

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Юрій Бондаренко

**ЗАГАЛЬНА МОДЕЛЬ
ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Монографія

Ніжин
2017

УДК 37.016:821.161.2

Б81

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 2 від 21.09.2017 р.

Рецензенти:

Ковальчук О. Г. – професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор філологічних наук;

Ситченко А. Л. – професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук;

Токмань Г. Л. – професор Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, доктор педагогічних наук

Бондаренко Юрій

Загальна модель шкільного навчання української літератури :
монографія / Юрій Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. –
392 с.

ISBN 978-617-527-169-8

У монографії узгоджено два процесуальні алгоритми: загальнодидактичну модель, що відображає логіку навчально-розвивальної діяльності в цілому, поєднано з літературно-дослідницькою (у першу чергу шляхами аналізу), яка зумовлює текстуальну роботу школярів. Це дало змогу окреслити типологічну та видову двовимірність вивчення літератури. Із такої позиції розглянуто етапи навчання та їх методико-літературний зміст, аспектуальні виміри уроку.

Фахівцям, які будуть ознайомлюватися з монографією, пропонуємо взяти до уваги наукові матеріали автора, опубліковані в різних методичних виданнях і названі в списку використаної літератури.

УДК 37.016:821.161.2

ISBN 978-617-527-169-8

© Юрій Бондаренко, 2017

© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

ЗМІСТ

ІНТЕГРАЦІЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ТА МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПІДХОДІВ	5
Моделювання процесу вивчення літератури	5
Предметоцентризм як система принципів.....	7
Літературна освіта з позицій дитиноцентризму	15
Види навчальних матеріалів з української літератури, напрямки й шляхи їх опрацювання	22
Шкільний курс літератури: нормативні та навчальні джерела	42
Комбінована структура шляхів аналізу художніх та історико-літературних матеріалів.....	47
Шляхи аналізу як усвідомлена учнями навчальна технологія.....	56
ЕТАПИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНИЙ ЗМІСТ.....	64
Проблема змісту, алгоритмізації та системності навчального процесу	64
Підготовка до навчальної діяльності.....	68
Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких та літературно-творчих умінь і навичок.....	87
Контроль, корекція, застосування літературознавчих компетенцій.....	111
Узагальнення й систематизація знань, умінь та навичок	120
МЕТОДИ НАВЧАННЯ, ЇХ ТИПОЛОГІЧНА ТА ВИДОВА СПЕЦИФІКА.....	141
Методи за характером логіки пізнання та рівнями розумової діяльності.....	141
Лекція	148
Бесіда	159
Самостійна робота (сто тридцять варіантів проведення).....	175
УРОК ЛІТЕРАТУРИ: АСПЕКТУАЛЬНІ ВИМІРИ.....	208
Тема	208
Мета	222
Типи та види	243
Планування систем уроків	263
ВИСНОВКИ.....	273
ДОДАТКИ.....	286
ДОДАТОК А. Види уроків літератури на типологічній основі "засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок"	287

ДОДАТОК Б. Види уроків літератури на типологічній основі "формування вмінь і навичок"	359
ДОДАТОК В. Види уроків літератури на типологічній основі "перевірка знань, умінь і навичок"	365
ДОДАТОК Г. Види уроків літератури на типологічній основі "застосування знань, умінь і навичок"	368
ДОДАТОК Г'. Види уроків літератури на типологічній основі "узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок"	375

ІНТЕГРАЦІЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ТА МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПІДХОДІВ

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Будь-яка предметна методика є частиною всієї педагогічної системи, що застосовується з метою навчання й виховання молоді. У першу чергу вона взаємодіє з дидактикою, існує як її підрозділ і при цьому забезпечує ситуацію, коли можна реалізувати завдання теорії та практики виховання. Інтеграція дидактики, методики, виховання та врахування законів вікової психології є передумовою успішності педагогічної діяльності в цілому.

Зміст та послідовність роботи під час вивчення української літератури формується на основі двох позицій – **загальної дидактики та предметної методики**. Теорія і практика виховання та вікова психологія при цьому виконують допоміжну інтеграційну роль, адже діють принципи: **навчаючи, виховуй; навчання має бути психологічно доступним**.

Визначивши урок ключовою формою здійснення навчально-виховного процесу, представники дидактики (Ю. Бабанський, І. Малафійк, М. Махмудов, В. Онищук, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.) тим самим визнали вміння його створювати одним із головних у діяльності вчителя.

Проте навчальний процес відбувається не тільки на уроці. Він виходить і за його межі – у позакласну та позашкільну роботу. Тому словесник повинен вміти моделювати процес вивчення літератури в цілому, усвідомлюючи як загальнопедагогічні, так і власне методико-літературні його параметри. Зокрема, учитель має знати:

- ✓ визначальні принципи та підходи предметоцентричного та дитиноцентричного спрямування;
- ✓ властивості мистецтва слова, історико-літературних, літературно-критичних, теоретичних видів навчального матеріалу;
- ✓ напрямки й шляхи вивчення художніх та інших текстуальних джерел;
- ✓ дидактичні завдання (цілі) та етапи навчального процесу;
- ✓ зміст, особливості моделювання та алгоритмізацію (послідовність розгортання, зв'язність) навчальних етапів та ситуацій відповідно до дидактичних завдань, напрямків і шляхів вивчення літературного матеріалу;
- ✓ методи й прийоми навчальної діяльності;

- ✓ типологічну та видову класифікації, структурні моделі занять із літератури, функції їх елементів, вимоги до організації;
- ✓ психологічні закономірності, у тому числі й вікові, освоєння людиною світу й мистецтва слова зокрема;
- ✓ нормативні документи та навчальні джерела, на основі яких відбувається вивчення літератури.

"Загалом планування навчальної теми або навчального курсу (і окремого заняття також – Ю. Б.) починається з визначення програми дій, спрямованої на підвищення процесу навчання" [75, с. 24]. Щоб надати конструкторській діяльності обґрунтованого характеру, рекомендуємо взяти за основу поняття **"логіка пізнавальної діяльності"**, яке, з одного боку, має загальнодидактичні характеристики, а з іншого – його зміст зумовлений особливостями мистецтва слова як предмета вивчення, напрямками й шляхами, необхідними для літературознавчого дослідження.

Логіка пізнавальної діяльності зумовлює весь процес навчання, установлює мисленнєвий алгоритм учителя та учнів. Плануючи роботу школярів, словесники мають враховувати і психологічну та загальнодидактичну природу цього феномена, і літературно-дослідницьку. У такий спосіб виникає системний підхід до викладання предмета й може бути втілена його цільова стратегія. Конструкторська діяльність набуває концептуально-технологічного підґрунтя, відповідно до якого мають бути сформульовані цілі навчання, визначені механізми їхнього досягнення.

Забезпечуючи загальнодидактичний аспект, користуємося поняттями **"макроструктура"** та **"мікроструктура"**, які відображають логіку пізнання, зумовлену завданнями навчального процесу як такого, тобто без врахування предметної специфіки. Сюди в першу чергу входять етапи навчання, які застосовують в рамках викладання будь-якої дисципліни, та їх первинна ланка – навчальні ситуації.

Утілюючи методико-літературний підхід, актуалізуємо поняття **"напрямки й шляхи аналізу (вивчення, опрацювання, осмислення)"**, що зумовлюють дослідницьку діяльність у просторі художнього слова.

Тільки на основі інтеграції законів загальної дидактики та методики літератури можна здійснити "перетворення літературного матеріалу в матеріал навчальний, ... його своєрідну "педагогічну трансформацію", тобто "розробку конкретного змісту навчання і відповідної методики передачі знань" [50, с. 77], що в результаті знайде своє відображення в конспекті підготовленого уроку та плануванні домашньої роботи школярів.

Для цього літературний матеріал повинен пройти процедуру структурування та ранжирування. Структурування – це визначення

внутрішніх зв'язків та відношень, а відтак – підбір оптимальних шляхів аналізу та принципів групування текстів для вивчення. Ранжування – "упорядкування його відносно до гносеологічних, психологічних та дидактичних основ, тобто до етапів пізнання об'єкта та рівнів його засвоєння" [77, с. 51].

Після цього розпочинаємо конструкторську роботу. Перша дія – створення **макроструктури**, завдання якої підпорядковане реалізації навчально-психологічної стратегії, обраної словесником. Ця стратегія **полягає в постановці освітніх цілей та накресленні основних етапів їх досягнення**. У її межах словесник має сформулювати **тему та мету, визначити ключові етапи**. Далі відбувається створення **мікроструктури**, тобто **змістове наповнення та алгоритмізація навчальних ситуацій** відповідно до цілей та етапів навчального процесу.

Отже, важливо досягти, щоб майбутні вчителі літератури оволоділи всіма складниками діяльності, у якій узгоджено методико-літературні та дидактико-психологічні чинники. "...Структура уроку не може бути аморфною, невизначеною, випадковою, ... вона повинна відображати закономірності і логіку процесу навчання ..., закономірності і логіку процесу засвоєння нових знань як внутрішнього психологічного явища" [45, с. 210]. Педагогічна компетентність у даному разі полягає в тому, щоб учителі могли забезпечити взаємодію названих моментів та їх відображення в змісті та формі уроку, в організації позаурочної та позакласної роботи.

ПРЕДМЕТОЦЕНТРИЗМ ЯК СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ

Кожна дисципліна має свою специфіку. Урахування її властивостей – вагомий чинник, який впливає на характер викладання, на вироблення спеціальних навчальних принципів, які майже не застосовуються в межах інших шкільних курсів. У цьому, власне, й полягає **предметоцентризм** – системний підхід, в основі якого лежить педагогічна мета забезпечити **дисциплінарно зумовлену діяльність учителя та учнів**.

Своїми оригінальними властивостями володіє й художня література – і як мистецьке явище, і як засіб розвитку внутрішнього світу дитини. У центрі уваги учасників навчального процесу завжди опиняється літературний твір, що дає право визначити **текстоцентризм** одним із провідних дидактико-літературознавчих принципів, який у першу чергу визначає специфіку уроку словесності. Він означає, що більшість часу (80-90 %) має відводитися на роботу саме з художнім матеріалом. **Організація "зустрічі" учнів із літературними творами є пріоритетом поруч із**

засвоєнням інших видів інформації (історико-літературної, біографічної, теоретичної), на опрацювання яких доцільно виділяти 10-20 % навчальних годин. В.Гладишев називає **твороцентризм** ключовим принципом шкільного викладання літератури, тобто "...визнання первинності художнього твору", необхідності "підпорядковувати всі відомості, що залучаються до вивчення твору, вирішенню головного завдання – зосередженні уваги учнів на цьому творі як явищі мистецтва..." [31, с. 175].

Отже, літературний текст повинен бути "...основним наочним посібником на уроках. Це, звичайно, не виключає інших видів унаочнення. Але, якщо учні не знатимуть самого твору, то ніякі наочні посібники не допоможуть: вивчення матиме схоластичний характер" [6, с. 184]. Тому головним завданням для методики навчання літератури як наукової дисципліни треба вважати **розробку способів проникнення школярів у мистецький світ твору** шляхом різноманітних спостережень над його художньою тканиною. Літературознавчий аналіз на уроці має відбуватися на **технологічній основі** [90], вибудованій із урахуванням найбільш сучасних наукових здобутків. Учитель повинен уміти планувати **дослідницький алгоритм**, спрямований на осягнення змісту та форми літературного матеріалу. Для цього необхідно **використовувати основні принципи, напрямки та шляхи аналізу**. Саме вони дають змогу "...виявити відповідну структуру мисленнєвих операцій, ... розробити оптимальну систему вирішення послідовного ряду пізнавальних завдань" [90, с.128].

Сказане є актуальним і для основної, і для старшої школи. Проте воно не означає, що треба нехтувати інформацією історичного та теоретичного плану, адже вона допомагає забезпечити більш якісне осмислення літературних джерел. Завжди необхідно визначати їх оптимальний мінімум та доступність для учнів.

Окрему увагу під час формування шкільного курсу літератури треба приділити текстуальному матеріалу, який буде запропоновано учням для обов'язкового поглибленого опрацювання. У шкільних програмах українська література має бути представлена найбільш видатними творами, які стали знаковими в розвитку вітчизняної літератури. Принцип **феноменальності** полягає в тому, що відбір текстів здійснюється за критеріями змістової глибини, естетичної виразності й неповторності, які перетворюють літературне явище на видатне в історії національної культури. Свої пропозиції в цьому плані здійснює українське літературознавство. Воно виступає основним "арбітром" художності, формує **канон** авторів і текстів, які вважаються першорядними. Однак треба пам'ятати, що під час формування шкільного курсу літератури виходити тільки з поняття "канонічності" худож-

нього джерела замало, оскільки існують проблеми дитячої психології, які мають впливати на відбір текстуального матеріалу.

Принцип феноменальності спрямовує до того, що постать окремо взятого письменника завжди треба представляти учням **індивідуалізовано – як неповторну людську і творчу особистість**. Потрапляючи від народження в ситуацію екзистенційної прив'язаності до конкретних історичних умов буття (у першу чергу – загального світогляду та провідної естетики), митець залишає за собою право особистого погляду на життя. І хоча його художнє мислення не може повністю звільнитися від тих стереотипів, які йому нав'язує середовище, усе ж він намагається сформувати власний підхід до зображення реалій. Розуміння дійсності в кожній людині (і художники тут не є винятком) завжди цінніше, вибіркове, воно звертає увагу на ті процеси, явища, факти й під таким кутом зору, які видаються найбільш важливими. Тому в рамках загальної світоглядної стратегії, яка панує в літературі в конкретний час, виникають неповторні картини світу, індивідуальні для кожного митця. Учителі та школярі мають це врахувати, користуючись принципами **індивідуалізації художнього мислення письменника та аксіологічності в осмисленні його феномена**. Під час аналізу треба посилювати увагу до авторської присутності у творі, досліджувати текст як вияв свідомості, як особисту позицію письменника в змалюванні фактів, явищ, процесів, у наданні художнього "права на історичність" не стільки зображеним подіям та героям, скільки ідеям, поглядам, уявленням, які виражені з їх допомогою. Отже, індивідуалізація письменника можлива тільки за умови **окреслення оригінальності того художнього світу, який він створив**. Тому рух дослідницької думки на уроках літератури в старшій школі повинен відбуватися за траєкторією: від визначення своєрідності літературних течій, напрямків, періодів до індивідуалізації художнього твору (освоєння своєрідності змісту й форми) та усвідомлення творчого мислення письменника, який його написав, а далі – до зіставлення мистецького почерку різних авторів. В основній школі контекстна інформація майже не залучається, але потреба підкреслювати творчу оригінальність митця так само існує.

На уроці завжди повинен бути час для дослідження, як саме з допомогою художніх засобів відбувається виявлення світогляду митця і його естетичних принципів, що полягає в продукуванні ідей та наділенні ними зображеного в літературному творі. За словами Є. Пасічника, "аналіз має бути спрямований так, щоб за текстом художнього твору учні відчули автора, його ставлення до зображених явищ, висловлення ним своїх ідеалів..." [79, с. 241]. Це означає, що вчителю та учням треба брати до уваги не тільки художню фантазію письменника, але й роботу його пам'яті, мислення, інтерес, які значною мірою зумовлюють відбір матеріалу для художньої

інтерпретації, а також здатність до **філософських узагальнень** з приводу буттєвих явищ, тобто **закріплення за зображуванним певних значень**, їх **тематизації** в змісті літературних творів.

Не менш важливо досліджувати, яким чином художній світ літературного джерела упорядкований і в його рамках вибудована **цілісна система із значною кількістю зв'язків**. Спираючись на принцип **урахування особливостей художнього моделювання** (мовного, наративного, жанрового, стильового, ідеаційно-концептуального, що забезпечують єдність змісту й форми літературного тексту), шкільний аналіз повинен базуватися на основних **шляхах і способах**, які використовуються в літературі з метою створення художньої картини світу.

До цього можна підійти тільки з позиції **цілісності** у вивченні літературного джерела. Робота з окремими фрагментами чи зі скороченими варіантами тексту не здатна забезпечити необхідне усвідомлення учнями всього художнього багатства.

У контексті такої роботи доцільно обговорювати особливості художнього мислення письменника, яке, оперуючи реальними або вигаданими фактами, вибудовує **концептуальний образ дійсності**. Означена діяльність спрямована на те, щоб дослідити психологічну здатність письменника міфологізувати світ у рамках актуальної для нього ідеї, що накладається на всі змальовані прояви життя. Увага до авторського **міфологізму** передбачає, що на уроці вчитель та учні окреслюють індивідуальну художню версію. Адже міфологічне світосприйняття шукає відповіді на важливі питання не в суспільній конкретиці, а в трансцендентних вимірах буття, якими є створювані людством, у тому числі й письменниками, **ідеї**.

Указані принципи необхідно вважати базовими. Проте вони реалізуються тільки тоді, коли в методиці навчання літератури буде актуалізовано низку інших, що спрямовуватимуть до вивчення мистецтва слова в його **зв'язках зі світоглядно-філософським та естетичним полем**.

Зокрема, як підкреслено й раніше, неприпустимо нехтувати знаннями історико-літературного, біографічного чи теоретичного плану, оскільки без них (в об'ємах і за складністю, які прийнятні для школярів різних вікових категорій) якісне прочитання художніх творів видається сумнівним і може бути зведене до рівня наївно-реалістичного сприйняття. Зокрема, у старших класах має відбутися значне поглиблення процесу осмислення учнями літературного матеріалу. У цьому зв'язку актуалізується принцип **контекстності** [31], який посилює текстоцентризм у вивченні літератури, указуючи на важливість озброєння школярів необхідними призмами, "точками опори" (теоретичними, біографічними, історико-літературними) для аналізу художніх джерел. Завжди існує певна кількість допоміжної інформації, яка може поглибити розуміння учнями літературних творів.

Проте історико-літературна інформація постає не сама по собі. Вона також набуває текстуального оформлення, в основі якого лежать **хронологізація та тематизація** написаного чи сказаного про письменника, літературний процес в цілому. Отже, принцип **текстоцентризму** поширюється й на ці види навчального матеріалу, які також мають вивчатися з урахуванням своєї природи.

Деталізуючи розуміння контекстності, важливо підкреслити принцип **світоглядно-філософського історизму**, який стимулює вчителя та учнів до встановлення зв'язку літературних творів із світоглядно-філософськими домінантами, які існували в суспільній свідомості доби письменника і впливали на нього. Ці домінанти тісно пов'язані в літературі із суто естетичними пріоритетами, які на кожному новому етапі також набувають специфічних, історично зумовлених особливостей. Це дає право говорити не тільки про світоглядний, але й про **естетичний історизм**. Взаємодія названих аспектів – це той простір, у якому народжується твір і який допомагає усвідомити ґенезу літературного явища.

У цьому зв'язку на увагу заслуговує принцип **концептуальної єдності біографічного та літературного матеріалу** під час їхнього викладання. "Біографічний підхід до аналізу твору передбачає розгляд біографії письменника як важливого джерела творчості... Автор і акумулює вираження та ідеї часу, і творить свій художній світ, через те вивчення обставин його життя може допомогти глибше дослідити процес зародження й визрівання творчих задумів, увагу письменника до певних тем та ідей" [66, с.38]. При цьому біографічний матеріал задає ракурс осмислення, створює інтелектуальну ситуацію, необхідну для повноцінного сприйняття текстів. Потреба такої єдності виступає обов'язковою вимогою для вивчення творчості будь-якого автора (особливо в старших класах). Словесник повинен дбати, щоб феномен письменника в уяві школярів поставав водночас цілісно, глибоко і різнопланово, до чого значною мірою причетні сповідувані митцем ідеї. Зробити це можливо, якщо встановлювати зв'язок між життям автора та змістом літературних джерел, давати відповідь на питання: що саме сформувало заявлений у творі погляд на світ, специфіку авторського художнього мислення? "Для здійснення взаємозв'язку біографії письменника з його творчістю в старших класах рекомендується використовувати діалектичний **принцип лінійності**, при якому осягнення особистості художника розглядається в органічній єдності протягом усіх уроків з монографічної теми" [37, с. 33]. Це означає, що учні одержують дані про письменника не один раз на початковому уроці, а частинами на різних заняттях (там, де це можливо) і таким чином, щоб кожна нова порція ставала причиною для осмислення тих чи інших особливостей творчості. "Розгляд біографії у взаємозв'язку з творчістю в аспекті "майстерність письменника"

дозволяє розширити уявлення учнів не тільки про його особистість, особливості таланту, але допомагає збагатити їх знання про творчу лабораторію майстра слова" [37, с. 7].

Проте принципи світоглядного та естетичного історизму потребують додаткової конкретизації. Щоб їх реалізувати, не обійтися без ще одного – **ідеаційності**, сутність якого полягає в тому, що вчителі та школярі постійно зустрічаються з виявами і повинні досліджувати в літературному матеріалі художнє втілення п'яти фундаментальних ідей – **Космосу (природного середовища), Бога, Людини, Соціуму та Нації** (кожну там, де вона задіяна), – які визначали і продовжують визначати духовно-філософські пріоритети людства. У різні часи ці ідеї зазнавали варіативних модифікацій, стимулювали виникнення цілого спектру підходів до розуміння дійсності, філософських систем, що також необхідно враховувати під час вивчення як оглядових, так і монографічних тем, досліджувати шляхом аналізу художніх творів. Власне, світогляд будь-якої доби завжди залежав від того, яка з цих ідей і в яких трансформаціях домінувала в суспільній свідомості, породжуючи як політичні, наукові, економічні, так і мистецькі наслідки. Усе це складає широкий тематичний спектр для опрацювання разом зі школярами ідейного змісту літературних творів, значною мірою пов'язаного із загальними тенденціями в Україні та світі. Аналізуючи літературний процес на уроці, вчителі та учні мають простежувати рух означених ідей в основних художніх напрямках і течіях. Вони повинні враховувати інформацію про ідеаційність в українській літературі, із її допомогою осмислювати навчальний матеріал у декількох важливих напрямках:

- ✓ присутність ідеаційної складової в літературних течіях і напрямках, у певну добу розвитку мистецтва слова;
- ✓ авторська позиція в тексті як спосіб втілення ідеаційності певного типу, ідейно-тематичний зміст твору;
- ✓ вираження ідеаційності за допомогою структурних елементів художнього твору – мови, головного конфлікту, типів персонажів, порушених проблем, жанру, стилю.

На перших заняттях, коли починає розглядатися художній процес конкретної доби, певна течія чи напрямок, учитель повинен розкривати зміст ідей, що корелювали ціннісні пріоритети в зображенні дійсності значного кола письменників. Таким чином, школярі одержать сталу систему значень, яку вони зустрінуть в багатьох літературних текстах. Учні мають використовувати її як "точку опертя" під час аналізу всієї групи творів, які вивчаються в рамках літературного напрямку. Це дозволить словеснику встановлювати прогнозовану логіку діяльності школярів, планувати її методичне забезпечення. Важливо, щоб школярі переконалися, що безідеаційних періодів у розвитку мистецтва слова не існує, і осмислили кожен етап

української літератури під кутом зору поданих ідей, виявили індивідуально-авторські варіанти їх втілення. Це дасть можливість формувати усвідомлену оцінку школярами кожного літературного факту, відштовхуючись від його ідеаційної першооснови.

Дослідницька робота з окремим текстом має за мету наповнити в розумінні школярів певну загальну ідею конкретним авторським змістом. У процесі опрацювання художніх творів учитель та учні визначають, із якою метою письменник взявся за конкретну тему, яку філософську програму він реалізує. Це стає стрижнем в осмисленні авторської позиції, у розумінні характеру змальованого, тих значень, якими письменник наділяє зображення. Визначивши, яка саме ідея – природо-відповідна, релігійна, людино-центрична, національна чи соціальна – домінує в тексті, школярі деталізуватимуть її авторські конотації в процесі поглибленого аналізу. Указана конкретизація дозволяє з'ясувати індивідуальний підхід письменника в реалізації ідеаційної стратегії літературної доби.

Отже, в межах літературного процесу існує широке світоглядно-філософське поле (ідеї космосу, Бога, людини, соціуму і нації його загальні концепти), яке дозволяє бачити стратегію вивчення змісту мистецтва слова.

Принцип **естетичного історизму** знаходить своє втілення в ті моменти опрацювання літератури, коли учні усвідомлюють зв'язок формальних сторін тексту (словесних, наративних, жанрових, стильових) із художніми пріоритетами письменника та його доби.

Проте, щоб опанувати ідеаційну та власне мистецьку стратегію автора, не обійтися без дослідження такого важливого аспекту художньої творчості, як феноменалізація дійсності. Літературний текст насичується проявами феноменального, які є способом письменника, з одного боку, загострити увагу читачів на найбільш важливих особливостях зображеного, а з іншого – виразити світоглядні позиції. Принцип **вивчення літературного матеріалу крізь призму феноменального** означає, що учні постійно зосереджуються на тих образних утвореннях, які є оприявленням авторських уявлень про нестандартне, унікальне, особливе й здобувають право на художню історичність, тобто входять у культурний простір як знакові явища.

Указані принципи не означають, що в процесі навчання літератури має бути знівельована увага до реально-історичного боку художньої творчості: письменники використовують, хоча й семантично трансформують історичний фактаж; біографія митця також є конкретним історичним явищем, невіддільним від свого часу; усі світоглядні та стильові процеси завжди мають конкретну часову прописку.

Названі вище принципи можуть бути реалізовані тільки на науковій основі. Принцип **науковості** стверджує, що в процесі організації тексту-

альної роботи вчителю слід використовувати досягнення літературознавства, методики навчання літератури, педагогіки, психології та інших дисциплін. Із допомогою цих знань словесник організує дослідницьку діяльність таким чином, щоб учні глибше проникли в сутність літературних явищ – їх світоглядний та естетичний потенціал, розкрили зв'язки між станом свідомості письменника, його світоглядними домінантами та змістом і формою літературних творів, виявили закономірності художнього моделювання, використали теоретичні категорії під час аналізу художнього та біографічного матеріалу.

Реалізація принципу науковості передбачає, що школярі будуть ознайомлені з адаптованими літературознавчими поняттями та історико-літературними даними, необхідними для осмислення художньої картини світу в тексті, а також включені в продуктивну дослідницьку діяльність, яка сприяє пізнанню закономірностей художньої творчості.

Науковість знаходить свій вияв, зокрема і в принципі **системності та послідовності**. "Тільки за наявності системи у всіх педагогічних заходах предмет стає для дитини зрозумілим, улюбленим, плідним" [85, с. 27], – стверджувала М.Рибникова, виділяючи цілий ряд утворень (система роботи з виразного читання, система письмових робіт, система опрацювання художнього слова тощо), які визначають зміст і якість викладання.

Принцип системності забезпечується на декількох рівнях:

- ✓ комплексного використання знань, відповідних умінь і навичок, засвоєваних учнями в процесі організації навчання літератури;
- ✓ об'єднання текстуального матеріалу (і визнання його пріоритетності) з історико-літературним, біографічним, теоретичним, що передбачені для вивчення й виконують допоміжну роль, у завершені і взаємопов'язані частини (блоки);
- ✓ планування й проведення етапів навчання, визначення шляхів, форм, методів і прийомів, що забезпечують процесуальну частину вивчення літератури, алгоритм її здійснення.

При цьому врахована думка Л. Виготського про те, що "аналітичну роботу полегшує таке групування матеріалу, при якому належна для виділення ознака зустрічається в найбільш різноманітних комбінаціях. Синтетичну роботу складання ознак полегшує таке групування матеріалу, при якому належні для пов'язування елементи знаходяться в найбільш зрозумілому, чіткому ... зв'язку" [30, с. 211].

Застосування сучасних підходів спрямоване на те, щоб учні збагнули: реальність виступає своєрідним текстом, який знаходять своє "прочитання" у творах мистецтва слова. Письменника самого варто розглядати як своєрідного "читача" історії та людини в ній. У цьому випадку авторський погляд на дійсність треба вважати не тільки самостійним, а ще й залежним від

світоглядних доміант, що сформувалися в його власну добу й визначали загальне бачення. Виходячи з цього, продуктивно залучати в процес вивчення мистецтва слова різноманітні дані, що стосуються вузьких часових культурних зрізів. Інформація про характер панівної культури в момент створення літературного тексту, її пріоритетів в оцінках дійсності, ставлення митця до них є корисною на етапах підготовки школярів до сприймання художнього матеріалу. Не менш важливе й систематичне дослідження на уроках літератури того, як саме культурні впливи на митця знайшли свій відбиток на осмисленні й змалюванні ним різноманітних фактів.

Багато з названих принципів зорієнтована на використання в старшій школі – етапу, коли літературна освіта виходить на якісно вищий рівень. Спільним із основною школою є те, що визначальним принципом завжди виступає **текстоцентризм**, який визнає пріоритет текстуальної роботи поруч з усіма іншими. Проте належний рівень осмислення художнього матеріалу можливий лише за умови озброєння учнів теоретичними та історико-літературними знаннями, які мають бути засвоєні в оптимальному за обсягом і складністю вигляді й виступити інтелектуальними призмами для аналітичних дій із художнім твором.

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА З ПОЗИЦІЙ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ

Дитиноцентризм спонукає визнати учня головним учасником педагогічного процесу й стверджує духовно-психологічне становлення школярів найбільш важливим пріоритетом, якому має бути підпорядковано вивчення словесності. Виходячи з цього, повинна бути укладена система навчально-виховних принципів та підходів, які дозволять зорієнтувати учителів у використанні художнього матеріалу як засобу, що стимулює розвиток дитини.

Дитиноцентризм починає діяти вже на етапі формування шкільного курсу літератури. Підбір художніх творів має здійснюватися з урахуванням можливостей та інтересів школярів. Принцип **відповідності літературного матеріалу віковим потребам і особливостям сприйняття** не може порушуватися. Недотримання цієї вимоги веде до руйнування літературної освіти. З'являється проблема "закритості" творів, оскільки учні ще не в силі усвідомити їх художню повноту.

Укладачам програм необхідно брати до уваги, що естетичне відчуття має особистісний, індивідуальний характер, воно позначене віковим розвитком людини. Сума окремо взятих вражень різних учнів якраз і формує загальне ставлення підлітків до окремо взятого письменника та його

художніх творів. Тому поява списку текстів для вивчення в школі – це результат не тільки діяльності літературознавців та науковців-методистів, але й **наслідок широких польових досліджень**, які мають дати відповідь, чи підходить той чи інший літературний твір для вивчення з конкретною віковою групою. Треба усвідомлювати: яким високохудожнім, за твердженням спеціалістів, не був би текст, він ніколи не виконає своєї навчально-виховної функції, якщо залишатиметься "чужим" для молодого покоління. Тим більше треба уникати ситуацій, коли починає діяти однозначне відторгнення учнями того, що пропонується для вивчення на уроках літератури. **Без психологічної експертизи в справі формування шкільного курсу художньої словесності не обійтись.**

Отже, механізм формування шкільного курсу літератури має здійснюватися таким чином: науковці-філологи пропонують перелік літературних імен та текстів (бажано декілька одного автора, щоб була можливість вибору), рекомендованих для вивчення, а далі відбуваються широкі дослідження, спрямовані на виявлення ступеня і якості реакції учнів на запропоновані твори, відбір тих, які позитивно сприйняті. Це, з одного боку, дозволить забезпечити присутність у літературних курсах найбільш видатних письменників, оскільки їхні постаті будуть запропоновані фахівцями, уникнути впливу на програми масової культури, а з другого – надасть можливість здійснити підбір текстів, який відповідає літературним інтересам більшості учасників навчального процесу.

Указані пропозиції базуються на **врахуванні такого психологічного явища, як "горизонт сподівання"**, що існує в молодого покоління стосовно художньої літератури. "Горизонт сподівання" визначається інтересами і потребами людини. Як відомо, учні схильні розглядати мистецький твір і як джерело естетичного, і як конкретно-життєвого досвіду, що й складає їхній комплекс пріоритетів стосовно художньої літератури. Це підтверджує думку, що "'горизонт сподівання" читача формується, з одного боку, власне літературними чинниками (відомими читачу літературними нормами...), а з другого позалітературними (у широкому значенні – це життєвий досвід читача)" [46, с. 201].

Одним із регуляторів відбору текстуального матеріалу може бути поняття **феноменального** (нестандартного, унікального, особливого). Його застосування у визначенні літературних явищ для вивчення в школі повинно відбуватися не тільки з погляду фахівців, але й учнівської молоді, яка допоможе означити необхідні художні твори.

Увага до феноменального викликана потребою **забезпечити максимально яскраві враження** учнів від художнього твору. Тільки вони можуть пробудити зацікавленість літературою. Крім того, словесник повинен **протистояти одноманітності і в самому процесі** викладанні предмета,

що веде до втрати інтересу з боку школярів. Орієнтація на **пробудження інтересу до літератури** – один із ключових пріоритетів у діяльності педагога. Це може відбутися на основі поєднання текстуального матеріалу, що позитивно сприймається молоддю, з різноманітними процесуальними алгоритмами освоєння художнього простору.

Крім того, треба мати на увазі: учні перебувають у рамках своєї культурно-історичної епохи та розподілені за різними регіонами України із своїми культурними традиціями. Це позначається на характері мислення школярів. "Текст, потрапляючи в новий історико-культурний контекст, наповнюється новим значенням, відмінним від того, який він мав у час його створення. "Кожна доба, набуваючи нових форм, набуває і нові очі" (Гейне). А новими очима багато що бачиться по-іншому" [51, с. 437]. Отже, учень є історико-культурним суб'єктом, перебуває під впливом світоглядно-естетичних пріоритетів своєї доби. Його погляд залежний від стереотипів, які зумовлені добою та регіоном. Він виступає читачем з позиції цінностей, якими наділила його власна епоха та субкультура, у якій він сформувався. Тому врахування художніх потреб школярів повинно **передбачати підбір творів, актуальних для сьогодення**. Курс літератури для старшої школи доцільно будувати за принципом **домінування в ньому літератури ХХ-ХХІ століть із достатнім представленням мистецтва слова рідного краю**.

Ураховуючи психологічні можливості дітей, треба виділити й **принцип доступності**. Учні здатні опрацьовувати художні твори тільки відповідні їх віковому розвитку, а теоретичну інформацію лише в адаптованому вигляді. Теорія літератури не є основним предметом вивчення на уроках літератури і має виконувати допоміжну роль. Вона не повинна надмірно ускладнювати інтелектуальну діяльність учнів, а, навпаки, стимулювати її, відкриваючи нові горизонти в освоєнні української літератури. Тому необхідно, щоб: шкільний курс літератури не був перевантажений теоретичною інформацією; у процесі навчання використовувалася обмежена кількість понять і тільки ті, які є продуктивними для осмислення конкретних літературних творів; зміст наукових концептів був адаптований до пізнавальних можливостей учнів.

Специфікою викладання літератури є й те, що під час занять досить часто виникають ситуації, коли не може бути єдиного погляду на явище, що вивчається (особливо це стосується змісту художніх творів). Школярі висловлюють різні думки та погляди. Виходячи з цього, треба підкреслити важливість **демократизму, плюралізму, відкритості та толерантності у стосунках учителя й учнів, учнів між собою**. Тільки в такий спосіб може бути забезпечене вільне спілкування з приводу прочитаного, внутрішнє розкріпачення школярів і стан емоційного резонансу, досягнута

належна глибина осмислення художнього матеріалу. Це важлива психологічна першооснова вивчення літератури, яку в сучасній практиці означають поняттям "**діалогізм**" [99]. Широкий діалог між учнями та літературним матеріалом, коли перші ставлять важливі для себе питання й одержують опосередковану відповідь від другого, відбувається тільки за умови, якщо на уроці панує атмосфера поваги до іншої думки, враховуються судження всіх зацікавлених сторін, здійснюється толерантна дискусія.

У зв'язку зі сказаним треба підкреслити важливість **особистісно-орієнтованого навчання**. Указаний принцип базується на визнанні школяра як самодостатньої індивідуальності. Не припустимо, щоб відбувалося нав'язування стереотипів загального мислення. Важливо надавати кожному учню право ціннісного вибору, обґрунтування власної позиції в оцінці художніх явищ, світоглядних орієнтирів письменників. **Демократизація** навчального процесу відбувається й через демонстрацію широкого спектру різних підходів до розуміння дійсності, які зустрічаються в літературі, стимулювання особистісного ставлення учнів до них.

Для цього треба задіяти **принцип ціннісно-сислової спрямованості**. Формування ціннісних пріоритетів – одне з головних завдань навчання та виховання. Школярі здобувають їх у вигляді представлених у текстах різноманітних естетичних та ідейних параметрів, усвідомлення яких дає змогу оцінювати художні картини з урахуванням їх спрямованості, а також формувати власний ціннісний погляд на світ.

Єдність інтелектуального та емоційного начал в освоєнні художнього простору – ще один важливий принцип навчання. Література здатна активізувати як думку, так і переживання, що є необхідним для духовного становлення школярів. Віднайти баланс між інтелектуальною та емоційною стороною навчальної діяльності – завдання для вчителя. Адже в одних випадках надмірний аналіз веде до зменшення емоційних переживань, у інших – навпаки, емоційний заряд тексту не матиме резонансу у внутрішньому світі учнів, якщо твір не буде повністю зрозумілим для них. В обох ситуаціях потрібна розумна міра, визначити яку можна тільки врахувавши складність тексту, що вивчається, і психологічні властивості школярів конкретного класу. "Один твір може бути сприйнятий почуттями учнів тільки після більш-менш докладного аналізу (дуже важливо визначити ступінь цієї докладності), а інший (чи уривок з нього) – втратить емоційність, поетичність, якщо вчитель тільки спробує його аналізувати" [88, с.81].

Отже, неприпустимо, щоб змістовий та формальний потенціал української літератури сприймався школярами виключно як суха раціональна схема. Спілкування з літературою завжди передбачало, що учні виражають своє ставлення у вигляді і **раціональних суджень**, і **емоційного відгуку**. "Усвідомити своє почуття значить не лише відчутти його як переживання, а

й співвіднести його з тим предметом, який його викликає. Основи почуттів – не в замкненому внутрішньому світі свідомості, вони базуються на відносинах людини зі світом, відносинах, які виходять за межі свідомості" [76, с.548]. Школярі мають зрозуміти, які саме переживання виникають у них під впливом художнього матеріалу. Для цього необхідно, щоб вони фіксували те нове, що з'явилося в їхньому внутрішньому світі завдяки контакту з літературою, і давали йому оцінку. Вивчення літератури повинно обов'язково включати **рефлексію**. Бажано, щоб учні усвідомлювали, як саме література впливає на їхній духовний стан.

Орієнтованим на розвиток інтелекту школярів є принцип **усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань**. Під час навчання учні постійно засвоюють нову для них інформацію. Ефективність цього процесу можлива за умови, якщо вони:

- ✓ володіють пропонованими літературними знаннями в їх системних взаємозв'язках;
- ✓ чітко усвідомлюють зміст і форму літературних творів, сутність літературознавчих понять;
- ✓ розуміють необхідність текстуальних, історико-літературних та теоретичних знань для більш глибокого осмислення літератури в цілому;
- ✓ володіють напрямками й шляхами дослідження, практично застосовують набуті знання під час аналізу літературного матеріалу, виробляють нові уміння та навички;
- ✓ аргументують результати власних текстуальних досліджень;
- ✓ узагальнюють та постійно застосовують ці знання та уміння й тим самим закріплюють на нових етапах навчальної діяльності;
- ✓ використовують для оцінки не лише літературних фактів, але й інших явищ дійсності.

Означені перед цим принципи виступають важливою передумовою для вирішення головних завдань літературної освіти. У першу чергу це стосується **спрямованості навчання на реалізацію мети освіти**. Цей принцип простежується в тому, що має існувати чітко визначений комплекс навчальних, розвивальних та виховних завдань для шкільного курсу літератури, а також концептуально завершена система знань, яка дозволяє поглибити розуміння учнями природи літературних явищ, сприяє формуванню вмій і навичок, необхідних під час опрацювання особливостей художнього світу.

Для розвитку учнів слід задіяти й принципи **проблемності, практичної спрямованості та розвивальності**. "Мислення завжди розвивається із труднощів. Там, де все протікає легко і ніщо не стає на заваді, ще немає приводу для думки. Мислення виникає там, де поведінка зустрічає перешкоду" [30, с. 207]. Проблеми, із якими учні зустрічаються під час

навчання, лежать у площині практичного застосування набутих знань. Загалом вони мають такий вигляд: школярі виявляють художні моделі в літературних творах, світоглядні принципи письменників, прояви феноменального на різних структурних рівнях тексту тощо. Це надає практичній спрямованості всьому навчанню, оскільки сприяє формуванню вмінь і навичок, а головне – психологічному розвитку старшокласників, у яких відбувається становлення мислення, світогляду та естетичних смаків.

Думку про те, як проблемне навчання допомагає формувати логічне й образне мислення, відтворювальну та утворювальну уяву, інші, пов'язані з ними психологічні властивості, продемонстрували Т. і Ф. Бугайки. "Проблемне навчання, – стверджують вони, – спрямоване як на одержання учнями певної суми знань, умінь і навичок, так і на загальний розумовий їх розвиток, а в галузі літератури – на прищеплення їм здібностей самостійно розбиратися в ідейно-естетичних вартостях художнього твору" [23, с. 69].

На думку вчених, це відбувається завдяки тому, що проблемність посилює яскравість, конкретність і точність одержаних від художнього матеріалу уявлень, фантазію, емоційну чутливість, здатність проникати в художню тканину, усвідомлювати ідейно-естетичний зміст, виражений напряму й через підтекст, розуміти красу слова, виробляє власне ставлення до зображеного, морально-етичну позицію, емпатію. А крім того, готує застосовувати набуті знання і вміння в змінених умовах (на матеріалі нових творів), допомагає учням усвідомити методологічні засади мистецтва слова, зокрема того, "як в конкретному літературному творі відображаються загальні закони художнього пізнання світу, що лежать в основі кожного явища мистецтва: образ як форма відбиття дійсності, єдність об'єктивного і суб'єктивного в художньому пізнанні, роль художнього вимислу як способу узагальнення життєвих спостережень тощо" [23, с. 73].

І інтелектуальний, і емоційний розвиток можливий тільки на діяльній основі. Принцип **залучення особистості до дослідницької роботи** передбачає, що навчальний процес не обмежується репродуктивними видами завдань. Необхідно, щоб школярі виступали в ролі дослідників, виконували різні спостереження над художнім текстом. Тільки в такий спосіб засвоєння цінностей відбувається активно. У цьому процесі учні реалізують власні духовні можливості.

Вивчення літератури та розвиток особистості пов'язані не тільки із застосуванням загальних дидактичних правил, але й із теорією та практикою виховання. В умовах становлення в Україні громадянського суспільства видається актуальним **формування демократичної свідомості** учнівської молоді. Це один із шляхів долання психологічних синдромів тоталітаризму. Значну роль у розв'язанні проблеми може відіграти художня література з її різноманітністю підходів у зображенні дійсності та вираженні

авторських поглядів на світ. Її філософський потенціал акумулює в собі переважну більшість цінностей, вироблених людською культурою. Властивий мистецтву слова світоглядний демократизм сприяє тому, що школярі спостерігають несхожі художні картини світу, переконуються, що "будь-яке висловлювання...пов'язане з певною точкою зору" [53, с. 181]. Оцінюючи ставлення різних письменників до дійсності, школярі вироблятимуть власну позицію, яка набуває більшої обґрунтованості, оскільки спирається на можливість вибору.

Конкретизуючи виховні можливості, які з'являються в рамках літературного навчання, треба підкреслити, що вони (за винятком естетичного, яке більше пов'язане із словесно-формальним аспектом творчості) значною мірою суголосні з основними проявами світогляду, представленими в мистецтві слова. Існує зв'язок між дослідженням світоглядних кодів літератури та здійсненням виховного впливу. Він такий: космоцентризм – природо-відповідне виховання; теоцентризм – релігійне виховання (зокрема, релігійна толерантність); антропоцентризм – морально-етичне виховання; соціоцентризм, націоцентризм – громадянське й патріотичне виховання.

Практичним забезпеченням виховного процесу в даному разі є організація заходів, які спрямовані на:

- ✓ активізацію максимально глибокого переживання учнями різноманітних художніх проявів, із допомогою яких письменники виражають власні світоглядні настанови;
- ✓ розвиток ціннісного мислення та особистісного ставлення школярів до зображеного та виражених письменниками ідей;
- ✓ стимулювання пошуку школярами відповідей на поставлені митцями проблемні питання, що мають світоглядно орієнтований характер.

Названі напрямки роботи потрібні й для **вироблення** в учнів **особистісних цілей**. "Серед них найголовнішими є: розуміння смислу власного життя; усвідомлення себе громадянином країни; прагнення успадкувати, зберегти і примножити духовні надбання свого народу; намагання розвивати творчі здібності; всебічно самовдосконалюватись та інші" [69, с.90]. Виховна мета на уроках літератури може бути реалізована тільки на основі опрацювання світоглядного потенціалу мистецтва слова. Але для цього необхідно, щоб навчальні ситуації водночас ставали виховними й передбачали здійснення основних етапів виховання з використанням літератури як засобу, зокрема:

- ✓ усвідомлення учнями норм і правил, які їм пропонуються (ними є світоглядні підходи, філософські програми, естетичні настанови, продемонстровані письменниками);
- ✓ вироблення особистісного ставлення до них;

✓ формування поглядів і переконань на основі ціннісного сприйняття школярами ідейної та естетичної своєрідності літератури.

Для досягнення таких завдань не обійтися без врахування принципу **безперервного загального розвитку особистості**. Розвиток учня з допомогою літератури – це в першу чергу світоглядне становлення як база для формування різних граней внутрішнього світу. Одержуючи знання про філософсько-змістовий та формальний потенціал художніх текстів у його максимальній різноманітності, школярі здобувають можливість вибору тих пріоритетів, які для них важливі. Таким чином, процес виховання переходить у більш свідому фазу, коли учні володіють інформацією про світоглядні моделі, реалізовані в художніх творах, й оперують нею в процесі діяльності.

Аналогічну спрямованість має принцип **культуровідповідності виховання**. Вивчаючи твори української літератури, школярі ознайомлюються із системою культурних цінностей в їх конкретному художньо-естетичному вираженні. Це означає, що дослідження художнього матеріалу сприяє інтеграції у світову та національну культури і в той же час розширює власний культурний простір учнів. Для цього має відбуватися процес інтеріоризації – **перетворення цінностей у внутрішні потреби**. На уроках літератури школярі засвоюють норми, які склалися в межах різних світоглядно-естетичних систем.

Реалізація названих принципів навчання та виховання сприяє формуванню інтелектуального, емоційного та діяльнісного компонентів. Система поглядів у своєму становленні забезпечується інтенсивним розвитком поняттєвого й абстрактного мислення, засвоєнням ідей, які проникають не тільки у сферу інтелекту, але й – емоцій та почуттів учня. Усе це відбувається **на діяльнісній основі**, адже тільки так засвоєна інформація перетворюються у практично значущі компетенції та компетентності.

Отже, концептуалізація викладання з позицій дитиноцентризму – це врахування особливостей психологічного розвитку школярів, законів та закономірностей теорії і практики навчання та виховання, їх реалізація засобами конкретної шкільної дисципліни – української літератури.

ВИДИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ, НАПРЯМКИ Й ШЛЯХИ ЇХ ОПРАЦЮВАННЯ

Будь-яка дисципліна є неповторним педагогічним явищем. Об'єкт її вивчення відзначається оригінальністю, не дублює те, що пропонується учням на інших уроках, дає змогу включити школярів у розвивальну для

них дослідницьку діяльність, яка має спеціально-предметний характер, а тому забезпечує формування унікальних внутрішніх якостей.

Навчальний матеріал – один із ключових чинників, які впливають на методику роботи з ним. Учитель повинен чітко розуміти всі його варіанти та параметри, дидактичну мету застосування кожного з них.

Література також особлива як предмет шкільного циклу. Вона включає в себе **п'ять основних видів навчального матеріалу: художні тексти, історико-літературні, у тому числі й біографічні, огляди, літературознавчий аналіз творів мистецтва слова та теоретичні визначення**. Усі вони потребують окремих підходів до свого опрацювання, адже наділені індивідуальними властивостями й виконують окрему роль у здійсненні літературної освіти.

Художній матеріал – це включені до шкільних програм літературні твори, обов'язкові для текстуального опрацювання: сприймання (прочитання) та осмислення (аналізу, інтерпретації) учнями. Він володіє своїми засобами, що активізують інтелектуальний та емоційний потенціал людини. Спрямувати їх на розвиток дитини – завдання вчителя.

Отже, художній матеріал як навчальний відзначається:

1. Зв'язною словесно-образною структурою, яка відрізняється від логіко-понятійної наукового тексту, де думка висловлюється прямо, тим, що передає інформацію в образній формі й потребує свого декодування та інтерпретації рецепієнтом.

Цю властивість літератури треба підкреслити чи не вперше, оскільки інші шкільні предмети, за винятком малювання, музики, художньої культури, пропонують суто науково виражену навчальну інформацію, сконцентровану у відповідних підручниках та посібниках. На уроках, де вивчається мистецтво слова, на перший план порівняно з підручником виходить **художній текст і стає основним джерелом знань**. Проте ці знання не сформульовані з допомогою точних дефініцій, **вони представлені в художньо-образному вигляді, потребують спеціальних інтелектуальних операцій для переведення в площину понять, сентенцій, висновків**. Тому "стосовно неї (літератури – Ю. Б.) слово "вчити" повинно набувати іншого характеру, ніж, скажімо, стосовно точних дисциплін" [79, с. 139]. Урок словесності – це постійне функціонування **двох типів мислення – наочно-образного та логічно-понятійного**, пошук шляхів їх узгодження, переведення першого в другий.

2. Системою науково встановлених формо-змістових елементів, куди входять сюжет, композиція, хронотоп, образи-персонажі, мова, тематика й проблематика, ідейний зміст, філософсько-світоглядна концепція автора, жанр, стиль.

Кожну із названих формо-змістових властивостей учитель може поставити в центр дослідження, яке відбувається на уроці, перетворити на об'єкт інтелектуального осягнення школярами. Власне, саме **вони** – **основні «точки опертя» в дослідницькій діяльності, які допомагають учням усвідомити всю багатогранність літературного джерела, а словеснику визначити головні напрямки його вивчення.**

3. Емотивно-оцінним зарядом, який передається читачеві або слухачеві, провокує відповідні йому психологічні стани.

Література виконує різні функції. Крім інформування, вона націлена на те, щоб **сформувати в читача певне ставлення до зображених етичних, природних та суспільних явищ, володіє емоційно-ціннісним потенціалом, що має безпосередній вплив на якість сприймання та осмислення.** Тому контакт людини з мистецьким твором завжди **емоційно забарвлений**, він відбувається в ситуації **посиленої морально-оцінної діяльності**, яка, наприклад, у точних та природничих науках досить часто відсутня.

4. Естетичною функцією, створюючи уявлення про прекрасне, художньо досконале.

Під час уроку літератури відбувається зустріч із прекрасним. Мистецтво слова пропонує для шкільного прочитання твори, які виступають **зразками художньої досконалості.** Урок літератури – це ще й момент **естетичного розвитку молодого покоління.**

5. Відповідністю або невідповідністю інтелектуальному розвитку та духовним запитам школярів, чим зумовлено його здатність виступати або не виступати засобом психологічного впливу, забезпечувати або не забезпечувати внутрішній розвиток дітей.

Названа особливість є важливим моментом, який суттєво впливає на якість навчального процесу. **Якщо художній матеріал не узгоджено з психологічними можливостями школярів, він ніколи не стане продуктивною силою у формуванні людини.** Тому підбір текстів для шкільної програми – те питання, вирішення якого значною мірою зумовлює досягнення цілей літературної освіти.

Для того, щоб літературний матеріал перетворився на навчальний, має відбутися його сприймання та осмислення учнями. Усе це здійснюється під час текстуальної роботи, яка спирається на систему науково обґрунтованих та адаптованих для шкільної практики **напрямків та шляхів аналізу.**

Отже, щоб досягти педагогічної мети, вчителю-словеснику необхідно **визначитися з оптимальним напрямком руху, намітити шлях і пройти його разом із школярами.** Саме тому названа проблема є

однією з ключових в організації дослідницьких дій учасників навчального процесу.

Напрямок вивчення – це водночас і загальна стратегія опрацювання літературного матеріалу, орієнтована на кінцевий передбачений учителем результат (мету), і уявна траєкторія просування учнів крізь тканину твору. Напрямки аналізу пов'язані з художньою структурою тексту, указують на конкретні формозмістові елементи – сюжет, композицію, хронологію, систему персонажів, мову, жанр, стиль, проблематику, світоглядно-філософську концепцію, – через які проляже дослідницький маршрут. Як пише В.Марко, "докладний огляд складників твору, згрупованих у межах категорій змісту і форми, спонукає так само окреслити напрями і способи його дослідження..." [65, с.39].

Крім того, словесник повинен пам'ятати: **кожен напрямок аналізу хоча й базується на конкретному художньому елементі (сюжеті, композиції, системі персонажів, проблематиці і т. д.), але не зобов'язує розглядати тільки його. З одного боку, цей елемент – предмет дослідження, а з іншого – виконує роль опори в осмисленні твору, призми, через яку прочитуються всі посильні для осмислення учнів особливості тексту, канви, яка веде лабіринтами художнього матеріалу.**

У всіх напрямків є свій **шлях аналізу**, хоча в методиці не існує єдиного тлумачення цього поняття. А.Ситченко підсумовує: його "методисти пояснюють як послідовність опрацювання окремих компонентів твору (Є. Пасічник, В. Маранцман, Л. Мірошніченко) або як вибір учителем певних складників твору для детального розгляду (О. Бандура, Н. Волошина, В. Марко, В. Неділько). Якщо принципи аналізу методологічно визначають роботу вчителя, то шляхи аналітичної роботи над тестом спонукають до конкретних організаційно-навчальних дій і школярів" [90, с. 100].

Кожен зі шляхів нагадує своєрідний маршрут, яким рухаються вчитель та учні як дослідники. Словесник уявляється провідником, а школярі пошуковою групою, що пізнає нову для себе художню реальність – літературний твір.

На наш погляд, розмежування понять "напрямок аналізу" і "шлях аналізу" можна зробити таким чином. У **напрямку означено загальне бачення вивчення твору, а з допомогою шляху вчитель окреслює процесуальний алгоритм – сутність і послідовність дій, які ведуть до кінцевого результату.** Тому шлях аналізу – це ще й план роботи з конкретним літературним матеріалом, чітко окреслена схема його опрацювання. За словами В.Маранцмана, "шляхи аналізу – це особлива послідовність розбору, своєрідний хід, "сюжет" розгляду літера-

турного твору" [63, с. 102]. В основі такої діяльності "завжди лежить літературознавча концепція" [63, с.101].

Пропонуємо конфігурацію зв'язків між структурними елементами твору, напрямками й шляхами аналізу, віковою здатністю школярів їх застосовувати (за класами) (див. таблицю далі)

Вибір напрямку й шляху аналізу – принципний момент, під час якого треба враховувати, що вони мають:

- ✓ не суперечити психологічним (віковим, індивідуальним) можливостям школярів;
- ✓ дозволяти вчителю забезпечувати найбільшу ефективність в освоєнні учнями літературного тексту, сприяти їх розвитку;
- ✓ відповідати властивостям художнього та інших видів матеріалу, їх формо-змістовій специфіці;
- ✓ бути націленими на виконання навчальних вимог, поставлених у шкільній програмі.

Питання напрямків дослідження та їх впливу на вироблення методики вивчення літературного твору до сьогодні акцентувалося досить рідко. Натомість шляхи аналізу постійно перебувають у центрі зацікавлень науковців. Методична думка виробила значну їх кількість. Словесник повинен володіти ними, що знадобиться для виконання різноманітних навчальних завдань. Адже вчителю доводиться працювати з неоднаковими віковими групами школярів, зустрічатися з досить відмінними рівнями розвитку та літературної освіти учнів, проводити вивчення творів різної художньої організації та складності, реалізовувати настанови, надані в шкільних програмах.

Змістові та формальні елементи художнього твору	Напрямки дослідження	Шляхи аналізу	Класи, у яких застосовуються напрямки й шляхи аналізу
1	2	3	4
Сюжет	Сюжетний	Подієвий (за розвитком дії, за розвитком сюжету, услід за автором, послідовний) [17; 67; 71]	5-11

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Композиція	Композиційний	Композиційний [17; 16; 17]	5-11 (за умови аналізу тексту на основі зовнішньо- композиційних частин) 9-11 (у випадку опрацювання художнього джерела в усій його композиційні багатоскладності)
Хронотоп (час і простір; позасюжетні елементи)	Хронотопний	Хронотопний [7;17; 29]	9-11
Образи-персонажі	Персонажний	Пообразний [12; 68; 79; 90; 97; 100]	7-11
Мовні засоби	Мовний	Словесно-образний (здебільшого для лірики)	5-11
Тематика, проблематика	Проблемно-тематичний	Проблемно-тематичний [67; 79; 90; 97; 100]	9-11
Філософська концепція	Філософський	Філософський [71; 101]	9-11
Ідейно-світоглядна концепція	Ідеаційно-концептуальний	Ідеаційно-концептуальний [18]	9-11
Жанрові особливості	Жанровий	Жанровий [83]	5-11
Стильові риси	Стильовий	Структурно-стильовий [32; 34; 73]	9-11

Кожен шлях аналізу має свій алгоритм, а інколи й ряд алгоритмів здійснення, які вчитель повинен застосувати в процесі роботи учнів із художнім текстом.

Одним із найбільш простих шляхів є **послідовний (подієвий, за розвитком дії, сюжету, услід за автором), який передбачає сприймання й осмислення твору в тому порядку, у якому розвивається сюжет**. Опрацювання відбувається за розгортанням дії. "Наголос ... на подієвому способі аналізу художнього твору закладає в учнів уявлення про художні події як важливі образні складники тексту, що мають свої операційні відпо-

відники, здійснення яких послідовно і цілеспрямовано проводить читачів до переживання й осмислення зображеного" [90, с. 237].

Схема **подієвого аналізу** – поетапний аналіз ключових епізодів твору: **Епізод₁ + E₂ + E₃ і т.д. = Узагальнення сюжетно-змістової єдності твору**. Крім дослідження окремих епізодів, учителю треба планувати роботу, яка стосується міжепізодної взаємодії (різноманітні зіставлення, узагальнення, встановлення послідовності, зв'язків тощо).

Другий варіант його застосування опирається на теоретичні знання учнів про побудову сюжету: **Експозиція + Зав'язка + Розвиток дії + Кульмінація + Розв'язка = Узагальнення сюжетно-змістової єдності твору**.

У 5-6 класах подієвий аналіз є основним. Він цілком підходить і для інших вікових груп школярів, проте забирає багато часу, тому його найкраще використовувати для опрацювання невеликих за обсягом творів: казок, міфів, легенд, переказів, оповідань, новел тощо. Крім того, бажано, щоб у тексті була одна сюжетна лінія. Це не дозволить збитися із наміченого дослідницького маршруту. В основі діяльності повинен лежати сюжетний план, який дозволяє поступово опрацювати всі основні епізоди. Так, вивчаючи з учнями казку В.Симоненка "Цар Плаксій і Лоскотон", учитель може використати план, що збігається з назвами частин тексту:

1. Цареве сімейство.
2. Дядько Лоскотон.
3. Арешт Лоскотона.
4. Весілля в палаці.
5. Звільнення Лоскотона.
6. Продовження весілля.

Названі пункти стануть орієнтирами під час текстуальної роботи.

Композиційний аналіз – це планомірне опрацювання тексту крізь призму його зовнішньоконструкційних частин: **Частина₁ + Ч₂ + Ч₃ = Узагальнення композиційно-змістової єдності твору** і т.д. "Якщо твір невеликий за обсягом, кожна частина зачитується у класі, після чого проводиться аналіз ... Якщо твір великий за обсягом, то на уроці аналізуються частини, які містять ключові епізоди, інші прочитуються вдома, а в класі аналізуються через систему запитань..." [90, с. 206]. Кожну частину треба розглядати як свого роду рамку, у межах якої відбуваються текстуальні спостереження. **Робота здійснюється за частинами, розділами, главами, діями** і т.п. Окремий напрямок діяльності – визначення зв'язків між композиційними частинами.

Більшість методистів, що висловлювалися на цю тему, розуміють композиційний аналіз як опрацювання літературного тексту на основі зв'язків між усіма його структурними елементами. На наш погляд, такий

варіант є неприйнятний для середньої школи, оскільки потребує занадто великих зусиль учасників навчального процесу й часових затрат. Значно простіше використовувати для аналізу авторський поділ тексту на **зовнішньокомпозиційні** частини (розділи, дії, яви тощо). До таких, наприклад, належить поема І.Котляревського "Енеїда". Кожна із її шести частин може стати центром дослідження на уроці. Планомірний рух учнівських спостережень від частини до частини в результаті приведе до цілісної оцінки тексту.

Схожу до композиційного схему має **хронотопний аналіз: Хронотоп₁ + Х₂ + Х₃ = Узагальнення хронотопно-змістової єдності твору.** "...Унікальність художнього світу, створеного автором, "матеріалізується" насамперед у своєрідності його параметрів – часу і простору, які охоплюють основні складові цього світу: образ людини, природи, речей, автора, забезпечують єдність і цілісність художньої реальності..." [29, с 56]. У межах великих часопросторових утворень можна виділяти й осмислювати менші (за потребою). Хронотопний аналіз продуктивний для творів, у яких наявна особлива пов'язаність часових і просторових картин, що дає змогу підійти до концептуального прочитання тексту. Це стосується, зокрема, першого варіанту повісті І.Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я", у якому під впливом царської цензури було замінено вступ (поєднання хронотопів козацького минулого доби Богдана Хмельницького й другої половини ХІХ століття), драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" (хронотопи весни, літа, осені й зими), роману П.Загребельного "Диво" (хронотопи ХІ століття, Другої світової війни, шістдесятих років ХХ століття).

Різноманітним є **пообразний аналіз**, який чи не найчастіше використовується в шкільній практиці. У загальному плані пообразне дослідження тексту відбувається за схемою: **Персонаж₁ + П₂ + П₃ і т.д. = Узагальнення образної системи твору.**

Проте його можна деталізувати до рівня окремих персонажів, які виконують міметичну та художньо-естетичну функції. Пропонуємо такі варіанти діяльності:

А) За рисами внутрішнього світу: Внутрішня риса₁ + ВР₂ + ВР₃ і т. д. = Узагальнення психологічного портрету героя.

Це найбільш простий варіант опрацювання образів-персонажів. Відповідно до появи в учнів теоретичних знань його варто ускладнювати й осмисленням засобів творення. В основі дослідження лежить план, який відображає внутрішні якості літературного героя. Скажімо, образ Наталки Полтавки з однойменної драми І.Котляревського можна аналізувати, користуючись такими визначеннями:

1. Вірність у коханні.
2. Усвідомлення свого соціального становища.
3. Повага до матері та інших старших людей.

4. Працелюбність.
5. Мужність і наполегливість.
6. Щирість.

Такий план учні складають на основі первинного прочитання твору або його пропонує вчитель. Подальша робота полягає у підтвердженні правильності наведених суджень, їх обґрунтування з допомогою тексту, виявленні засобів образотворення.

Б) За рівнями структури особистості: Когнітивна сфера (Пізнання + Пам'ять + Мислення + Сприйняття + Розуміння + Знання + Компетентність + Рішення + Уміння) + Афективна сфера (Мотиви + Потреби + Емоції + Почуття + Бажання + Враження + Переживання) + Світосприймання (Світосприймання + Я-концепція) + Спрямованість особистості (Мета + Цінності + Воля) + Досвід (Досвід + Звички + Стиль життя) + Здібності (Здібності + Талант) + Характер (спокійність, нервовість, розсудливість, імпульсивність, рішучість, нерішучість (на вибір)) + Темперамент (Сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік) + Рисунок тіла (Хода + Постава + Жести + Міміка) = Узагальнення психологічного портрету героя.

Наведена сема діяльності є переобтяженою психологічною інформацією. Її використання в повному обсязі – річ досить складна. Пропонуємо словесникам застосовувати тільки ті елементи, які є найбільш актуальними для вивчення конкретного літературного героя. Безперечно, такий аналіз підходить тільки для учнів старшої школи й для персонажів, чий внутрішній світ розкрито достатньо широко (здебільшого героїв романів, повістей, драматичних творів). Зокрема, під час вивчення образу Омелька Кайдаша з повісті І. Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я" залучаємо такі поняття, як "сприйняття" (сварок у сім'ї), "уміння" (професійна майстерність стельмаха), "потреби" (їжа, горілка, спокій), "почуття, переживання" (невдоволеність своїм становищем в сім'ї, гнівливість), "бажання" (втекти від конфліктів, випити горілки), "цінності" (приземлені), "звички" (п'янство), "стиль життя" (селянський), характер (нервовість, нерішучість).

В) За ціннісними та цільовими пріоритетами: Ціннісний пріоритет₁ + ЦП₂ + ЦП₃ і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя.

Головним завданням є визначити внутрішні рушії (мотиви, настанови) героя, їх вплив на його поведінку та інші прояви. Таке дослідження під силу учням 8-11 класів. Зокрема, під час вивчення новели Миколи Хвильового "Я (Романтика)" виявляємо, що основним рушієм поведінки головного героя є бажання досягнути "загірної комуни". Це дає можливість учням усвідомити причину його внутрішнього роздвоєння і, зокрема, такого вчинку, як убивство матері.

Г) На основі засобів творення (стандартної літературознавчої схеми): Ім'я персонажа + Портрет + Дії та вчинки + Мова + Думки та почуття + Оцінка іншими героями та автором + Позасюжетні елементи як засоби образотворення + Характер + Тип = Узагальнення засобів творення та психологічного портрету героя.

Застосування наведеної схеми залежить від теоретичної обізнаності школярів. Тому в різних класах вона має різний вигляд. Найбільш широко її можна задяіти під час вивчення персонажів із творів середніх та великих епічних жанрів.

Г') На основі психології вчинку: $V_1 + V_2 + V_3$ і т.д. = Узагальнення психологічного портрету та вчинкової виразності персонажа.

Для учнів різних вікових категорій вчинок літературного героя – основне джерело інформації про нього. Дослідження вчинковості дає можливість усвідомити не тільки поведінку персонажа, але і його внутрішній світ, психологічні мотиви, рушійні сили характеру.

Д) Мовна практика: Словесний вираз₁ + СВ₂ + СВ₃ і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя, ролі мовних засобів у його зображенні.

У цьому випадку актуалізується роль мовних засобів у процесі портретування героя. Учитель та учні (9-11 класи) не тільки аналізують ці засоби, але й з'ясовують, яким чином виражені в них значення реалізовані в інших художніх елементах твору. До уваги беруться вислови оцінного змісту як із самого тексту, що вивчається, так і з інших джерел. У поемі І. Драча "Чорнобильська Мадонна" змальовано галерею жіночих образів. Один із них – Хрещатицька Мадонна. Розділ поеми, присвячений цьому образу, насичений колоритними висловами оцінного змісту. Ось деякі з них: "сива Катерина", "жагуча і поривна", "молоко було в тобі гірке", "очі помстою горять" та ін.. Осмислення кожного художнього вислову – це окремих момент дослідження образу-персонажа, що відбувається на уроці.

Е) За розвитком сюжету: Епізод₁ + Е₂ + Е₃ і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя, його динамічної та статичної природи.

Вивчення образів-персонажів у контексті з розвитком сюжету можна застосовувати вже в 5 класі. Відбувається комбінування пообразного та подієвого шляхів аналізу. Уявлення школярів про літературного героя формується на основі оцінки його проявів у конкретних епізодах твору. Бажано скласти план, пункти якого означають сюжетні частини, й відповідно до них розкривати образ-персонаж. Непогано, якщо в назвах цих пунктів буде фігурувати ім'я героя. Наводимо зразок для образу Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного "Тигролови":

1. В'язень поїзду-дракону.
2. Григорій і ведмедиця.
3. Многогрішний у домі Сірків.
4. Поведінка Григорія під час полювань (на ізюбрів, пізніше – на тигрів).
5. Убивство Медвина.
6. Григорій і Наталка тікають за кордон.

Аналіз кожного епізоду покликаний встановити змінність (динаміку) або незмінність (статичку) в характері героя. У наслідок можна зробити висновок і про поведінку, і про внутрішній рівень персонажа.

Є) У зв'язках із хронотопною структурою: Хронтоп₁ + Х₂ + Х₃ і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя, ролі часопросторових картин у його змалюванні.

Учні повинні встановлювати роль часопростору в зображенні персонажа. У 9-11 класах вони здійснюють роботу, яка полягає в тому, щоб дати оцінку взаємодії героя з тим середовищем, у якому він перебуває. Для успішності роботи необхідно об'єднати пообразний аналіз із хронотопним. Так, образ Сивоока з роману П.Загребельного "Диво" можна розкрити тільки на основі таких хронотопних утворень, як пуца, Київ, Радогость, монастир в Болгарії, Константинополь. Кожна з часопросторових точок перебування героя – це окрема тема в його житті, яка допомагає усвідомити шлях внутрішнього становлення видатного митця.

Ж) Біографічний підхід: Біографічний етап₁ + БЕ₂ + БЕ₃ і т.д. = Узагальнення життєвого шляху та психологічного портрету героя.

У цьому випадку внутрішні якості та зовнішні прояви персонажа розглядаються відповідно до біографічних етапів, які письменник визначив для свого героя. Окреслена художня ситуація здебільшого наявна в романах та повістях. Тому й названу роботу проводимо в 9-11 класах. Зокрема, характеристика Марії з однойменного роману У.Самчука відбувається відповідно до біографічних моментів та періодів – народження, дитинства, юності, зрілості, старості, смерті, – які письменник змалював. Біографічний підхід дає можливості для простеження внутрішньої еволюції персонажа.

З) У системі "виклик – відгук": Виклик-Відгук₁ + В-В₂ + В-В₃ і т.д. = Узагальнення поведінкового та психологічного портрету героя.

Схема роботи полягає в тому, щоб визначити всі "виклики", які постають перед героєм, і його "відгуки" (реакцію, а також зумовлену ними поведінку). Останні дають матеріал для оцінки внутрішнього потенціалу образу. Схема застосовується в 9-11 класах. Так, для Фатьми з акварелі М.Коцюбинського "На камені" основними "викликами" є перебування в нестерпному для себе середовищі (селищі на березі моря), нелюбий чоловік,

зустріч з Алі, якого жінка покохала, загроза розправи з боку Мемета. Героїня розкриває свій характер у декількох вчинках ("відповідях"): втечі із селища, стрибку зі скелі. Розмова на уроці може відбуватися в системі означених координат.

И) Статусно-рольова характеристика: Статусна роль₁ + СР₂ + СР₃ і т.д. = Узагальнення рольового та психологічного портрету героя.

Статусні ролі – це виконання героєм вікових, гендерних, родинних, професійних, творчих, соціальних, національних, політичних, релігійних та ін. функцій, що допомагають збагнути його психологічне обличчя. У кожного героя свій набір ролей. Їх дослідження слід здійснювати у 8-11 класах. Скажімо, образ Івана Івановича з однойменної повісті Миколи Хвильового можна оцінити на основі декількох статусно-рольових характеристик. Його треба розглянути як чиновника, комуністичного партійця, батька, чоловіка, радянського міщанина. У сукупності це допоможе розкрити дволикість – основну рису, яку намагався викрити письменник.

І) Визначення функціональності: Жанрова + Стильова + Світоглядна = Узагальнення функціональної спрямованості персонажа.

Зміст дослідження – виявлення ролі персонажа у вираженні жанрової, світоглядної та стильової стратегії автора. У більшості випадків це відбувається в 9-11 класах. Літературний герой розглядається як носій цілого набору функціонально значущих властивостей. В основній школі можливе вивчення жанрової природи героїв байки, казки, легенди, думи та інших фольклорних текстів. Немає персонажів, яким би не можна було дати оцінку в названих аспектах.

Й) Концептуально-образний аналіз: Проблема₁ і Персонажі + П₂-П + П₃-П і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя або героїв, їх проблемно-тематичної ролі.

Мета цього виду діяльності – виявити роль образів-персонажів у постановці та розв'язанні порушених письменником проблем та їх підпроблем. При цьому відбувається осмислення й внутрішнього світу героя. Такою роботою здебільшого займаються учні 9-11 класів. Тут можливі два напрямки дослідження. Перше полягає в тому, щоб виявити значення всіх героїв для вираження однієї проблеми. Друге – у з'ясуванні ролі одного персонажа для різних проблемно-тематичних утворень. Наприклад, вивчаючи роман В.Підмогильного "Місто", образ головного героя можна залучити до таких тематичних досліджень: "людина й гроші", "людина і їжа", "людина й одяг", "людина й житло", "людина й розваги", "людина й творчість".

К) Міжобразна взаємодія: МВ₁ + МВ₂ + МВ₃ і т.д. = Узагальнення особливостей взаємодії та психологічного портрету декількох героїв.

Внутрішні якості персонажів розглядаються під час вивчення їхніх безпосередніх людських стосунків. Взаємодію героїв учні здатні досліджувати, починаючи з 5 класу. Стосовно текстів, де існує широка галерея літературних героїв, існують можливості для того, щоб побудувати вивчення літературного матеріалу шляхом дослідження, яким чином персонажі між собою контактують, які психологічні властивості при цьому демонструють. Таку галерею персонажів можна бачити в повісті І.Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я", романі Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", повісті О.Кобилянської "Земля", романі У.Самчука "Марія", цілому ряді драматичних творів.

Л) Порівняльна й групова характеристика декількох персонажів: Порівняння проявів₁ + ПП₂ + ПП₃ і т.д. = Узагальнення результатів зіставлення та психологічних портретів героїв.

Окреслена робота дає можливість здійснити порівняльні та групові характеристики, визначити спільні та відмінні внутрішні особливості цілого ряду персонажів. Найкраще її виконувати у 8-11 класах. Необхідність порівняльної характеристики існує під час вивчення жіночих образів із поем Т.Шевченка "Катерина" та "Наймичка", образів Чіпки та Грицька (роман Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?"), Захара Беркута й Тугара Вовка (повість "Захар Беркут" І.Франка).

М) Крізь призму феноменального: Вияв феноменального₁ + ВФ₂ + ВФ₃ = Узагальнення феноменальності персонажа.

Ініціатива повністю переходить до школярів. Саме вони мають означити, що вважають феноменальним (нестандартним, винятковим, яскравим) в образі літературного героя, пояснити, яким чином воно виражено. Названий варіант аналізу є найбільш особистісно зорієнтованим, дає учням можливість продемонструвати своє бачення сутності персонажа.

Окремим шляхом аналізу є **словесно-образний** – осмислення тексту на основі ключових мовно-художніх конструкцій. Учні 8-11 класів дають оцінку мовним зворотам, проектують їх значення на інші складові твору: **Мовний зворот₁ + МЗ₂ + МЗ₃ і т.д. = Узагальнення мовно-змістової цілісності твору.**

Такий аналіз особливо продуктивний під час вивчення лірики. Зокрема, опрацьовуючи сонет М.Зерова "Чистий четвер" за основу можна взяти словесні конструкції, у яких зосереджені незрозумілі для учнів слова: "кустодії", "претор", "кесар", "синедріон" та ін. Це допоможе школярам усвідомити змістове наповнення тексту.

Проблемно-тематичний аналіз також застосовується в 9-11 класах. Його визначення в методичній думці неоднорідне: в одних випадках ототожнюють з проблемністю як принципом викладання літератури, в інших – рекомендують осмислювати "тематику та проблематику твору і (до-

сліджувати) художнє висвітлення теми та розв'язання порушених проблем" [39, с. 14]. Схиляємося до другого варіанту.

Цей шлях аналізу передбачає не тільки осмислення тематики та проблематики тексту, але й з'ясування ролі інших художніх елементів у їх постановці, розвитку та кінцевому розв'язанні (розкритті). Тому схема діяльності набирає такого вигляду: **Проблема й сюжет + Проблема й хронотоп + Проблема й Персонажі + Проблема й художня мова + Проблема й жанр + Проблема й стиль + Проблема й світоглядно-естетична позиція автора = Узагальнення проблемно-тематичного змісту твору**. Для початку треба окреслити проблемно-тематичне поле тексту, далі – проводити названі дослідження за кожним окремим напрямком. Скажімо, тема трудової еміграції до Канади західноукраїнського селянства в кінці XIX й на початку XX століття реалізована В. Стефаником у ряді сюжетних колізій новели "Камінний хрест", пов'язаних із життям Івана Дідуха та його родини, із хронотопними реаліями (горб, село, екскурс у минуле), образом головного героя, виражена з допомогою багатьох мовних деталей, жанрових (новела) і стильових (експресіонізм) можливостей.

Ідеаційно-концептуальний аналіз (9-11 класи) відбувається на основі концептів світоглядного змісту. Під час його застосування досліджують змістове наповнення та особливості художнього вираження у творі таких концептів, як: **Космос (природне середовище) + Бог + Людина + Суспільство + Нація** (за умови наявності в тексті кожного з них). У результаті учні роблять висновок про **світоглядну орієнтацію письменника**.

Так, для новели М. Коцюбинського "Intermezzo" актуальними є соціоцентрична, космоцентрична та антропоцентрична парадигми. Кожна з них потребує ретельного опрацювання в процесі вивчення. Для цього, безперечно, доведеться залучити й інші напрямки та шляхи літературного аналізу, зокрема хронотопний та пообразний, які можливі в школі і які допомагають осмислити авторське розуміння кожного ідеаційно-світоглядного концепту.

Під час **філософського аналізу** використовують поняття, які пов'язані з конкретними філософськими системами й стають призмами, для осмислення літературного матеріалу. У такий спосіб вчитель намагається встановити зв'язок між змістом художнього твору та певною філософсько-світоглядною системою. **Філософське поняття₁ + ФП₂ + ФП₃ і т.д. = Узагальнення філософсько-світоглядної концепції твору**. Отже, завдання вчителя – знайти й запропонувати школярам ту філософську парадигму, яка дозволить осмислювати твір. Відбувається "організація діалогу, у якому братимуть участь елемент творчості певного письменника і елемент філософської системи..." [99, с. 41]. Філософський

аналіз підходить тільки для старшокласників. Так, під час вивчення творчості В.Підмогильного, Івана Багряного, В.Стуса, Л.Костенко корисними будуть поняття, що стосуються філософії екзистенціалізму: "стоїцизм", "межова ситуація", "абсурд" та ін.

У середній школі учні вивчають систему жанрів. Це створює простір для регулярного застосування **жанрового шляху аналізу**. Причому для казки, байки та інших невеликих за обсягом творів він є продуктивним і в основній школі. Учні визначають жанрові властивості тексту, досліджують авторські способи їх утілення: **Жанрова властивість₁ + ЖВ₂ + ЖВ₃ = Узагальнення жанрово-родової організації тексту та його змісту**. Для деяких жанрів, що представлені в шкільних програмах тільки одним текстом-зразком (драма-феєрія Лесі Українки "Лісова пісня", роман у віршах Л. Костенко "Маруся Чурай), жанрове дослідження обов'язкове.

Структурно-стильовий аналіз застосовується в 9-11 класах. У цей час учні вивчають стильовий рух у межах розвитку української літератури, знайомляться з естетичними пріоритетами окремих художніх періодів. Опорними концептами вивчення є "так звані стильові доміанти твору, через які буде здійснюватися вихід на тему, ідею, сюжет, образи, композицію" [34, с. 18]. Під стильовими доміантами треба вважати ключові ознаки тих чи інших великих стилів. Вони стають опорним планом для аналізу. Спостереження проходить під кутом зору, як ці стильові властивості знайшли своє відображення в структурних елементах твору.

Під час дослідження тексту старшокласники виявляють **Стильову рису₁ + СР₂ + СР₃ ... та засоби їх вираження**, а в результаті приходять до **узагальнення змісту та стильової природи літературного матеріалу**. У старшій школі постійно повинно відбуватися вписування текстів, що вивчаються, у відповідні їм стильові системи. Скажімо, аналіз творів другої половини ХІХ століття відбувається в контексті реалізму, художні джерела початку ХХ потребують залучення знань про модернізм і т.д.

Кожен із шляхів аналізу має свої позитивні сторони й свої недоліки. Перші треба використовувати, другі – нейтралізувати. Недоліки пов'язані з тим, що окремі шляхи потребують значних затрат навчального часу, який не завжди є в достатній кількості, можуть не відповідати психологічному рівню школярів певної вікової групи, не сприяти вирішенню завдань, поставлених авторами шкільних програм тощо. Зокрема, великий часовий обсяг потрібний для подієвого, композиційного й хронотопного, окремих видів пообразного аналізу. Проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський, структурно-стильовий можна застосувати тільки в 9-11 класах, коли інтелектуальні можливості учнів досягли того

ступеня, який дозволяє здійснювати узагальнення світоглядного характеру, активізувати філософське мислення.

Проте художній текст не єдиний вид навчального матеріалу. Поруч із ним існують **історико-літературний та біографічний**, що мають оглядовий і документальний характер. Мета застосування першого полягає в тому, щоб сформувати в учнів **знання про конкретні літературні періоди та історико-літературний процес в цілому**. Така інформація носить **контекстний** характер, адже надалі допомагає пояснити природу художніх явищ – творчості письменників в цілому та літературних текстів, які вони створили. Застосовуються ці матеріали здебільшого в 9-11 класах, коли учні переходять від опрацювання виключно окремих творів, що відбувається в основній школі, до вивчення системного історико-літературного курсу, тобто здобувають знання за формулою **"контекст + текст"**.

Контекстну інформацію для осмислення літературних творів надають і **біографічні матеріали**, що є підвидами історико-літературних, адже **деталізують художній процес до рівня життя й творчості окремого митця**. "...Вивчення життя письменника відбувається з тією повнотою, глибиною і ґрунтовністю, які необхідні для осягнення особистості художника і його творчості" [37, с.33]. Як невеликі довідки біографічні матеріали з'являються ще в основній школі, але в повноформатному вигляді постають тільки перед старшокласниками.

Необхідно зазначити: історико-літературні матеріали також є текстами, наділеними певними властивостями – змістовими та формальними, зокрема:

1. Орієнтованістю на науково-навчальний стиль викладу, хоча цілком допустимі й художньо-образні вкраплення.

Науково-навчальний стиль зумовлений тим, що автори цих матеріалів (підручників, інших джерел) та вчителі прагнуть дати точну історико-літературну та біографічну інформацію, сформувати в учнів **науково обґрунтовані знання про літературний процес, життя й творчість митців, але, враховуючи психологію шкільного віку й прагнучи полегшити сприйняття, надають їм відтінок публіцистичності, популярності, образності**. Щоб забезпечити такий підхід, необхідно застосовувати матеріали і логічного, і образного типу (за М.Бойко [9]).

2. Хронологізмом розповіді.

Названа властивість виявляється в обов'язковому встановленні **хронологічних рамок кожного історико-літературного періоду, життя письменника**, наповненні матеріалу необхідними для засвоєння учнями й важливими з погляду розвитку мистецтва слова **датами в їх історичній послідовності**. За таких обставин відбувається лінійне поетапне накопичення школярами знань про літературний процес в цілому.

3. Тематизацією, фактографізмом та феноменологізацією.

Будь-який історико-літературний та біографічний матеріал **структу-рується за темами, висвітлення яких дозволяє розкрити найбільш важливі факти літературного періоду або життя та творчості митця, а головне – найсуттєвіші риси художньої доби чи окремого письменника й тим самим унаочнити їх феномени.** Наприклад, матеріал під назвою "Історико-літературний період в Україні 20-30 рр. ХХ століття" обов'язково має складатися з таких тем:

1. Зміна суспільної ситуації у зв'язку з приходом до влади більшовиків.
2. Українізація та її вплив на розвиток літератури.
4. Літературні угруповання цього часу.
5. Конфлікти тенденцій: мистецтво слова між модернізмом та соцреалізмом.
5. Літературна дискусія 1925-1928 років.
6. Посилення тоталітаризму та наступ на свободу слова, репресії проти письменників.

Саме тематизація дає можливість забезпечити розуміння учнями тих особливостей періоду, які зумовлювали певну якість літературного процесу. "...Мету оглядових занять не можна обмежити тільки відтворенням фону, на якому потім чітко виступають творчі індивідуальності видатних письменників. Треба показати розвиток літературного процесу і одночасно розкрити стан літератури на певному етапі: не опис, а вияв закономірностей повинно визначити цілеспрямованість оглядового заняття" [28, с.113].

Тематизації зазнають і біографічні матеріали, хоча в основі їх шкільного викладу домінує принцип хронологізму. Неповторність цілого ряду митців неможливо пояснити без розповіді про специфічні особливості їхнього існування. До таких тем, зокрема, належать: "Григорій Сковорода – мандрівний філософ", "Тарас Шевченко – художник", "Леся Українка і хвороба туберкульоз", "Олександр Довженко як кінорежисер", "Остап Вишня – мисливець та рибалка" та ін. Кожна з них дозволяє встановити певний ракурс у погляді на неповторність митця, виявити своєрідність людської і мистецької постаті письменника. У 5-8 класах окремими тематичними довідками розповідь про автора можна й обмежити. Здебільшого вони стосуються ранніх літ самого художника ("Письменник у дитинстві") або зв'язків автора з дітьми ("Письменник і діти").

Працюючи за кожною темою, словесник наповнить навчальний матеріал **яскравими документальними фактами**, які стануть для учнів важливими історичними свідченнями, допоможуть унаочнити своєрідність літературного періоду чи окремого автора.

4. Жанровими та стильовими параметрами.

Методична думка виробила цілий ряд **жанрово-стильових різновидів** для презентації історико-літературної та біографічної інформації: **від повноформатних оглядів до невеликих довідок** (праці М.Бойко, В.Волошиної, Ф.Дробота, В. Шуляра та ін.). Як і художні тексти, вони наділені **сюжетністю, словесною структурою, тематикою і проблематикою, ідейним змістом, світоглядною зорієнтованістю** тощо.

Розмова про напрямки опрацювання історико-літературних та біографічних джерел учнями в методиці навчання майже не велася. На наш погляд, функціонально спроможними є два, які базуються на змістовій, а не на формальній стороні названого виду навчальних матеріалів. Це **хронологічний та тематичний** [20]. Застосовуються вони здебільшого взаємопов'язано, оскільки існує навчальна потреба одночасно формувати і часові уявлення школярів, і їх знання про специфіку історико-літературного процесу. У наступній таблиці відображено комплексну систему застосування цих напрямків та шляхів.

Проте словеснику слід визначитися, який шлях вивчення домінуватиме. Схема хронологічного має такий вигляд: **Часовий період₁ + ЧП₂ + ЧП₃ і т.д. = Узагальнення змісту історико-літературного матеріалу**. Для тематичного вона інша: **Тема₁ + Т₂ + Т₃ і т.д. = Узагальнення змісту історико-літературного матеріалу**. У кожному випадку вчитель-словесник має знайти місце й для іншого підходу: на хронологічну основу накласти тематичний аспект, на тематичну – хронологічний.

Змістові особливості історико-літературного та біографічного тексту	Напрямки опрацювання	Шляхи вивчення	Класи, у яких застосовуються названі напрямки і шляхи
1	2	3	4
Хронологізм у викладі	Хронологічний	Хронологічний	5-8 (у біографічних матеріалах для основної школи хронологізм повинен бути обмежений до 1-2 найбільш важливих дат (за потребою) 9-11 (для історико-літературних та біографічних матеріалів; переобтяжувати знання учнів великою кількістю дат не потрібно)

Продовження таблиці

1	2	3	4
Тематизація змісту	Тематичний	Тематичний	5-11 (для біографічних матеріалів) 9-11 (для історико-літературних матеріалів та біографічних)

У шкільних підручниках для старшої школи учні знаходять **матеріали, присвячені аналізу літературних творів**. "Вивчення літературно-критичних матеріалів сприяє формуванню в учнів наукового мислення, доказових суджень, сміливих гіпотез, креативних здібностей загалом" [90, с. 145]. Крім них, осмислення художнього простору – це також і продукт інтелектуальної діяльності вчителя та учнів, що стає самостійним текстом, вираженим усно або в письмових творах-роздумах школярів (кращі з них – зразки для наслідування, тобто також переходять в розряд навчальних матеріалів). Усі ці джерела відзначаються:

1. Пов'язаність з основними напрямками та шляхами аналізу літературних творів.

Автори літературознавчих розвідок у шкільних підручниках самі використовують названі вище напрямки та шляхи аналізу, у чому завжди втілено індивідуальний підхід до осмислення художніх джерел. Це дає **додаткові можливості для розвитку аналітичних можливостей школярів у галузі опрацювання мистецтва слова, адже учні можуть спостерігати не тільки висновкову, але й процесуальну частину літературознавчого дослідження**. Користуючись підручником, старшокласники повинні давати відповіді на питання:

Які художні складники тексту проаналізовано в літературознавчому матеріалі підручника?

Які оцінки сюжету, композиції, хронотопу, проблематики, словесної структури, філософсько-світоглядної концепції, жанру, стилю зроблені авторами підручника?

Чи можна з ними погодитися? Чому?

Яким чином їх треба розширити чи, навпаки, обмежити?

Названу роботу з літературно-критичними матеріалами слід здійснювати після того, як учні дали самостійну оцінку художньому твору, тобто сформуvalи власний "кут зору" на досліджуване явище. І тільки в тих випадках, коли текст наділений підвищеною складністю й виникають "бар'єри" для його належного сприйняття, необхідність звернення за допомогою до літературознавців збільшується.

2. Аналітико-концептуальною спрямованістю на цілісне осягнення основного об'єкта вивчення – літературних творів.

Літературознавчі статті віддзеркалюють певний погляд на розглядувані художні явища. Тому **учні повинні перебувати в позиції активного ставлення до того, що написали автори підручника, співвідносити з ним власні роздуми.** На жаль, досить часто спостерігається протилежне: замість особистісно орієнтованого опрацювання художнього матеріалу школярі заучують і репродукують думки літературознавців, вчитані із статей підручника. Щоб активізувати аналітичне мислення учнів, треба оцінювати і процесуальний алгоритм літературознавчих досліджень, і їх концептуальну спрямованість. Для цього будуть корисними такі запитання:

Які шляхи аналізу художнього матеріалу застосували автори підручника й до яких наслідків (концептуальних оцінок тексту) вони привели? (за умови, якщо учні володіють знаннями про напрямки та шляхи аналізу літературних творів)

Чи можна погодитися з авторами підручника в оцінці літературного твору? Чому? Як би ви його змінили за необхідності?

Якісне осягнення художнього простору неможливе без залучення інформації з **теорії літератури**. Із 5 по 11 клас учні засвоюють **систему літературознавчих понять, які стосуються або структури художнього тексту, або сутності літературного процесу.** Теоретичні визначення подано у вигляді невеликих формулювань, що мають відзначатися стислістю й точністю. Вивчення цього виду навчальної інформації здійснюється тільки у зв'язках з іншими, названими вище. "Під час відбору, педагогічної обробки та введення в шкільний курс літератури теоретичних відомостей зберігаються їх зв'язки з художнім та історико-літературним матеріалом..." [5, с. 5]. Так, усвідомлення учнями теорії тексту відбувається тільки під час опрацювання художніх джерел, тобто **на основі визначених для цього напрямків і шляхів аналізу, відповідно до яких структуруються й теоретичні знання школярів.** Теорію літературного процесу слід пропонувати школярам у контексті з вивченням не тільки художніх, але й історико-літературних матеріалів, що відображають **змістову наповненість (тематику) та хронологію художньо-естетичного руху української літератури** протягом століть. У цьому випадку теоретична інформація допомагає тематизувати оглядові матеріали, посиливши їх зміст даними про художньо-естетичні процеси. Зокрема, таку роль виконують поняття на позначення течій і напрямків, стилів та методів зображення, що мали місце в українській літературі.

Переобтяжувати школярів теоретичною інформацією не варто. Її доцільність визначається спрямованістю на осмислення конкретних літературних творів: "сентименталізм" – повість Г.Квітки-Основ'яненка "Маруся", "імпресіонізм" – новела М.Коцюбинського "Intermezzo", "неокласицизм" – поезія М.Зерова та М.Рильського і т.д.

Отже, врахування специфіки основних видів навчального матеріалу, напрямків і шляхів їх опрацювання дозволяють учителю-словеснику здійснювати ефективну педагогічну діяльність, що відповідає природі літератури як предмета шкільного циклу, використати її дидактичний потенціал для розвитку учнів. Методика навчання літератури володіє цілим набором напрямків та шляхів аналізу. Усі вони зумовлені особливостями художнього тексту, історико-літературних та біографічних матеріалів, допомагають розробляти стратегію і тактику дослідницької роботи вчителя та учнів на уроках літератури.

ШКІЛЬНИЙ КУРС ЛІТЕРАТУРИ: НОРМАТИВНІ ТА НАВЧАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА

Шкільний курс з української літератури охоплює 5-11 класи. Його зміст включає всі види навчального матеріалу: художні твори, історико-літературну (огляди літературного процесу й біографій письменників), літературно-теоретичну та літературного-критичну інформацію. Цей обсяг планомірно розподілено між навчальними класами й у відповідності з віковими можливостями школярів. Для вчителя-словесника головним джерелом, яке дає поняття про шкільний курс з української літератури, є відповідні програми – державний документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, обов'язковий для виконання в середніх навчальних закладах країни.

Шкільний курс з української літератури має свою **структуру**. Він ділиться на основну (5-9 класи) та старшу (10-11 класи) школи (**перший структурний поділ**). У перспективі має з'явитися й 12 клас. Між основною та старшою школами існує суттєва різниця. У першому випадку школярі зустрічаються з текстуальним матеріалом та теоретичною інформацією, що здебільшого стосується структури художнього твору, біографічна інформація мінімальна. У другому передбачається ще й залучення достатньо широких історико-літературних та біографічних даних, які покликані створити у школярів контекстні уявлення для розуміння конкретних літературних творів. Теорія літератури охоплює не тільки текстуальний вимір, але й те, що пов'язано з історичним розвитком мистецтва слова (течії, напрямки, стилі, художні методи).

Окреме місце посідає 9 клас. У загальнопедагогічному вимірі він належить до основної школи. Проте саме в ньому починає вивчатися історико-літературний процес, а не тільки окремі художні тексти, як це відбувається в 5-8 класах. Тому він органічно поєднаний із 10-11 класами, складає з ними одну змістову цілісність. Протягом цих трьох років учні

опановують розвиток вітчизняного мистецтва слова від часів Київської Русі до сьогодення.

В усіх класах переважає принцип **текстоцентризму**, тобто основна увага надається роботі з літературними творами. У 9-11 класах він доповнюється **історико-літературним** підходом, чим забезпечується розуміння учнями розвитку мистецтва слова у зв'язках із тими суспільно-історичними, ідеологічними та культурно-естетичними процесами, які мали місце в конкретний час. Тут відбувається засвоєння історії літератури, яка змодельована за зразком університетського курсу, але у спрощеному вигляді. У такий спосіб з'являється принцип **контекстності**, що передбачає вивчення літератури за схемою **"контекст + текст"**.

В основній та старшій школі діє ще ряд принципів, які зумовлюють характер літературного курсу. Так, принцип **лінійності** передбачає, що навчальна інформація пропонується по лінії накопичення, майже не повторюючись (за винятком деяких моментів поглиблення вже вивченого). Він доповнюється принципом **концентризму**, що означає: із творчістю найбільш визначних представників української літератури учні знайомляться декілька разів; із 5 по 11 клас вони можуть зустрічатися з художніми текстами одного письменника декілька разів (при цьому твори, які вже вивчалися, не повинні повторюватися). Це стосується текстів І.Франка, М.Коцюбинського, Лесі Українки та ін.

Отже, випускник середньої школи має знати цілу низку творів одного автора. Його знання про цього митця формуються за принципом **концентричних кіл**, кожне з яких виникає у певному класі, передбаченому шкільною програмою.

Другий структурний поділ – розташування матеріалу, що вивчається, за навчальними роками. Кожен рік – це завершений обсяг літературної інформації, яку учні мають засвоїти.

У межах навчального року існує своя градація (**третій структурний поділ**). Матеріал ділиться на розділи, які включають інформацію про письменників та літературні твори, передбаченні для опрацювання. В основній школі така побудова зумовлена принципами **хронологізму, тематизму та жанрово-родової спорідненості**. **Хронологізм** – це розташування текстів у тій часовій послідовності, у якій вони були написані. **Тематичний принцип**: твори можуть групуватися для вивчення за тематичною спорідненістю. **Жанрово-родовий принцип** – це об'єднання творів зі схожими жанрово-родовими ознаками.

Четвертий структурний поділ полягає в тому, що кожен розділ складається з тем – оглядових та монографічних.

Оглядові здебільшого включають у себе інформацію історико-літературного характеру (9-11 класи), а також висвітлюють специфіку мистецтва

слова. Інколи оглядовим може ставати вивчення творчості окремих письменників. Тут поглиблена текстуальна робота не передбачена. Оглядових тем порівняно з монографічними значно менше. У більшості випадків вони знаходяться на початку розділів, особливо в старших класах, оскільки існує необхідність ознайомити учнів з особливостями історико-літературного процесу конкретного періоду, а потім уже давати знання про найвидатніших письменників та їх твори, що представляють цей період.

Монографічні теми дають змогу сконцентрувати увагу на творчості конкретних письменників, яка має бути розглянута на уроках.

П'ятий структурний поділ виражений у композиції окремої теми. Вона починається з імені письменника та вказівки на ті художні твори, які повинні вивчатися текстуально (у шкільних програмах це виділено жирним шрифтом). Далі розгорнуто інформацію про основні підходи до опрацювання художнього матеріалу. Також включена теоретична інформація (окрема рубрика в кінці теми) та про характер вивчення біографії письменника. Наприклад, монографічна тема "Михайло Коцюбинський" у 10 класі закінчується рубрикою **ТЛ** (теорія літератури) з поняттями новела та імпресіонізм. Крім того, у шкільних програмах учителі можуть знайти державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів, дані про мистецький контекст та міжпредметні зв'язки. Подаємо зразки оглядової та монографічної теми, узятих зі шкільної програми.

Зразок оглядової теми (10 кл.)

Зміст	Год.	Державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів	Додатки: Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки
1	2	3	4
Вступ Українська література др. пол. ХІХ ст. в контексті розвитку суспільства певного часу. Її вимушена історична місія, особлива роль у житті поневоленої нації.	1	Вміти пояснити зв'язок літератури як мистецтва слова з провідними тенденціями свого часу. Вміти користуватися довідковими відомостями, словниками.	Важливі історичні події другої половини ХІХ ст. (історія України, світова історія).

Продовження таблиці

1	2	3	4
Зв'язок художнього мислення митця з провідними тенденціями доби. Українська література у світовому контексті, її особливість на загальноєвропейському тлі. ТЛ: поняття національного і вселюдського, літературний процес.		Усвідомлення суспільного призначення національної літератури.	

Зразок монографічної теми (10 кл.)

<p>Панас Мирний (П.Рудченко) "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Життєвий і творчий шлях. Загальна характеристика творчості. Перший соціально-психологічний роман в українській літературі, свідчення великих можливостей у художньому дослідженні дійсності. Співавторство з І.Біликом. Широта представлення народного життя. Еволюція Ничипора Варениченка: від правдошукацтва до розбійництва. Типове й екстремальне у долі героя. Жіночі образи, утвердження народних поглядів на духовне здоров'я людини.</p>	4	<p>Знати про життя прозаїка, його основні твори. Вміти переказати історію написання роману. Знати і вміти коментувати сюжет роману. Вміти схарактеризувати образи-персонажі, зокрема Чіпку, простежувати еволюцію його поведінки, вміти пояснювати її психологічними чинниками. Пояснювати роль жіночих образів у творі, вміти розкрити їх. Вміти порівнювати роман із "Кайдашевою сім'єю" І.Нечуя-Левицького, шукати спільне і відмінне у художній манері прозаїків. Вміти аргументовано висловлювати власну думку про життєвий вибір Чіпки, коментувати власне розуміння понять честі, справедливості, людської гідності й можливі способи їхнього утвердження. Виконання творчої роботи на дискусійну тему.</p>	<p>"Кайдашева сім'я" І.Нечуя-Левицького, "Повія" Панаса Мирного, "Воскресіння" Л.Толстого.</p>
---	---	--	--

Продовження таблиці

1	2	3	4
ТЛ: соціально-психологічний роман.		Вміння переконливо і толерантно висловлювати власні судження. Усвідомлення значення для становлення і утвердження людини правильності життєвого вибору.	

У кінці програми вчитель може знайти інформацію стосовно оцінювання знань і вмінь учнів, списки літератури для позакласного читання, зразки календарного планування.

Оглядові та монографічні теми дають учителю-словеснику можливість усвідомити не тільки зміст навчального матеріалу, але й пропонувані напрямки й шляхи його вивчення. Так, у темі "Українська література другої половини ХІХ століття" простежується набір тематичних аспектів, які стосуються розвитку мистецтва слова цього періоду. У темі "Панас Мирний (П.Рудченко) "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" помітно, що домінантним шляхом вивчення має стати пообразний, хоча поруч означено й важливість жанрового.

У роботі вчителя існує календарне й поурочне планування. Поурочне відбувається часто, але раз на семестр, виходячи зі шкільних програм, словесник має створити **календарний план – документ, що відображає перспективний проект опрацювання мистецтва слова протягом семестру (року)**. Наявність календарного плану в учителя є допуском до навчальної діяльності. Його обов'язково затверджує дирекція школи.

Календарний план оформлюють у вигляді таблиці, де вказуєть номери уроків, теми занять, кількість годин на кожну тему й дату проведення. Оскільки календарний план – це набір тем уроків, то відповідно в них означено й напрямки та шляхи вивчення літературного матеріалу. Подаємо фрагмент календарного плану.

№	Теми уроків	Кількість годин на кожну тему	Дата проведення
1.	Образ Мавки – уособлення світлого начала людини в драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня"	1	20. 02.

Найкраще, коли на одну тему виділити одну годину. На окремі особливо об'ємні теми доцільно відводити дві години.

До навчальних джерел належать **підручник, хрестоматія, підручник-хрестоматія**. У 5-8 класах школярі використовують підручник-хрестоматію. Його основний зміст – це художні твори (частина з них у скороченому вигляді), короткі біографічні дані про письменників, інформація з теорії літератури, завдання і запитання для опрацювання навчальних матеріалів. Із 9 по 11 клас окремо використовується підручник з української літератури, а окремо хрестоматія. У підручниках зосереджено огляд літературного процесу, біографії письменників, літературно-критичний аналіз художніх творів, теоретичну інформацію. У хрестоматіях подані літературні твори в повному чи скороченому вигляді. Проте основними навчальними джерелами для учнів 9-11 класів є конкретні художні твори. Тому використання хрестоматій не завжди може привести до бажаного результату.

Отже, існує декілька нормативних та навчальних джерел, які відображають шкільний курс літератури, установлюють основні підходи до опрацювання мистецтва слова в основній та старшій школі. Уміння з ними працювати дає можливість правильно організувати навчальний процес, знайти оптимальні шляхи для вирішення дидактичних завдань.

КОМБІНОВАНА СТРУКТУРА ШЛЯХІВ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТА ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ МАТЕРІАЛІВ

Як сказано вище, **шлях аналізу – процесуальна схема**, яка забезпечує осмислення учнями всього літературного тексту. Звичайно, кожен із відомих шляхів "має свій підхід до аналізу твору, висуваючи як домінуючу одну з його сторін, ставить її в центр уваги" [4, с. 58]. Проте помилково вважати, що він зумовлює розгляд лише окремого художнього елемента, визначального для нього (наприклад, сюжет для подієвого, жанрові властивості для жанрового, порушені автором теми й проблеми для проблемно-тематичного). Який би шлях аналізу не обрав учитель, він завжди змушений виходити за його межі, звертаючись на уроці й до решти шляхів. Ця закономірність зумовлена художньою єдністю тексту, а тому розгляд окремого елемента – справа досить умовна, адже його осмислення не можливе без залучення всього комплексу складників тексту. На такій основі варто усвідомити **комбіновану природу кожного шляху аналізу: застосовуючи один, завжди виникає потреба використовувати й решту**.

З іншого боку, учителів-словесників до цього спонукає і відомий у методиці принцип вивчення літератури в єдності змісту й форми. Для його реалізації, на думку А.Ситченка, підходить комбінований аналіз, який

"характеризується комплексним використанням елементів різних типів роботи під час вивчення творів" [91, с. 163].

На наш погляд, комбінований аналіз дійсно має право на існування. Однак треба зазначити: **кожен із відомих шляхів є по-своєму "комбінованим", тобто володіє змішаною, а не однорідною структурою.** Тільки так можна забезпечити комплексний підхід до вивчення літератури, що передбачає розгляд тексту "як системи компонентів, тобто органічної єдності в ньому всіх частин" [66, с. 37].

ЛІТЕРАТУРНІ ТВОРИ

Сюжетно-композиційний та хронотопний напрямки Подієвий, композиційний, хронотопний аналіз

Як основні одиниці аналізу обираються сюжетний епізод, більша одиниця сюжету (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), зовнішньоконпозиційна частина, окремий хронотоп. Кожен із названих елементів виступає первинною рамкою, у межах якої відбувається дослідження тексту на уроці. Проте, організовуючи діяльність учнів, словесник має врахувати, що така рамка наповнена змістовими та формально зумовленими властивостями, які й піддаються оцінці. Отже, у межах сюжетних фрагментів, зовнішньоконпозиційних частин, хронотопів учасники навчального процесу можуть виділяти й осмислювати:

1. Подієве наповнення (основні події, їх фактичний зміст, спрямованість, виразність), позасюжетні елементи – подієвий та хронотопний аналіз.
2. Психологічні та поведінкові вияви персонажів – пообразний аналіз.
3. Мовно-образне багатство – словесно-образний аналіз.
4. Особливості розгортання тем і проблем – проблемно-тематичний аналіз.
5. Філософську та ідеаційно-концептуальну наповненість – філософський та ідеаційно-концептуальний аналіз.
6. Вираження жанрової природи тексту – жанровий аналіз.
7. Стильову зумовленість зображеного – структурно-стильовий аналіз.

Скажімо, опрацювання хронотопу "колонівські поля" в новелі М.Коцюбинського "Intermezzo" дає можливість здійснити цілий ряд допоміжних досліджень: структурно-стильове (виявлення імпресіоністичної естетики), пообразне (оцінка внутрішніх переживань і вражень ліричного героя), словесно-образне (осмислення змісту та ролі мовно-художніх деталей, якими насичено текст), проблемно-тематичне та ідеаційно-концептуальне (опрацювання теми "Людина і Космос"), жанрове (виокремлення рис новели).

Подієвий аналіз драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня", наприклад, епізоду "Лукаш вирішує заслати сватів до Килини, а "Той, що в скалі сидить" забирає Мавку", потребує підключення як допоміжних: пообразного

(пояснення символічності дій названих персонажів), проблемно-тематичного та ідеаційно-концептуального (осмислення проблеми роздвоєності людської природи між матеріальним (фізичним) та духовним), жанрового (виділення властивостей драми-феєрії (міфологізму, фантастичності), структурно-стильового (оцінка рис неоромантизму) та ін.

Персонажний напрямок

Пообразний аналіз

"Аналіз за образами передбачає насамперед характеристику персонажів, але не слід обмежуватися лише ними" [97, с. 211]. Тому їх вивчення – це розгляд у контексті з іншими художніми елементами, а саме:

1. Роль персонажа в розвитку сюжету, розкриття його властивостей у різних сюжетних точках – подієвий аналіз.
2. Особливості зображення в основних зовнішньоконпозиційних частинах – композиційний аналіз.
3. Зв'язки з хронотопною структурою тексту – хронотопний аналіз.
4. Участь у постановці та розв'язанні тем та проблем – проблемно-тематичний аналіз.
5. Роль у вираженні філософської та ідеаційно-світоглядної концепції твору – філософський та ідеаційно-концептуальний аналіз.
6. Жанрова та стильова специфіка персонажа – жанровий та структурно-стильовий аналіз.

Наприклад, робота з образом Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного "Тигролови" (пообразний аналіз) не зможе відбутися без подієвого дослідження (розгляд низки епізодів, де герой себе яскраво виявляє), хронотопного (усвідомлення простору тайги як місця вільного існування для людини), проблемно-тематичного (осмислення проблем "свобода в житті особистості", "людини в тоталітарному суспільстві"), жанрового (виявлення властивостей романного героя), структурно-стильового (акцент на рисах неоромантизму).

Мовний напрямок

Словесно-образний аналіз

Оскільки література – це мистецтво слова, мовний рівень тексту обов'язково має бути усвідомленим учнями, не залежно від того, який художній елемент виступає предметом вивчення на уроці. Якщо ж словесник цілеспрямовано вирішив застосувати словесно-образний аналіз, то в такому разі відбувається встановлення зв'язку між мовними зворотами та іншими складниками художнього тексту. Словесний рівень твору досліджується крізь призму його ролі в зображенні чи увиразненні:

1. Подій та позасюжетних елементів – подієвий, композиційний та хронотопний аналіз.

2. Образів-персонажів – пообразний аналіз.
3. Тем та проблем – проблемно-тематичний аналіз.
4. Філософських та ідеаційно-концептуальний підходів до осмислення дійсності – філософський та ідеаційно-концептуальний аналіз.
5. Жанрової та стильової організації тексту – жанровий та структурно-стильовий аналіз.

Словесно-образний аналіз дає можливість використати мову літературного твору як основу для осмислення всіх художніх елементів. Так, вивчення новели Ю.Яновського "Подвійне коло" цілком можливе, виходячи зі значень, закладених у вислів Мусія Половця "Тому роду не буде переводу, у котрому браття милують згоду". Подієвий рівень тексту – це сутичка братів, яка підтверджує правильність батьківських слів. Не обійтися й без оцінки братів Половців (пообразний аналіз), які своїми діями вступають в конфлікт із роздумами батька. Актуалізується проблемно-тематичний вимір – громадянська війна як братовбивча. Ідеаційно-концептуальний підхід виводить на авторський ідеал ненасильницького суспільства й людини, яка цінує свій зв'язок з родом та народом. Жанровий аналіз дозволяє підтвердити, що в новели має бути густе насичення словесними конструкціями підвищеної семантичної місткості. Однією з них є слова Мусія Половця.

Проблемно-тематичний, філософський та ідеаційно-концептуальний напрямки

Окреслені напрямки дослідження зумовлюють посилену увагу до змістового та значеннєвого потенціалу літературного тексту. Проте названі особливості художнього матеріалу не можуть бути виражені без використання формальних засобів. Це й зумовлює необхідність розглядати художню концепцію твору в єдності змісту й форми. Учитель та учні мають з'ясувати, яку роль у постановці й розв'язанні порушених автором тем і проблем, у вираженні філософської чи ідеаційно-концептуальної концепції письменника відіграють:

1. Змістове наповнення сюжету, композиція, хронотоп, особливості їх побудови та розвитку – подієвий, композиційний, хронотопний аналіз.
2. Психологічні портрети та поведінкові прояви героїв – пообразний аналіз.
3. Мовно-змістове багатство тексту – словесно-образний аналіз.
4. Жанрова та стильова специфіка – жанровий і структурно-стильовий аналіз.

Тематичний вимір роману В.Підмогильного "Місто" спонукає розглядати на уроці проблемне питання: людина завойовує місто чи навпаки? Така робота обов'язково включатиме елементи хронотопного аналізу для оцінки ключового образу, міста, та його впливу на головного героя. При

цьому необхідно здійснити поглиблене опрацювання ряду сюжетних епізодів (подієвий аналіз), у яких Степан Радченко виявляє свою сутність (пообразний аналіз). До уваги мають бути взяті й жанрові ознаки урбаністичного роману, які, зокрема, й забезпечують зображення внутрішньої трансформації персонажа.

Для вивчення поеми І.Франка "Мойсей" є продуктивним застосування філософського аналізу, зокрема філософсько-історичного. Необхідно використати такі концепти філософсько-історичного мислення, як "історична мета", "історичний шлях", "пасіонарний лідер", "релігійна модель історії". Проте названий вид дослідження відбудеться за умови, якщо вчитель та учні застосують детальний розгляд сюжету поеми (подієвий аналіз), який автор розділив на двадцять композиційних частин (композиційний аналіз). Тільки так можна усвідомити образ історичного шляху, на якому перебувають народ та його пасіонарний лідер – Мойсей. Їх поведінка і внутрішні протиріччя з'ясуються в процесі пообразного аналізу. Усе це призведе до осмислення проблемного питання: здатний український народ зайняти гідне місце в історії чи ні? (проблемно-тематичний аналіз). У такий спосіб можна встановити авторське розуміння концептів світоглядного змісту "Нація" та "Людина" (ідеаційно-концептуальний аналіз).

У старших класах ідеаційно-концептуальний аналіз часто доцільно використовувати як провідний. Зокрема, у процесі вивчення новели Миколи Хвильового "Я (Романтика)" слід задіяти антропо-, соціо- та теоцентричну системи мислення. Продуктивність такого дослідження буде забезпечено, якщо розглянути особливості змалювання часу й простору громадянської війни (хронотопний аналіз), образів головного героя, носія комуністичної ідеї, членів "чорного трибуналу" та матері, яка є втіленням християнських цінностей (пообразний аналіз). Словесно-образний аналіз допоможе осмислити ряд мовно-художніх деталей, із допомогою яких письменник змалював і портрет громадянської війни в цілому, і його учасників. На цій основі учні зможуть усвідомити головну тему новели – роздвоєння революціонера між загальнолюдськими та суто ідеологічними (комуністичними) цінностями (проблемно-тематичний аналіз). Усе це дасть багатий матеріал для остаточного узагальнення, як саме Микола Хвильовий розуміє концепти "Людина", "Суспільство", "Бог".

Жанровий напрямок

Жанровий аналіз

Жанровість літературного твору має свої ознаки на всіх рівнях художньої структури. У її творенні беруть участь і змістові, і формальні елементи тексту. Це зумовлює закономірності жанрового аналізу, який завжди виступає комбінованим варіантом усіх інших. Н.Романишина

підкреслює, що багато науковців "включають жанр в алгоритми пообразного, подієвого, проблемно-тематичного, проблемно-стильового, комбінованого, аналізу за розвитком дії чи "услід за автором" [83, с. 47].

Використовуючи зазначений підхід, учні мають виявляти жанрову природу за такими художніми напрямками, як:

1. Особливості побудови сюжету – подієвий аналіз.
2. Зовнішньоконпозиційна структура тексту – композиційний аналіз.
3. Властивості хронотопу – хронотопний аналіз.
4. Система образів-персонажів – пообразний аналіз.
5. Мовна організація тексту – словесно-образний аналіз.
6. Специфіка творення проблемно-тематичного, філософського або ж ідеаційно-концептуального поля – проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз.
7. Стильові впливи на жанрові властивості – структурно-стильовий аналіз.

У середній школі мають враховуватися вікові можливості учнів. Це стосується й вивчення жанрів. Скажімо, у шостому класі вони опановують своєрідність байки (на матеріалі творів Л.Глібова). Для цього треба сформулювати поняття про її двочленну будову – розповідну частина й мораль (композиційний аналіз), виявити алегоричність сюжету та персонажів (подієвий та пообразний види дослідження), засоби комічного (словесно-образний аналіз). Після цього можна узагальнити проблемно-тематичний вимір тексту.

У старших класах під час жанрового аналізу не рідко треба враховувати й стильові параметри тексту (наприклад, драма-феєрія є засобом втілення неоміфологізму, що використовувався в рамках модернізму). Жанри соціально-побутової повісті та соціально-психологічного роману можуть бути розглянутими в контексті реалізму (структурно-стильовий аналіз).

Стильовий напрям **Структурно-стильовий аналіз**

Під час роботи зі стильовими особливостями літературного матеріалу, виникає потреба виявляти неординарність автора. Для цього необхідно розглядати, з одного боку, творчу індивідуальність митця, а з іншого – вплив на його художню манеру властивостей великого стилю, що був визначальним у час життя й творчості письменника. Щоб здійснити такі дослідження, як і в процесі жанрового аналізу, учитель та учні повинні поетапно розглянути всі структурні елементи тексту й дати їм відповідну, але тепер уже стильову, характеристику, яка відбувається на таких художніх рівнях:

1. Вияви авторського стилю в розгортанні сюжету, композиційних частин, побудові хронотопу – подієвий, композиційний, хронотопний.
2. Стильові впливи на психологію та поведінку літературних героїв – пообразний аналіз.

3. Стильова зумовленість художньої мови – словесно-образний аналіз.

4. Тематика, проблематика, філософська та ідеаційно-концептуальна системи як вияви індивідуального та Великого стилю – проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз.

5. Зв'язки стилю та жанрової організації тексту – жанровий аналіз.

Працюючи з повістю Г.Квітки-Основ'яненка "Маруся", учитель та учні повинні врахувати засади сентименталізму, які вплинули на художню концепцію тексту. Структурно-стильовий аналіз повісті обов'язково включатиме роботу з тими частинами сюжету, які мають підвищений емоційний вплив на читача (подієвий аналіз). У центрі уваги учасників навчального процесу постане ідеалізований образ простої людини (пообразний аналіз). При цьому не обійтися без опрацювання специфічної для сентименталістських текстів лексики пестливо-зменшувальних форм (словесно-образний аналіз), а також особливостей релігійно-фаталістичного світобачення персонажів (ідеаційно-концептуальний аналіз (теоцентризм)). Усе це допоможе унаочнити на уроці жанр сентиментальної повісті (жанровий аналіз).

До наведених вище аргументів слід додати й ті, що впливають із настанов, зосереджених у нормативних документах. Виходячи зі змісту чинних шкільних програм з української літератури, можна зробити висновок: під час опрацювання одного тексту вчитель-словесник повинен використовувати цілий набір шляхів аналізу. Наприклад:

Василь СИМОНЕНКО. "Цар Плаксій та Лоскотон". *Цікава сторінка з життя митця. Різні життєві позиції царя Плаксія і Лоскотона (песимістична й оптимістична). Казкова історія і сучасне життя.*

ТЛ: *віршована мова (рима, строфа, ритм), порівняння, епітети (повторення).*

Щоб здійснити вивчення казкової історії "Цар Плаксій та Лоскотон", вчитель повинен застосувати жанровий, проблемно-тематичний, пообразний та словесно-образний шляхи дослідження.

Микола Куліш "Мина Мазайло". *Життєвий і творчий шлях митця. Зв'язок із театром Л.Курбаса. Національний матеріал і вселюдські, "вічні" мотиви та проблеми у п'єсах. Сатирична комедія "Мина Мазайло". Особливості сюжету. Розвінчання національного нігілізму, духовної обмеженості на матеріалі українізації (Мина, Мокій, дядько Тарас, тьотя Мотя). Сатиричне викриття бездуховності обивателів, що зрікаються своєї мови, культури, родового коріння.*

Драматургічна майстерність автора у створенні комічних характерів і ситуацій, у побудові діалогів та ремарок, у мовній характеристиці героїв. Сценічне втілення. Актуальність п'єси у наш час.

ТЛ: сатирична комедія.

Поданий матеріал про творчість М.Куліша засвідчує необхідність комплексного використання жанрового, подієвого, проблемно-тематичного, пообразного та словесно-образного аналізу.

Виникає питання: яким чином можна реалізувати всі програмові настанови стосовно дослідження художніх текстів?

Існує два варіанти відповіді:

1. По черзі застосовувати кожен із визначених шляхів аналізу.
2. Вибрати один шлях як провідний і в його рамках звертатися до елементів інших.

У першому випадку доведеться постійно змінювати діяльнісну основу (схему) для опрацювання тексту. Якщо ж твір невеликий за обсягом і на його вивчення виділено мало часу, такі переходи не будуть корисними. Особливо цього не варто допускати в основній школі (здебільшого в 5-6 класах), тому що використання багатьох мисленнєвих алгоритмів ускладнить роботу школярів.

Тому другий варіант роботи, на наш погляд, є більш вдалим. І в старшій, і в основній школі існує потреба встановлювати зрозумілі для учнів та постійні для певного відрізка навчального часу (здебільшого уроку, а інколи й декількох занять) зміст і послідовність роботи з художнім текстом, що може забезпечити тільки провідний шлях аналізу.

Проте почергове застосування шляхів вивчення одного літературного джерела інколи може бути продуктивним. Зокрема, під час опрацювання великих епічних творів у старших класах. У такому випадку один-два шляхи аналізу можуть визначити зміст цілого уроку: на занятті використовується заданий вектор дослідження, його процесуальна схема, хоча зв'язок з іншими шляхами аналізу втрачатися не повинен. Демонструємо сказане з допомогою тем уроків із вивчення творчості В.Шевчука в 11 класі:

Роман-балада Валерія Шевчука "Дім на горі". Сюжетна та композиційна розгалуженість твору.

Психологізм внутрішнього світу героїв в романі-баладі Валерія Шевчука "Дім на горі". Зображення жіночого й чоловічого начала.

Барокові притчові мотиви й символи в романі Валерія Шевчука "Дім на горі".

Вплив європейської балади, біблійних та народних легенд на зміст і структуру твору.

Наведені теми уроків засвідчують, що під час вивчення названого художнього тексту вчитель спочатку дасть визначення роману-баладі (жанровий підхід), потім застосує опрацювання сюжету й композиції (подієвий і композиційний аналіз), ще далі – робота з образами-персонажами (пообразний аналіз), а в кінці – дослідження стильових (структурно-стильовий

аналіз) та жанрових параметрів тексту (жанровий аналіз). Взаємодія шляхів аналізу в кожному випадку полягає в тому, що застосування одного створює можливості для використання інших – більш складних. Подієвий і композиційний сприяють пообразному, оскільки допомагають учням накопичити достатню кількість інформації про літературних героїв. На основі трьох названих тільки й можливі стильові та жанрові спостереження та узагальнення.

БІОГРАФІЧНІ ТА ІНШІ ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

Хронологічний та тематичний шляхи вивчення

Під час вивчення біографічних та інших історико-літературних матеріалів використовуються хронологічний та тематичний шляхи аналізу, що також можуть комбінуватися. Якщо за основу обирається перший, то, рухаючись за часовою лінією розвитку життя й творчості, необхідно розкривати актуальні для них теми, найбільш виразні факти. Тематичний шлях, навпаки, потребує постійного доповнення у вигляді акцентування часових і просторових моментів (час і місце подій) в історико-літературній інформації.

Так, хронологічне вивчення біографії Т.Шевченка обов'язково включатиме не тільки розповідь про основні періоди життя, але й паралельне висвітлення таких тем: "Т.Шевченко – кріпак", "Т.Шевченко – художник", "Поет і Кирило-Мефодіївське братство", "Україна в житті Т.Шевченка", "У солдатчині", "Увічнення пам'яті Т.Шевченка".

Для тематичного шляху інша модель. Тема "Т.Шевченко – кріпак" може бути розкрита, починаючи від перших років життя й до викупу з кріпацтва. Це відбуватиметься в хронологічних рамках 1814-1838 роки.

Натомість, тема "Шевченко – художник" охоплюватиме все життя митця. Її хронологізація включатиме такі дати: 1829-1833 – копіювання картин у пана Енгельгардта, 30-ті роки XIX ст. – навчання в майстра В. Ширяєва, малювання в Літньому саду, 1838-1842 – навчання в Академії мистецтв, 1843-1845 – створення альбому "Живописная Украина", 1848-1849 – штатний художник Аральської експедиції, 1858-1861 – життя й робота в Академії мистецтв.

Тема "Поет і Кирило-Мефодіївське братство" передбачає розповідь про зв'язки митця з учасниками товариства. Датування потрібне для означення часу існування організації. "Україна в житті Т.Шевченка": ця тема, з одного боку, потребує окреслення духовних зв'язків поета з Батьківщиною, а з іншого – вказівок на час його перебування на рідній землі (1814-1828; 1843-1844; 1845-1847; 1959). Натомість тема солдатчини прив'язана до конкретного періоду в житті поета (1847-1857рр.). Розказуючи

про увічнення пам'яті Т.Шевченка, учитель звернеться до дат відкриття пам'ятників, музеїв, експозицій тощо.

Отже, організовуючи роботу з літературним матеріалом, учитель-словесник повинен **не тільки визначитися зі шляхами аналізу, які він буде використовувати, а й встановити їх взаємодію, тобто комбінування в процесі текстуального дослідження**. Він має розуміти: об'єднуватися можуть не тільки дидактичні завдання, що відбивається на типологічно зумовленій конструкції уроку (комбінований), але й процесуальні схеми (шляхи аналізу) опрацювання художніх та історико-літературних джерел. Саме останнє й дозволяє **виявити "логіку зчеплень" у межах художньої цілісності** й отримати "критерій, за допомогою якого підтвердиться (або не підтвердиться) художня доцільність того чи іншого елемента твору. Одночасно матимемо можливість визначити ступінь функціональності цього елемента, тобто зможемо відповісти на питання про його роль у створенні художнього смислу" [52, с. 161].

Проте, які б напрями й шляхи дослідження не було обрано, завжди слід **усвідомити ті, що забезпечать основну навчальну стратегію, і ті, чия роль є допоміжною**. Це перегукується з концепцією комплексного освоєння літературного матеріалу, згідно з якою "вивчати твір як явище мистецтва слова можна тільки в тій цілісності, в якій проявляється його художність" [61, с. 72]. Інакше уявлення учнів про нього буде не повним.

ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ЯК УСВІДОМЛЕНА УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНА ТЕХОЛОГІЯ

Шлях аналізу – один із основних системотворчих та організаційних чинників у викладанні літератури. Саме з його допомогою учитель може здійснити технологічний підхід до вивчення предмету, забезпечуючи такі властивості навчального процесу, **як науковість, концептуальність, змістовність, системність, процесуальність, цілісність, комплексність, керованість, відтворюваність** [86, с. 12-16].

Усі відомі шляхи входять до арсеналу вчителя-словесника, значною мірою забезпечують його професійну кваліфікованість. Проте для учнів це здебільшого закрита інформація. У жодній зі шкільних програм з української літератури ніколи не значилася вимога ознайомлювати дітей із нею, а тим більше усвідомлено використовувати в літературних дослідженнях. Немає таких матеріалів і в шкільних підручниках. Науковці здебільшого вважають, що застосування шляхів аналізу належить до суто вчительської

компетентності: словесник має обирати необхідний шлях і відповідно до нього організувати навчальний процес на уроці.

Виникає питання: як зміниться діяльність школярів, якщо їх озброїти знаннями про шляхи аналізу художнього твору? Наші спостереження показують, що покращиться, оскільки стане для них більш зрозумілою і цілеспрямованою. "...Коли дати учням критерії оцінки художнього твору, коли спрямувати їх на засвоєння не тільки образу, а й на спосіб його аналізу, тоді, напевне, учням легше буде розібратися в ньому" [88, с. 82].

Зроблений висновок можна обґрунтувати і так: **усвідомлене використання учнями шляхів аналізу – додатковий стимул для дослідницької роботи, а крім того, необхідна передумова застосування технологічного підходу до викладання предмету.** Тому варто наголосити на такій властивості технології навчання, як **усвідомленість** школярами мети кожного зі шляхів аналізу, процесуальних дій, які треба виконати в їх межах, алгоритму роботи. "Учні повинні ясно розуміти поставлену задачу, пред'явлені їм вимоги..." [85, с. 32]. Це перегукується із загальними дидактичними настановами, які полягають у тому, що в школярів треба формувати не тільки знання й уміння, але й здатність застосовувати "ефективну методику навчально-пізнавальної діяльності" [117, с. 393]. Досягти такого результату на уроці літератури без усвідомленого використання учнями шляхів аналізу художніх творів видається неможливим.

Більшість із названих вище технологічних властивостей навчального процесу на уроці літератури пов'язані з аналогічними особливостями художнього матеріалу, виходячи з яких і створені шляхи аналізу.

Як відомо, будь-який літературний текст – це художня система, куди інтегровано цілий ряд складників, що перебувають між собою в нерозривних зв'язках. Кожен із таких елементів теж є системним утворенням: сюжет розгортається в множинності епізодів, пов'язаних наскрізною дією, ідейно-тематичний зміст конкретизується в порушених автором проблемах, висловлених думках, мовні засоби діляться на широкий спектр можливих варіантів (тропів і стилістичних фігур), що об'єднані виражальною спрямованістю тощо.

Орієнтуючись на художню систему твору, учитель та учні повинні застосовувати відповідну їй систему роботи, що може з'явитися тільки на основі шляхів аналізу, кожен із яких пропонує свою чітко окреслену в усіх елементах модель навчальної діяльності. "...Методика боїться випадковості, безсистемності, несвідомості у вчинках учителя. Тільки за наявності системи у всіх педагогічних заходах предмет стає для дитини зрозумілим, улюбленим, плідним... А відсутність системи обумовлюється рівною мірою нерозумінням предмета (у цілому і в елементах), а також незнанням законів розвитку учнів" [85, с. 27].

Про це також цілком виразно сказав А.Ситченко. За його словами, "основним методом, який забезпечує визначення стійких компонентів підготовки учнів до сприймання художнього твору, його первинного прочитання, аналізу й синтезу, виступає системний підхід до вивчення літератури. Передбачається розкриття ієрархії внутрішніх взаємозв'язків структурних елементів художнього тексту й кожної етапної ланки його пізнання, у тому числі й аналізу" [91, с.127-128].

Такий висновок легко підтвердити. Наприклад, сюжет як системне утворення вимагає послідовних дослідницьких дій із виявлення художнього наповнення кожного з ключових епізодів, з'ясування їх змістової цілісності, аналіз образів-персонажів включає в себе розкриття психологічних рис та засобів їх творення в концептуальній єдності, осмислення жанрової специфіки відбувається як комплексне спостереження за всіма напрямками жанроутворення, наявними в тексті і т.д.

Однак варто наголосити: шлях аналізу є джерелом системності не тільки в площині безпосереднього опрацювання тексту. Він забезпечує її на багатьох рівнях начальної діяльності, зокрема постановки освітньої мети (виникає відповідна система знань і умінь, які доцільно формувати в школярів), структурування окремого заняття (словесник повинен запропонувати систему начальних ситуацій, які дозволять реалізувати шлях аналізу і досягнути мету), творення систем уроків, які разом підпорядковані вивченню твору з допомогою одного або декількох шляхів аналізу, співвіднесення урочної та позаурочної роботи, присвячених ознайомленню з одним художнім матеріалом.

Ознакою системності є її **цілісність, комплексність та завершеність**. Художній твір відповідає й цій вимозі. Тому аналітичні спостереження над ним стануть ефективними, якщо набудуть завершеного характеру з чітко окресленим результатом, що полягає в комплексній та цілісній оцінці навчального матеріалу, у яку залучено осмислення багатьох властивостей тексту. Таке завдання стоїть перед кожним із шляхів аналізу.

Концептуальність названого підходу має подвійний характер.

По-перше, учням пропонується розглянути авторську концепцію тексту, опираючись на одну з його художніх граней: сюжет (подієвий аналіз), композицію (композиційний аналіз), хронотоп (хронотопний), образи-персонажі (пообразний), тематику, проблематику, ідейний зміст (проблемно-тематичний) тощо.

По-друге, актуалізація знань про шлях аналізу перед роботою з текстом дозволяє окреслити цю грань, визначити її як головний предмет дослідження на уроці й таким чином **підвищити ступінь розуміння школярами теоретичного фундаменту начальної діяльності**. У такий спосіб встановлюється спосіб розуміння та пояснення закономір-

ностей художнього явища, пропонується виважена точка зору на літературний твір, накреслюється шлях вирішення дослідницького завдання, стратегія навчальних дій [54]. У цьому й полягає концепція роботи на уроці, яку учні мають усвідомити перед початком роботи з текстом і реалізувати в процесі його опрацювання.

Змістовність навчання посилюється тому, що з допомогою шляхів аналізу можна конкретизувати предмет дослідження, забезпечити вищий ступінь **усвідомлення учнями не тільки того, що засвоюється, але й того, яким чином це засвоєння здійснюється**. У зміст навчання потрапляє і твір, і методика його вивчення. Звичайно, обтяжувати школярів методичною інформацією надмір не варто, але певний оптимальний обсяг давати можна, конкретизувавши його в стислих повідомленнях (усне слово вчителя, коротка розповідь), із допомогою яких відбувається пояснення сутності кожного шляху аналізу та алгоритму його застосування.

Означений момент суттєво впливає й на **процесуальність** уроку літератури. Адже будь-який шлях аналізу – це завжди чітко визначена поведінкова схема, програма дій (розробка такої програми завжди заснована на врахуванні художньої структури тексту), які необхідно виконати, щоб дати виважену оцінку літературному твору. Ситуація, коли учні розуміють увесь процес роботи (його етапи, види діяльності, спрямованість), є бажаною. У такому випадку їм легше його здійснити, ніж за умови, коли вчитель використовує шляхи аналізу, але не розкриває їх сутність для школярів.

Крім того, шляхи аналізу дозволяють забезпечити **керованість** навчальним процесом. Відомо, що робота з текстом може набирати хаотичного характеру, зумовленого недостатньою прогнозованістю відповідей школярів чи недосконалістю дослідницького проекту, пропонованого вчителем. Шлях аналізу як алгоритм розумових дій зменшує цю тенденцію, оскільки встановлює чіткі параметри, у яких відбувається вивчення твору. Причому зазначена технологічна властивість може мати подвійний характер.

По-перше, визначення словесником шляху аналізу як стратегії дослідницької роботи саме по собі означає, що навчальний процес стає керованим, оскільки з'являється його спланований варіант.

По-друге, якщо ж і учні знають навчальну мету, основні етапи та дії для її досягнення, тоді ступінь керованості зростає. За цієї обставини **аналіз піддається плануванню, прогнозуванню, контролюванню, моніторингу ще й з боку школярів** (особливо в старшій школі), які усвідомлено ставляться до виконання завдання, самі можуть задавати алгоритми своїх спостережень над текстом.

Це важлива засада для перенесення кожного із шляхів аналізу в змінні умови (на матеріал нових літературних творів) і особливо тоді, коли

допомоги з боку вчителя немає. "Активізувати навчальний процес – це не тільки збудити мислення учнів, їх уяву, інтерес, почуття тощо, а й навчити школярів самостійно користуватися засобами пізнання об'єктивного світу, щодо літератури – засобами самостійного аналізу літературних фактів"[88, с. 82]. Словесник повинен створювати ситуації, у яких учні мають визначитися із плануванням та виконанням своєї діяльності. Це необхідно для формування їх літературознавчих умінь.

Усе разом дозволяє забезпечити **науковий** підхід до вивчення літератури, охопивши ним роботу і вчителя, і учнів. Причому для останніх – не опосередковано, а безпосередньо, адже школярі стають озброєними науково-теоретичними знаннями й використовують їх практично в процесі опрацювання художнього матеріалу. Для цього вони повинні **знати**:

- ✓ сутність кожного із використовуваних шляхів аналізу;
- ✓ його навчально-дослідницьку спрямованість, орієнтовний результат, до якого може привести його застосування;
- ✓ основні етапи здійснення;
- ✓ види дослідницької діяльності.

Крім того, школярі повинні **вміти**:

- ✓ цілеспрямовано застосовувати шляхи аналізу в процесі вивчення літературних творів;
- ✓ обґрунтовувати свої літературні висновки, виходячи з логіки дослідницької діяльності на засадах конкретного шляху аналізу.

Кожен шлях аналізу вимагає деталізації зазначених знань та умінь. Вона може набути такого вигляду (подаємо з урахуванням сучасних наукових напрацювань).

Аналіз за розвитком дії: знати поняття "сюжет", "конфлікт", "експозиція", "зв'язка", "розвиток дії", "кульмінація", "розв'язка", розуміти сутність такого аналізу, здійснювати дослідження літературного твору, рухаючись за сюжетною канвою (визначати ключові сюжетні епізоди, давати їм оцінку; виділяти етапи розгортання сюжету, проводити спостереження в межах кожного з них);

Композиційний аналіз: знати поняття "композиція", "зовнішня композиція", розглядати текст на основі авторського структурування твору, встановлювати зв'язки між різними текстуальними елементами, визначати роль кожної з композиційних структур в загальній системі художнього твору;

Хронотопний: знати поняття "хронотоп", визначати основні просторові та часові утворення в художньому тексті, давати оцінку зображеному, виходячи з позасюжетних елементів ("пейзаж", "інтер'єр", "екстер'єр", "екскурс у минуле" та ін.), які складають хронотоп, а також його сюжетно-образного наповнення, установлювати зв'язки між хронотопами, усвідом-

лювати їх характер (статичний або динамічний), пояснювати роль часу й простору в розгортанні авторської художньої концепції.

Пообразний: розуміти поняття "образ-персонаж", знати засоби його творення, здійснювати різні види характеристик персонажів, пояснювати роль літературних героїв у структурі твору та на міжтекстуальному рівні.

Проблемно-тематичний: знати поняття "тема", "проблема", визначати теми та проблеми у творі, досліджувати процес їх постановки, розгортання та вирішення, класифікувати, розкривати засоби художньої виразності, які беруть участь у їх постановці та розв'язанні, узагальнювати проблемно-тематичне спрямування літературного матеріалу.

Філософський: знати сутність філософських понять та систем, які використовуються як інтелектуальні призми під час літературного аналізу, осмислювати художній матеріал із їх допомогою, окреслювати філософську глибину тексту, його світоглядний зміст.

Ідеаційно-концептуальний: знати поняття "ідея", "ідейний зміст", "ідеаційність та її види (космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм, націоцентризм)", "ідеаційна концепція твору", з'ясовувати ідеаційне поле художнього тексту, давати оцінку літературному матеріалу, виходячи з ідеаційної стратегії письменника.

Жанровий: знати поняття "жанр" та ознаки різних жанрів, уміти виявляти їх в конкретних творах, пояснювати художню роль, давати цілісну оцінку тексту на основі його жанрових параметрів.

Структурно-стильовий: знати поняття "стиль" та основні стилі літератури, їх властивості, співвідносити авторську манеру письма з конкретними стилем, виявляти його ознаки в художньому матеріалі, визначати вплив на авторську концепцію дійсності.

Виставлені вище навчальні орієнтири є загальними дороговказами для формування **літературної компетентності** школярів. Ідучи за визначеннями компетентнісного рівня літературної освіти В.І.Шуляра [115, с. 216-221], можемо стверджувати, що **усвідомлене використання учнями шляхів аналізу літературного твору сприяє формуванню основних предметних компетенцій**.

Особливо це стосується **читацької компетенції** як "набут(ої) здатн(ості) учня до виконання читацьких дій, які сформовані з метою задоволення естетичних, інтелектуальних і діяльнісних потреб людини, що забезпечать діалогічну єдність співпраці з автором, літературним персонажем, проникнення в нетлінну сутність твору, розуміння текстових і підтекстових уявно змодельованих картин життя тощо" [91, с. 218].

Читацька компетенція не може існувати без **когнітивної**. Виникає потреба надати читацькому процесу властивостей пізнавального, тобто цілеспрямованого та усвідомленого розумового сприйняття. Шляхи аналізу

виконують саме таку роль. Ставши зрозумілими, вони спрямовують дослідницьку діяльність школярів, даючи інтелектуальний механізм для опрацювання художнього матеріалу, здобуття літературних та літературознавчих знань та умінь.

У цьому контексті розглядається й **металінгвістична (лінгвістична)** компетенція як "здатність учня-читача до осягнення специфічних мовних засобів письменника (у широкому значенні всі засоби в літературі є мовними – Ю.Б.), що відбивають у певному творі авторську позицію, з'ясування закономірностей організації мовних засобів у художньому творі відповідно до жанрової та стильової манери письма, ... визначення складників чи/ї композиційних елементів твору та їх позиційних значень" [91, с.218]. Завдяки усвідомленим шляхам аналізу художня структура твору стає для учнів більш відкритою, потрапляє під особливий "кут зору", який дає змогу здійснити організовані спостереження.

Про одержані під час практичного дослідження результати школярі повинні розповісти на уроці. У дію вступає **комунікативно-мовленнєва компетенція**. Дослідницька схема кожного зі шляхів аналізу перетворюється на план розповіді, пункти якого школярі використовують як змістові точки своїх повідомлень.

Презентація обраного вчителем шляху аналізу може починатися вже з **теми уроку, яка має вказувати не тільки на зміст навчального матеріалу, але й на процес його опрацювання**. Таким чином, із самого початку заняття учні розумітимуть і те, що вони вивчатимуть, і те, як це вивчення відбуватиметься. Означення діяльнісного компонента в темі уроку саме по собі є постановкою проблемного завдання, яке треба вирішити. Наводимо орієнтовні зразки тем:

Байки Григорія Сковороди. Жанровий та філософський аналіз творів (9 кл.).

Неоромантизм як літературна течія. Структурно-стильове дослідження повісті О.Кобилянської "Людина" (9 кл.).

Галерея персонажів у романі Валер'яна Підмогильного "Місто". Опрацювання твору крізь призму його образів (11 кл.).

Сюжет оповідання Євгена Гуцала "Сім'я дикої качки". Аналіз тексту за розвитком дії (7 кл.).

Твір Івана Франка "Захар Беркут". Вивчення повісті за частинами зовнішньої композиції(7 кл.).

Ідеаційно-концептуальний аналіз повісті М.Коцюбинського "Тіні забутих предків". Космоцентризм у творі. Образи природного світу та їх ідейно-світоглядне значення (10 кл.).

Відповідно мета названих уроків включатиме завдання формувати в учнів уміння здійснювати жанровий аналіз байки, виявляти риси сентимен-

талізму та реалізму у творі, давати їм оцінку, розглядати текст крізь призму його образної системи, опрацьовувати за розвитком дії чи частинами зовнішньої композиції, осмислювати філософсько-світоглядне наповнення та його образне вираження. Школярі повинні розуміти, які саме уміння вони розвивають і в процесі дослідження яких творів вони можуть їх застосувати.

Як і будь-який інший вид роботи, використання шляхів аналізу здійснюється або з метою первинного формування знань і вмінь, або їх подальшого розвитку (повторне застосування у змінених умовах, тобто на матеріалі нового літературного тексту).

Під час первинного використання учительський інструктаж має включати в себе пояснення:

1. Змісту та спрямованості пропонованого шляху аналізу.
2. Етапів його здійснення.
3. Загальних обрисів результату, до якого мають прийти учасники навчального процесу.

У випадку повторного застосування підготовка до роботи це:

1. Актуалізація наведених знань, відновлення в пам'яті школярів особливостей дослідницького процесу, який раніше вже здійснювався (бажано, щоб учні згадали, на матеріалі якого твору застосовувався шлях аналізу раніше, до яких результатів він привів).
2. Створення плану дослідження нового твору.

Учителю треба пам'ятати: **тільки неодноразове залучення школярів до однотипних дій дає можливість сформувати стійкі уміння для виконання певного виду роботи**. Навчальну діяльність необхідно планувати таким чином, щоб учні застосовували певний шлях аналізу на матеріалі цілого ряду творів, постійно закріплюючи й удосконалюючи свою здатність його здійснювати.

Так, системний історико-літературний курс для старшої школи дає можливість проводити структурно-стильові дослідження на постійній основі, оскільки в шкільних програмах наявна вимога давати поняття про течії та напрямки літератури.

Для інших шляхів аналізу словесник повинен встановлювати відповідну наскрізну лінію в навчальній діяльності. Наприклад, щоб поставити на регулярну основу жанровий аналіз (а це можна робити на матеріалі будь-якого твору), треба, крім усього, бачити ще й тексти одного жанру, передбачені для вивчення в школі. Скажімо, жанровий аналіз новели можна застосувати в процесі вивчення таких творів, як "Intermezzo" М.Коцюбинського (формування первинних умінь), "Камінний хрест" В.Стефаника, "Момент" В.Винниченка (10 клас), "Я (Романтика)" Миколи Хвильового, "За

мить щастя" Олеся Гончара, "Три зозулі з поклоном" Г.Тютюнника (11 клас).

В основній школі існують свої можливості для використання шляхів аналізу на постійній основі. У першу чергу це стосується таких жанрів, як байка, казка, оповідання (жанровий аналіз). Велика кількість оповідань, запланованих у шкільних програмах для учнів цього віку, дає можливість системно формувати вміння досліджувати твір за розвитком дії. У процесі сприймання та осмислення повісті чи драми – школярі можуть усвідомлено рухатися за частинами зовнішньої композиції.

На етапі, коли вміння набули стійкого характеру, школярам доцільно пропонувати здійснити опрацювання тексту за певним шляхом аналізу у вигляді самостійної роботи. Це є вищим рівнем досягнення, яке свідчить, що учні набули належних операційно-дослідницьких навичок і здатні застосовувати їх на практиці без керівництва вчителя-словесника. У такому разі педагогічний процес дійсно можна назвати продуктивним. "Термін "продуктивне навчання" відбиває принципову ідею активної, самостійної навчальної діяльності учнів" [36, с. 7].

Отже, результативність вивчення літератури, на наш погляд, значною мірою залежить від виконання трьох вимог: чітко визначеного шляху аналізу як дослідницької стратегії, відповідності роботи з художнім текстом технологічному навчанню та усвідомлення школярами змісту розумово-операційних дій відповідно до схеми обраного шляху аналізу.

ЕТАПИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНИЙ ЗМІСТ

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ, АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ТА СИСТЕМНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Дидактика пропонує стандартний набір освітніх цілей, а також процесуальний алгоритм, що базується на закономірностях пізнавальної діяльності. Виходячи з цього, пропонується **типологічна модель** навчальної роботи. Вона включає цілий ряд обов'язкових, з погляду дидактики, змістових частин, які, розгортаючись у певній послідовності, складають **макрорівневий навчальний алгоритм (процесуальний макрорівень)**. Сюди треба віднести такі **етапи освітнього процесу (їх назви вказують також на цілі та зміст роботи)**:

- 1) підготовка учнів до засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок;
- 2) засвоєння нових знань;
- 3) формування вмінь та навичок;
- 4) контроль та корекція знань, умінь та навичок;
- 5) застосування набутих знань, умінь і навичок.
- 6) узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок;

Кожен із етапів розбивається на низку **первинних ланок – навчальних ситуацій (НС)**, що формують його **процесуальний мікрорівень**. "Як вистава складається з окремих яв, від взаємозв'язку і взаємозалежності яких залежить її загальний малюнок, – пише Є.Пасічник, – так і урок літератури є взаємопов'язаний ланцюг навчальних ситуацій, і чим тісніший, логічно виправданий цей зв'язок, тим вдалішою буде його структура" [79, с. 162].

Макро- та мікрорівневі алгоритми є набутком усіх предметів, але не відображають їх специфіку, яку можуть забезпечити тільки фахові методики. Тому в межах кожного із загальнодидактичних етапів та його навчальних ситуацій існує **окрема процесуальність, пов'язана з особливостями вивчення освітньої дисципліни, у випадку літератури це здійснення текстуальної роботи**. Вона визначається спрямованістю та послідовністю дослідницьких дій. Для художнього слова ці дії є **літературно-дослідницькими, зумовленими напрямками й шляхами**

опрацювання художніх, історико-літературних та інших навчальних матеріалів, або літературно-творчими, коли школярі створюють власні художні тексти. Вони відбуваються під час навчальних ситуацій і збагачують їх предметною специфікою. Так поруч із типологічною виникає **видова модель** навчального процесу. Їх поєднанням визначаються зміст та алгоритм освітньої діяльності в цілому: типологічна забезпечує **процесуальні макро- та мікрорівні (макроструктуру і мікроструктуру)**, а видова – **їх методико-предметне наповнення та закономірності розгортання, що відповідають саме літературному навчанню.** Тому класифікація процесу вивчення літератури (у першу чергу уроків, але не тільки їх) має відбуватися і на типологічній, і на видовій основі, здобувати обидві характеристики.

Особливості навчальних ситуацій, а також зв'язок між ними завжди залежить від названих двох чинників. На конкретному занятті – **це тип та вид уроку.** У зв'язку з типом **навчальною ситуацією можна вважати таким елементом освітнього процесу, під час якого відбувається вирішення основних дидактичних завдань (цілей):** підготовка учнів до освітньої діяльності; засвоєння знань, формування вмінь і навичок; їх перевірка та корекція; узагальнення й систематизація; застосування. Предметна специфіка при цьому не акцентується.

Утворюючи конкретні етапи, ситуації забезпечують структурування й заняття в цілому. У зв'язку з цим їх можна класифікувати "за реалізацією процесу навчання: ситуація актуалізування, умотивування, цілеутворення, сприймання/усвідомлення, усвідомлення/осмислення, узагальнення/ систематизування, контроль/оцінювання..." [116, с. 202].

Серед них існують такі, що покликані забезпечити **підготовку** учнів до засвоєння знань, формування вмінь і навичок або до їх перевірки та корекції, узагальнення та систематизації, застосування. Етап підготовки – це здебільшого **одна-три навчальні ситуації.** Час проведення на уроці – до **5-7** хвилин. У позаурочній діяльності він може значно розширюватися.

Друга група ситуацій пов'язана з **виконанням навчально-розвивальних дій.** Їх зміст – засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Оскільки в цьому й полягають основні завдання, названим навчальним ситуаціям (**кількість визначається за необхідністю**) учитель присвячує більшу частину заняття, до **30-35** хвилин, та позаурочної роботи.

Третя група ситуацій потрібна для того, щоб **узагальнити одержані результати** – наслідок формування знань, умінь і навичок або їх перевірки та корекції чи застосування. Такій роботі віддаємо до **10** хвилин заняття, інколи трохи більше. Тому існує невелика кількість ситуацій – **одна-три.** Крім того, можуть відбуватися й цілі уроки такого типу.

Четверта група – ситуації **перевірки, корекції та застосування**. Вони мають місце на більшості занять і орієнтовані на попередній процес засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Кількість їх довільна, час – до **15** хвилин. Застосування переноситься і в домашні умови, де можна виділити для нього значно більше часу.

Отже, кожна ситуація має зайняти своє місце в загальному виконанні типологічно зумовлених завдань, забезпечувати визначену ними навчально-розвивальну результативність уроку. Відповідно до цього вчитель організовує **репродуктивну (запам'ятовування-відтворення) або евристично-дослідницьку (осмислення: аналіз, синтез; пошуково-аналітичну)** діяльність школярів, використовуючи відомі методи навчання.

Так, під час ситуацій, мета яких полягає в підготовці учнів до виконання навчальних дій, домінують репродуктивні форми роботи: учні здебільшого відтворюють (пригадують) уже набуті знання, дослідницькі дії, які треба буде надалі виконувати (за умови, якщо такі знання і вміння в них були сформовані раніше). Окремі навчальні ситуації можуть будуватися на проблемній основі: школярі усвідомлюють поставлені вчителем завдання, налаштовуються їх реалізувати.

Виконання навчальної роботи наповнюється більш різноманітно. Тут можливі і репродуктивна діяльність (засвоєння-запам'ятовування нової інформації), і проблемно-дослідницька, коли треба осмислити вивчене, самостійно опрацювати навчальний матеріал.

Ситуації узагальнювального характеру потребують і репродуктивності (пригадування-відтворення), і проблемності (синтезу та узагальнення, тобто цілісної оцінки вивченого й зробленого).

Під час перевірки та застосування знань, умінь і навичок здійснюється самостійна робота. Хоча сама перевірка часто відбувається за схемою "запитання – відповідь".

Навчальні ситуації організовуються з допомогою **методів та прийомів**. Представники загальної дидактики виробили поняття методу та декілька основних його класифікаційних систем.

Крім загальнодидактичних вимог, навчальна ситуація має відповідати особливостям вивчення художньої літератури. Адже вони "значно менший, ніж етап, відтинок часу з певним розташуванням та взаємодією художнього тексту, учня, учителя" [100, с. 104]. З погляду методико-літературних завдань, їх також необхідно диференціювати, що відображає **видову** специфіку навчання.

Для підготовчого етапу вони полягають в **актуалізації набутих літературних знань, умінь і навичок, мотивації літературно-дослідницької діяльності, постановці теми й мети уроку відповідно до їх предметної зумовленості**.

На етапах засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок навчальні ситуації доцільно присвячувати вивченню **окремого структурного елемента (сюжетного, композиційного, образного, проблемно-тематичного, жанрового, стильового, ідеаційно-концептуального), художнього твору, історико-літературного чи біографічного матеріалу (хронологічного, тематичного)**. Структурні елементи визначаються, виходячи з обраного шляху аналізу. Поруч **можуть існувати навчальні ситуації, під час яких відбувається інтегроване опрацювання декількох елементів (зіставлення, спільна оцінка, комплексне узагальнення тощо)**. Для успішного опрацювання літературного матеріалу вчитель повинен створити необхідну кількість навчальних ситуацій, пов'язаних із дослідженням саме цих художніх складників. "Передбачається розкриття ієрархії внутрішніх взаємозв'язків структурних елементів художнього тексту й кожної етапної ланки його пізнання..." [91, с. 128]. Паралельно школярі засвоюють дослідницьку модель застосування певного шляху аналізу.

Коли відбувається контроль та корекція, навчальні ситуації за своїм змістом **мають відповідати тому, що мало місце під час засвоєння нових знань, вмінь і навичок**. Різниця полягає тільки в оберненості дій під час самої роботи.

Формуванню й застосуванню умінь відповідають навчальні ситуації, коли учнями під керівництвом словесника чи самостійно **використовується шлях дослідження літературного матеріалу або створюється певний художній жанр**.

Навчальні ситуації, присвячені узагальненню й систематизації можуть бути різної спрямованості. Тут відбувається **цілісна оцінка художнього елемента, літературного твору, творчості письменника, літературного періоду, художнього процесу, знань та вмінь, одержаних у процесі використання шляху аналізу**.

Навчальна ситуація (НС) піддається структуруванню. Вона може складатися з **мікроситуацій (МС)**, а ті – з **елементарних ситуацій (ЕС)**. Питання "Що вважати навчальною ситуацією?", "Що мікроситуацією?", "Що елементарною ситуацією?" відносні. Завжди треба рухатися від більшого до меншого. Наприклад, якщо на уроці розглядається один художній елемент, то й навчально-розвивальна ситуація теж буде одна. Мікроситуації присвячуємо дослідженню засобів його творення, елементарні ситуації – їх конкретним проявам у тексті, безпосередньому образному наповненню. Отже, **мікроситуації потрібні для опрацювання менших частин, що входять до художніх елементів тексту** (наприклад, навчальна ситуація – аналіз сюжетного епізоду, її мікроситуації: осмислення події, конфлікту, персонажів, мовних засобів та ін. в межах цього ж епізоду;

навчальна ситуація – аналіз стильової властивості тексту, її мікроситуації: дослідження стильових особливостей сюжету, персонажів, мови та ін.). **Елементарні пов'язані з разовими дослідницькими кроками-діями. Здебільшого це стосується осмисленню окремих художніх штрихів, деталей.**

Тому саме методико-літературний вид діяльності, що залежить від обраного шляху вивчення художнього чи історико-літературного матеріалу, надає навчальним ситуаціям власне предметної специфіки.

У цілому ж вони завжди:

1) відображають загальнодидактичні принципи, цілі та особливості роботи для певного етапу навчання;

2) виступають окремою частиною в реалізації дослідницької стратегії, визначеної з допомогою шляхів аналізу (включають у себе відповідні види роботи, присвячуються опрацюванню конкретних структурних елементів художніх творів, історико-літературних чи біографічних оглядових матеріалів, літературно-критичних статей, теоретичної інформації, застосуванню вмінь і навичок здійснювати літературознавчі спостереження).

Отже, організація навчання потребує підвищеної уваги до його первинної ланки – навчальної ситуації. Комплексне уявлення про неї формується з урахуванням цілого ряду підходів до її організації. Свій зміст та форму навчальна ситуація набуває як з боку загальної дидактики, так і власне методики літератури.

Усе разом дає можливість запропонувати **системний вимір навчального процесу** під час вивчення літератури. Сюди входять: **етапи навчальної діяльності, навчальні ситуації, мікроситуації, елементарні ситуації**. Названа система діє і в урочній, і в позаурочній роботі. Її зміст визначається як загальнодидактичними, так і методико-літературними принципами та способами організації, а мета (цілі) – необхідністю виробити в учнів уявлення про літературний процес, його періодизацію, творчі феномени українських письменників, визначені програмою літературні тексти, їх художні параметри, а також сформувати учня-дослідника, який на доступному для нього рівні оперує основними шляхами вивчення мистецтва слова, відповідними їм дослідницькими вміннями.

ПІДГОТОВКА ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Для того, щоб учні краще опрацьовували літературний матеріал, необхідно здійснити їх підготовку до такої діяльності. Із цією метою організовуються **спеціальні навчальні ситуації, мета яких – створити на уроці психологічну атмосферу, яка спонукає до опанування худож-**

нього простору літератури в процесі подальшого аналізу та емоційної реакції. Пропонуємо їх назвати **підготовчо-навчальними ситуаціями (ПНС).**

Як пише Є.Пасічник, "художня установка означає таку психологічну настроєність школяра, за умови якої знайомство з художнім твором стає необхідною потребою, тобто вже на першому етапі вивчення його в учня виникає бажання поспілкуватися з письменником. Твір стає особисто значимим" [79, с. 203]. Формування названої установки і є головним завданням під час організації підготовчо-навчальних ситуацій.

Підготовка відбувається за трьома психологічними напрямками: **інтелектуальним, емоційним, мотиваційним.**

У рамках **інтелектуального** вчитель вирішує три основні проблеми, які важливо розв'язати перед початком здійснення навчально-розвивальних дій, зокрема:

1) забезпечити первинну готовність учнів розуміти зміст та форму художнього тексту, інших видів матеріалу, що вивчатимуться (для засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок або ж їх застосування, оскільки інші дидактичні завдання вирішуються, коли учні вже повністю усвідомили літературний матеріал);

2) зорієнтувати школярів на виконання запрограмованих дидактичних завдань: засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, перевірку знань, умінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок, узагальнення знань, умінь і навичок.

3) досягти усвідомлення учнями запропонованої дослідницької програми, пов'язаної з обраними напрямком та шляхом аналізу.

Під час підготовчо-навчальних ситуацій усі названі вище вимоги мають бути виконані.

Перше із завдань зумовлено тим, що існує потреба **забезпечити здатність учнів усвідомлювати літературний матеріал, тобто його зміст та форму.** Відповідно словесник повинен урахувати всі моменти, які можуть знижувати якість сприйняття матеріалу. Зокрема, сюди належать незнання та нерозуміння:

- ✓ життєвих передумов написання художнього твору (біографічного, суспільно-історичного контексту);
- ✓ філософсько-світоглядної основи тексту (зв'язку зображеного з філософськими системами, які вплинули на його характер);
- ✓ ускладненої мовно-художньої структури (незрозумілі слова, важкі для осмислення мовно-образні утворення);
- ✓ жанрово-родової природи літературного матеріалу;

✓ культурологічного аспекту (стильової ґенези літературного матеріалу, методу художнього зображення; діалогічного зв'язку з іншими видами мистецтва – живописом, музикою, кіно тощо).

Підготовка до реалізації одного з дидактичних завдань (засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, перевірка знань, умінь і навичок, їх застосування чи узагальнення) – теж обов'язкова вимога до цього етапу. Учні мають розуміти загальну навчальну спрямованість, що дозволить **установити чіткі пізнавально-розвивальні орієнтири та загально-дидактичний алгоритм для подальшої роботи**. Тому бажано передбачити підготовчо-навчальні ситуації, де вчитель пояснює дидактичні цілі та завдання уроку. Адже "організація процесу навчання пов'язана з чітким визначенням мети (освітньої, виховної, розвиваючої) та усвідомленням її учнями" [117, с. 262].

Підготовка до застосування напрямків і шляхів аналізу – це третій окремий вид діяльності, який має свою мету й спосіб налаштування учнів. Тут важливо, щоб школярі **зрозуміли пропонувану їм методико-літературну схему опрацювання матеріалу**.

Отже, підготовчий етап – це завжди **актуалізація опорних знань (уже відомих або ще не відомих), якими школярі повинні скористатися під час подальшої роботи**. Частина з них учні отримали раніше в процесі вивчення літератури, інших навчальних предметів, набуття життєвого досвіду.

Актуалізація опорних знань стає одним з основних видів підготовки перед вирішенням практично всіх дидактичних завдань, оскільки їх виконання може здійснитися тільки на основі вже наявного досвіду, тобто сформованих розумових та практичних властивостей (знань, умінь, навичок).

Інтелектуальний напрямок треба вважати головним, у процесі якого й паралельно з яким відбуваються емоційна та мотиваційна підготовка. Його ситуативна модель може бути такою.

Навчальна ситуація	Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру
	Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов
Мікроситуація	Актуалізація окремого життєвого, літературного, загально-мистецького досвіду учнів
Елементарна ситуація	Актуалізація одного моменту з цього досвіду

Мета **емоційного напрямку** полягає в тому, щоб **створити в учнів той психологічний настрій, який буде суголосним емоційному заряду літературного твору, історико-літературного чи біографічно-**

го матеріалу. Успішність такої роботи забезпечує своєрідний **духовний баланс між учасниками навчального процесу та літературою як предметом вивчення.** Він необхідний для якісного проведення заняття. Емоційне налаштування відбувається з допомогою різних прийомів, які вчитель може використати. Найпоширеніші з них – звернення до різних видів мистецтва та життєвого досвіду школярів чи вчителя. Тут можливі читання літературних текстів, емоційне слово-монолог педагога або підготовленого учня на певну тему, прослуховування музичних творів, перегляд і коментування живопису, фрагментів із кінофільмів.

Емоційна підготовка потрібна завжди, незалежно від поставлених дидактичних завдань чи обраних шляхів аналізу.

Мотиваційний напрямок. І інтелектуальне, і емоційне налаштування необхідні, щоб **заохотити школярів до діяльності.** "Пізнавальна мотивація підвищує активність учнів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток" [117, с. 232]. Педагоги розмежовують пізнавальні мотиви (інтерес до змісту навчання; у випадку опрацювання літератури – це й зацікавленість самим процесом вивчення мистецтва слова, наявність художньої чи історико-літературної інформації, яка вражає, захоплює) і мотиви досягнення результату (прагнення успіху, уникнення невдач, бажання позитивних поточних оцінок, гарного результату під час складання ЗНО).

Важливою передумовою успішного засвоєння будь-якого предмета є створення в класі атмосфери "психологічного комфорту як необхідної умови продуктивної інтелектуальної роботи" [10, с. 43]. С. Болтівець [10] таким чином окреслює ситуацію, сприятливу для вивчення словесності:

а) наявність позитивної мотивації навчальної діяльності (через похвалу, підтримку з боку вчителя);

б) узгодження обсягу й складності матеріалу з можливостями дітей та часом, який відводиться на вивчення;

в) віднайдення дитиною особистісного сенсу у вивченні літератури (треба підкреслити, що в кожного учня він особливий і з'ясувати його вчитель зможе тільки в процесі індивідуального спілкування та вивчення духовних запитів школяра; допомогти дитині віднайти індивідуальний сенс означає надати активізаційного імпульсу всьому навчанню – у цьому полягає наскрізна підготовча діяльність учителя);

г) глибоке емоційне переживання школярів і навіть потрясіння під час сприймання й аналізу художнього тексту (тут треба активізувати враження дітей із допомогою виразного читання, музики та інших видів мистецтва, включити школярів у ретельне дослідження словесної тканини твору та інші прийоми);

г) застосування прийомів імаготерапії (налаштування учнів на перевтілення в літературних героїв), бібліотерапії (відвідування бібліотек і пошук там книг, які зацікавлюють), сміхогігієни та ін.;

д) зрозумілості для учнів всього, що відбуватиметься на уроці.

Усі напрямки й види підготовки можуть здійснюватися **як під час конкретного заняття, так і в позаурочний час** (різноманітні домашні завдання, які допоможуть налаштувати школярів інтелектуально, емоційно, мотивувати їх до роботи).

У структурі уроку підготовка займає точно відведене місце й **передуює іншим етапам діяльності. На перехідній межі між ними й відбувається постановка (оголошення) теми та мети уроку** (типова помилка – повідомлення теми перед етапом підготовки або й ігноруючи його).

Отже, підготовка до навчально-розвивальних дій пов'язана з моментом усвідомлення учнями теми та мети уроку, а також зі змістом подальших етапів: засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, їх перевірки, застосування чи узагальнення.

На уроці вона займає **небагато часу (5-7 хв.)** (у зв'язку з цим частину підготовки можна організовувати й у домашніх умовах). Здійснюючи моделювання заняття, **підготовку найкраще планувати після того, як розроблені інші етапи.** Це полегшить учителю усвідомити й сформулювати її зміст.

Підготовка має бути різноманітною. Однак інтелектуальне та емоційне налаштування, мотивація школярів часто відбуваються комплексно: одні й ті ж підготовчо-навчальні ситуації здатні забезпечувати не тільки окремі, але й усі три напрямки разом. Методика знає чимало підходів до їх організації.

Вступне слово вчителя. Воно використовується з метою здійснення необхідного коментаря, який допоможе учням сприйняти й осмислити літературний матеріал. За своїм змістом це різноманітні довідки історичного, культурологічного, мовознавчого, літературознавчого, філософського та ін. характеру. Словесник має визначитися, який коментар він повинен зробити в кожному конкретному випадку. Із такою ж метою використовуються й виступи підготовлених учнів.

Так, для роману П.Куліша "Чорна рада" потрібна історична довідка про зображені події XVII століття, перед вивчення поезії В.Стуса не рідко слід пояснювати значення незрозумілих слів, філософію екзистенціалізму, а перед аналізом новели М.Коцюбинського "Intermezzo" – розповісти про імпресіонізм, історію його виникнення, демонструвати й коментувати картини художників-імпресіоністів кінця XIX – початку XX століття.

Бесіда – актуалізація опорних знань. Бесіда такого змісту використовується з метою відновити в пам'яті школярів ті дані, які допоможуть вивчати новий матеріал. Учитель звертається до вже набутого **досвіду учнів, що з'явився в результаті накопичення життєвих вражень, знань з літератури, інших навчальних предметів, самостійного ознайомлення з творами різних видів мистецтва.** Словеснику завжди треба визначитися з тим, яку саме інформацію необхідно актуалізувати в межах уроку із заданими темою та метою. Зокрема, перед вивченням роману "Тигролови" Івана Багряного важливо поставити питання, які допоможуть учням пригадати історичні знання про сталінізм, його потворні сторони. Починаючи аналіз драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня", доречним буде поговорити про два начала людини, що визначають її сутність, – фізичне та духовне, їх розуміння школярами. Перед опрацюванням творів О.Довженка варто, щоб учні дали оцінку кіно як виду мистецтва. Запитання бесіди в більшості випадків мають репродуктивний характер, хоча можливі й такі, що покликані виявити думки учнів з приводу певних явищ.

Завдання підготовчого характеру та організація виступів на їх основі. Виконання таких завдань відбувається до уроку. Школярі здійснюють підготовчу самостійну роботу й тим самим підвищують свою здатність сприймати й осмислювати літературу як вид мистецтва. Сюди слід віднести підготовку різноманітних повідомлень, написання творчих робіт, рефератів, виконання дослідницьких завдань, але не пов'язаних із аналізом твору, що вивчатиметься. Так, створення повідомлення на історичну тему "Кирило-Мефодіївське братство" необхідне перед розглядом зв'язків Т.Шевченка з цим товариством. Налаштовуючи учнів на вивчення поезії в прозі Лесі Українки ("Твої листи завжди пахнуть зов'ялими трояндами", "Все, все покинуть, до тебе полинуть", "Уста говорять: "Він навіки згинув!", "Квіток, квіток..."), словесник запропонує завдання підготувати виступ про стосунки поетеси й Сергія Мержинського.

У сучасних умовах, коли учні широко використовують ресурси Інтернету, підготовча робота може набувати форм створення мультимедійних презентацій.

У контексті названого етапу важливе місце посідає **започаткування словесником проблемних ситуацій**, які спонукають учнів до поглибленого дослідження навчального матеріалу. "У процесі аналізу проблемні ситуації спрямовані на розв'язання загадок художнього тексту, загострення уваги учнів до словесної тканини твору, психологічної мотивації вчинків героїв, ідейно-естетичному освоєнню композиції, історичному осмисленню матеріалу твору і позиції письменника" [63, с. 94].

Учитель створює **певне протиріччя, яке треба подолати школярам у розумінні навчального матеріалу** (хоча такі протиріччя у свідомості дітей можуть виникати й самі по собі). **Започатковується така ситуація з допомогою проблемних завдань або запитань.** Розв'язуючи їх, учні активізують своє мислення, здійснюють пошукову роботу, яка приводить їх до необхідної відповіді.

Виникнення проблемних ситуацій відбувається на різних етапах уроку. Однак найчастіше вони корисні саме в момент підготовки школярів до сприймання та осмислення матеріалу, виконання практичних дій. Тут здійснюється постановка та "поглиблення проблемного запитання, закріплення його у свідомості школярів, поділ на більш часткові питання, що безпосередньо ведуть до аналізу художнього тексту" [63, с.62]. Отже, проблемні ситуації – це здебільшого впровадження певної дослідницької програми на основі обраного шляху аналізу. Оскільки спостереження можуть стосуватися різних сторін тексту, то відповідно й проблемні завдання набувають не однакового спрямування:

1. Завдання для дослідження сюжетно-композиційних та хронотопних властивостей тексту (подієвий, композиційний, хронотопний аналіз).

Їх використовують для того, щоб школярі глибше проникли в сюжет, композицію чи хронотоп твору, визначили в них проблемні моменти й спробували їх дослідити. Разом із тим, кожен високохудожній твір володіє сюжетно-композиційною та хронотопною єдністю. Більшість завдань згаданого типу допомагають учням усвідомити цю істину, виявити ті елементи, що цементують зміст літературного матеріалу. Наводимо зразки проблемних завдань, які можуть використати словесники:

складіть сюжетний план оповідання Панаса Мирного "Морозенко";

доведіть або спростуйте, що роман У.Самчука "Марія" побудований як художній життєпис святих і подвижників християнської церкви;

виявіть, яким чином образ Собору створює надчасову єдність в сюжеті однойменного роману Олесея Гончара;

визначте елементи сюжету (експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку) в романі В.Підмогильного "Місто";

дослідіть, яким чином з допомогою композиції поеми "Чорнобильська мадонна" І.Драч досягає різнобічності в зображенні причин, виявів та наслідків чорнобильської катастрофи;

проаналізуйте художньо-історичну роль другої частини в романі Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?";

у процесі дослідження твору застосуйте свої уміння здійснювати подієвий (за епізодами) аналіз однієї із народних казок про тварин; компо-

зиційний аналіз п'єси І.Котляревського "Наталка Полтавка"; хроно-топний аналіз акварелі М.Коцюбинського "На камені".

2. Завдання для дослідження образів-персонажів (пообразний аналіз).

У центрі роботи з образами-персонажами завжди стоїть осмислення їхніх психологічних феноменів та визначення художньої ролі в тексті. Тому проблемні запитання в більшості випадків мають зосереджувати школярів на аналізі або ж узагальненні внутрішнього світу героїв, цілісності характерів, спонукати до оцінки дій, вчинків, мови як засобів вираження психологічних якостей. Паралельно необхідно визначати художню майстерність письменника в змалюванні духовних проявів людини. Виходячи з цього, пропонуємо зразки завдань для наскрізної роботи з художніми творами:

опрацюючи текст, складіть план характеристики персонажа й підготуйте розповідь про Герасима Калитку з комедії І.Карпенка-Карого "Сто тисяч";

на основі проведеного аналізу узагальніть, у чому полягає символічність образу Катерини з однойменної поеми Т.Шевченка; Мавки з драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня"; кожного з героїв новели "Я(Романтика)" Миколи Хвильового;

визначте, у чому полягає зв'язок морально-етичних якостей родини Катранників у романі Василя Барки "Жовтий князь" із психологією українського селянства; установіть, на чому базується внутрішня незламність Андрія Чумака з роману Івана Багряного "Сад Гетсиманський";

ознайомлюючись із текстом, дайте відповідь на запитання: чи правий був головний герой п'єси "Дикий Ангел" О.Коломійця, диктуючи своїм дітям власні правила життя?

під час дослідження новели Ю.Яновського "Шаланда в морі" застосуйте свої уміння здійснювати пообразний аналіз епічного твору на основі осмислення психології вчинку.

3. Завдання для дослідження мовностилістичних особливостей тексту (словесно-образний аналіз).

Література – мистецтво слова. Існує необхідність постійно виділяти цю рису на уроках літератури. Саме мовностилістичний рівень дає можливість збагнути всю глибину підтексту, який закладено в художній матеріал. Якщо словесник не зосереджує увагу на ньому, в освіті дітей з'являються суттєві недоліки: знижується осмислення твору, втрачається розуміння словесної природи літератури. Разом із тим подібні завдання не треба спрощувати, наприклад, тільки виявляти мовні засоби. Вся їхня сутність має полягати в тому, щоб школярі замислилися над художньою роллю епітетів, порівнянь, метафор, стилістичних прийомів, окреслили мовну картину письменника й таким чином глибше сприйняли художній матеріал.

Постановка проблемних завдань мовностилістичного характеру перед вивченням тексту вимагає від учнів досить ретельно опрацювати джерело, досліджувати текст в його найтонших деталях:

виявіть оксиморон у вірші М.Вінграновського "Чорна райдуга", узагальніть його художнє значення; знайдіть слова на позначення українських страв, напоїв, одягу й танців у поемі І.Котляревського "Енеїда", укладіть відповідні словники;

розкрийте зміст назви роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", установіть його зв'язок із зображенням у творі, узагальніть художню цілісність тексту; поясніть назву новели Ю.Яновського "Подвійне коло", узагальніть її значення для змальованого у творі;

знайдіть у вірші М.Зерова "Київ – традиція" незрозумілі слова, із допомогою словників з'ясуйте їх значення, поясніть їхню роль для розуміння поетичного тексту; у вірші Л.Костенко "Світлий сонет" виявіть мовно-художні образи, які можна вважати ключовими в тексті, поясніть свій вибір;

застосуйте уміння здійснювати словесно-образний аналіз на прикладі одного поетичного твору (на вибір).

Крім того, досить часто зустрічається явище, коли учні не розуміють окремих мовних одиниць тексту і не сприймають його у всій змістовій повноті. Повинна бути **словникова робота (лексичні коментарі)**. Вчитель і сам може пояснювати значення незрозумілих слів. Корисним видом роботи є самостійна словникова робота учнів, яка виконується як у класі, так і в домашніх умовах. Його доцільність полягає в тому, що в школярів виробляються практичні вміння працювати зі словниками, а самостійно засвоєні знання міцніше закріплюються у свідомості. Після виконання завдання бажано провести опитування в класі й перевірити одержані результати. Якщо твір великий, то словникова робота відбувається в процесі його читання й коментування.

Не варто до лексичних коментарів включати занадто велику кількість слів: учням буде важко запам'ятати.

4. Завдання для дослідження проблемно-тематичних, філософських та ідеаційно-концептуальних особливостей тексту (проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз).

Осмислення теми, ідеї, проблематики, філософської та ідеаційно-концептуальної систем – одне з найбільш складних видів роботи. Особливої ваги вона набуває в старших класах, де школярі повинні робити ґрунтовні висновки щодо названих сторін тексту. Під час підготовки вчителю доречно націлювати школярів на відповідний тип сприйняття художнього джерела. Наявність проблемних завдань, що спрямовують до виявлення

названих елементів, оголошення їх перед вивченням твору, ставить школярів у позицію, коли необхідно узагальнювати, оцінювати текст комплексно, крізь призму всіх компонентів, що у ньому є. Наводимо приклади завдань:

окресліть тематику й проблематику роману О.Кобилянської "Земля", з'ясуйте роль образів-персонажів у їх вираженні; здійсніть проблемно-тематичний аналіз роману П.Загребельного "Диво", використавши елементи хронотопного дослідження;

простежте сюжетний розвиток впливу міста на людину (за романом В.Підмогильного "Місто"); дослідіть особливості вираження космоцентричної світоглядної системи в кіноповісті О.Довженка "Зачарована Десна";

окресліть філософсько-історичні погляди І.Франка в поемі "Мойсей".

5. Завдання для опрацювання жанрових та стильових параметрів художнього тексту (жанровий та структурно-стильовий аналіз).

Жанрові дослідження можливі вже в п'ятому класі. Завдання для їх здійснення допомагають учням не тільки закріпити свої знання про жанровість, але й виробляти відповідні уміння й навички. Жанровий аналіз – це наскрізний вид роботи і в основній, і в старшій школі (змінюватися може лише його зміст відповідно до пропонованих жанрів).

Структурно-стильовий аналіз є актуальними в 9-11 класах. Адже тут вивчається історико-літературний курс, у практику вводяться поняття "художній метод", "стиль", "літературна течія", "літературний напрямок", їх різновиди. Завдання можуть носити такий характер:

здійсніть жанровий аналіз народної казки "Мудра дівчина";

поясніть, у чому полягає жанрова своєрідність драми-феєрії (на матеріалі твору Лесі Українки "Лісова пісня");

узагальніть зв'язок "жіночих" повістей О.Кобилянської з художньою системою неоромантизму;

виявіть екзистенціалістську природу поезій В.Стуса.

6. Завдання для хронологічного чи тематичного опрацювання історико-літературних матеріалів.

У 9-11 класах школярів доцільно націлювати на особливе сприйняття історико-літературних матеріалів. Вони повинні вміти усвідомлювати як хронологічне, так і тематичне розгортання цих текстів, здійснювати їх відповідне структурування, що сприятиме системності засвоєних знань. Завдання цього типу дають можливість формувати чітке розуміння сутнісних проявів особистості письменника, феномену літературної доби. Наприклад,

створіть біографічний матеріал, присвячений темі стосунків Івана Франка та жінок, яких він кохав;

підготуйте розповідь про життя Т.Шевченка до викупу з кріпацтва;

у пропонованому історико-літературному матеріалі виявіть передумови виникнення українського модернізму;

хронологізуйте появу ключових художніх творів української літератури ХІХ – початку ХХ століття (від І.Котляревського до І.Франка).

Крім проблемних завдань, що спрямовують школярів до роботи в рамках одного художнього твору, у шкільній практиці використовуються й такі, виконання яких передбачає проведення різноманітних зіставлень між особливостями тексту та позатекстуальними реаліями – історичною дійсністю, іншими видами мистецтва, життєвим досвідом дітей, первинним сприйняття учнями літературного джерела.

Залучення допоміжних засобів для постановки проблемних завдань:

1) одного або кількох споріднених за змістом висловлювань критиків про твір чи його художні елементи (сутність завдання – довести або спростувати правильність думки літературознавців);

2) двох і більше протилежних за змістом суджень критиків (від учнів вимагається стати на одну з позицій у процесі роботи з твором, виявити, на їх думку, правильну);

3) образних висловів, узятих із творів, тематично споріднених із тим, що вивчається (завдання полягає в тому, щоб виявити тематичну близькість та художню оригінальність різних текстів);

4) біографічних матеріалів, суспільно-політичних та документальних джерел (треба поставити завдання виявляти вплив життєвих фактів, суспільної ситуації на художню організацію тексту).

Цілий ряд видів підготовчої роботи спрямовані **надати учням контекстну інформацію** для вивченні літературного джерела.

Читання й обговорення літературних творів або їх фрагментів, які тематично подібні до того, що буде вивчатися. У такий спосіб словесник створює необхідну атмосферу для сприйняття головного матеріалу заняття. Школярі починають розуміти актуальність поставлених письменником проблем, одержують можливість для різноманітних зіставлень у межах літературного процесу.

Читання й обговорення документально-публіцистичних матеріалів. Ці матеріали пояснюють суспільно-політичні, духовно-культурні чи морально-психологічні явища, змальовані в літературному творі. Робота з ними корисна насамперед тим, що дозволяє показати учням сутність піднятих письменником проблем на прикладах реальної дійсності, у документально яскравих фактах продемонструвати життєву основу написання тексту. Матеріали для цієї діяльності словесники підбирають із різних

джерел: газетної та журнальної періодики, науково-публіцистичних досліджень, мемуарної та епістолярної літератури.

Так, перед вивченням теми голоду в романі У.Самчука "Марія" корисним буде звернення до фрагментів із книги Роберта Конквеста "Жнива скорботи". У загальній розповіді про причини та жорстокі прояви голодомору 1933 року в Україні словеснику варто використати такі уривки із цього джерела:

"Українська преса друкувала одне за другим повідомлення про страсти "куркулів", які "систематично крали зерно". У Харківській області судами винесено п'ятдесят смертних вироків...

Десять років давали за "крадіжку" картоплі. Одну жінку відправили на 10 років до концтабору лише за те, що вона зрізала сто колосків недостиглої пшениці зі своєї власної ділянки після того, як її чоловік помер від голоду. Батько чотирирічної дитини одержав 10 років за таку саму провину. Іншу жінку ув'язнили на 10 років за те, що вона підбрала десять цибулин на колгоспному полі. Радянський учений розповідає про випадок, коли селянина засудили до десятирічного ув'язнення з конфіскацією майна і "без права амністії" за те лише, що він зібрав на колгоспному полі 28 кг пшеничних колосків, щоб нагодувати родину".

Після читання фрагментів учням треба поставити запитання.

Перегляд і обговорення фільмів (документальних, художніх, анімаційних) або їх фрагментів, у яких підняті спільні з літературним твором проблеми. Ці фільми можуть продемонструвати необхідний фактаж у промовистому екранному вигляді. Їх перегляд сприяє посиленню емоційних переживань дітей, підсилює сприйняття учнями явищ, із якими вони зустрінуться в літературному тексті. "Принцип емоційності навчання (на наш погляд, найголовніший принцип у проведенні занять української літератури) передбачає, що в процесі пізнавальної діяльності... виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати якісне засвоєння знань" [2, с. 32]. Тому ознайомлення з відеофрагментами – додатковий психологічний стимул у вивченні мистецтва слова.

Наприклад, щоб підкреслити нищівну сутність гітлеризму, перед вивченням кіноповісті О.Довженка "Україна в огні" (зокрема, теми "коричневої чуми" у творі) варто продемонструвати хронікальні кадри, що відображають паради фашистів, масові нищення гітлерівцями мирного населення Європи, становище людей в концентраційних таборах. У контексті такої роботи відбудеться налаштування школярів на розуміння антифашистських роздумів О.Довженка. Особливо, якщо вчитель поставить завдання:

На основі побаченого у фільмі поясніть, чому фашизм називають "чумою ХХ століття"?

Для усвідомлення естетичної своєрідності літературного матеріалу застосовується обговорення анімаційних фільмів, які схожі з літературними творами манерою виконання, стильовими параметрами. Серед інших видів мистецтва анімація виділяється своїми специфічними рисами. Вона синтезує якості живопису, кіномистецтва, літератури, музики. Але поруч несе в собі додаткові властивості. На думку вчених, можливості її екранного світу безмежні і співпадають хіба що з рамками фантазії автора. Анімації під силу одухотворення неживих предметів, передача метаморфоз, аглютинація, гіперболізація, парадоксальність художньої логіки, незвичайні часо-просторові зрушення. Це ріднить її з тими видами художньої літератури, де зустрічаються перераховані особливості, зокрема казкою, байкою, трагедійно-бурлескними текстами, фантастикою.

Щоб підготувати школярів до сприйняття художніх ознак цих жанрів, вчитель може влаштовувати перегляд та обговорення анімаційних фільмів із погляду їх стилю.

Підготовчий ефект перед вивчення літературних текстів можна забезпечити й шляхом перегляду та обговорення кіно- та мультиплікаційних фільмів, знятих за іншими літературними творами письменника. Це допоможе учням зрозуміти, якими темами цікавився митець, у чому полягає його погляд на дійсність. Однак треба мати на увазі, що режисери та актори можуть багато чого деформувати в художніх підходах письменника. Тому для перегляду й обговорення обираємо фільми, які максимально відтворюють світобачення літератора.

Аналіз творів живопису, які тематично або естетично споріднені з літературним матеріалом. Мета цієї роботи – створити психологічну готовність учнів сприймати проблеми, зображення життя, які вони зустрінуть у літературному творі. Під час обговорення картин словесник звертає увагу учнів на те, як з допомогою фарб, світлотіней, композиції полотна, його переднього й заднього плану, символічних зображень художник відтворив явища дійсності, виявив до них своє ставлення. Потрібного результату найкраще досягати з допомогою бесіди, але можна застосувати аналіз-розповідь вчителя або окремого учня.

Сюди доцільно включити й осмислення ілюстрацій художників до тематично споріднених із новим матеріалом творів інших письменників. Демонструючи й аналізуючи їх на уроці, словесник досить швидко покаже школярам актуальність у літературі певних тем, мотивів, сюжетів і т.п., налаштує на їх сприйняття у творі, що буде вивчатися.

Крім того, можливе й обговорення ілюстрацій художників до літературних творів письменника, які учні вивчали раніше. Якщо такі ілюстрації існують, із їх допомогою вдасться досить швидко поновити знання дітей про художню спадщину письменника й налаштувати на сприйняття нового

матеріалу. Ілюстрації до літературних творів переносять учнів у художній світ митця, відновлюють образні уявлення про нього. Бажано, щоб вони були ще й тематично спорідненими з художнім текстом, який розглядатиметься далі.

У старшій школі корисним видом роботи часто стає опрацювання живописних полотен, які належать із літературним текстом до однієї художньої течії, напрямку, стилю мистецтва. Щоб розкрити художню природу літературного джерела, можна застосовувати прийом її візуального унаочнення. Для цього обирають картини, написані в тій же художній манері. Аналізуючи їх, словесник і учні осмислюють елементи (колір, композицію, виразність накладених мазків, реалістичність, алегоричність чи символічність образів, жанр картини), із допомогою яких художник продемонстрував той же спосіб зображення світу, що і в письменника.

Виготовлення малюнків, їх обговорення, проведення виставок. Такий вид роботи застосовується здебільшого з учнями основної школи. Старшокласники скептично ставляться до подібних вправ: вони усвідомлюють своє невміння майстерно малювати. Тому в 9-11 класах завдання створювати малюнки варто давати тільки учням, які художньо обдаровані.

Малюнки-ілюстрації до творів, що жанрово подібні з текстом, який буде вивчатися, дозволяють налаштувати школярів на художній тип матеріалу, вводять їх у світ образотворення певного виду.

Наприклад, перед вивченням українських народних казок у 5 класі учні виготовляють ілюстрації до вже відомих їм творів цього жанру. Для обговорення малюнків на уроці застосовують бесіду:

До якої казки й чому ви виготовили малюнок?

Перекажіть коротко епізод, намальований вами.

Чим він вам запам'ятався?

Яких кольорів олівці, фарби, фломастери ви вибрали для малюнка? Чому?

Як виявляється казковість у літературному творі, а як – на вашій ілюстрації?

Подібну роботу з дітьми проводиться й перед опрацюванням народних казок інших народів світу в курсі зарубіжної літератури.

Доречними будуть і малюнки-ілюстрації до літературних текстів, кінофільмів та мультфільмів, що тематично подібні з твором письменника. Виготовлення малюнків актуалізує образні уявлення дітей, необхідні для сприймання нового матеріалу. Учні занурюються в художній світ, із яким вони вже знайомі, відтворюють на папері зорові картини, тематично пов'язані з програмовим літературним твором.

Аналогічну роль виконують малюнки-ілюстрації до реалій дійсності, що зображені письменником. Під час виготовлення таких малюнків школярі пригадують необхідні явища, намагаються подати їх у ракурсі власного світобачення.

Перед опрацюванням пейзажної лірики в класі доцільно провести виставку й обговорення дитячих пейзажів:

Яку пору року ви малювали?

Чи означає це, що ви її найбільше любите?

Поясніть, чим вона вас приваблює.

Як саме змальовані вами її кращі риси?

Що ще ви любите в цій порі року й хотіли б показати на інших малюнках?

Прослуховування музичних творів. Його проводять для створення емоційної атмосфери в класі, яка необхідна для сприймання мистецтва слова. Час звучання музичних творів недовгий (декілька хвилин). Для прослуховування обирають композиції, суголосні з настроєм літературного матеріалу.

Інколи (9-11 класи) відбувається прослуховування й обговорення музичних творів, що належать разом із літературним текстом до однієї художньої течії, напрямку, стилю. Такий прийом доцільно поєднувати з демонстрацією інших видів мистецтва, наприклад, живопису. Це посилить враження школярів.

Ознайомлення з оцінкою творчості письменника іншими видатними особистостями. Така інформація стимулює інтерес, налаштовує учнів на усвідомлення значимості того літературного матеріалу, який буде розглядатися. Наприклад, Олесь Гончар назвав В.Симоненка "витязем української поезії", В.Стус "шістдесятником із шістдесятників". Такі судження доречно озвучити перед аналізом поезій Симоненка, тим самим мотивуючи учнів до ознайомлення з його творчістю.

Довідка про життя твору до й після його публікації. Літературна доля багатьох творів незвичайна. В одних випадках тексти приходять до читача через перепони й заборони, в інших вони зазнають репресій уже після своєї появи, а ще в інших – їх існування в людському суспільстві пов'язане з яскравими подіями або ж відіграє неабияку роль. Проте кожна із названих особливостей допомагає виділити ключові грані текстів, побачити їх специфіку. Наприклад, перед вивченням повісті І.Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я" доцільно розказати учням про цензурні втручання, зокрема вилучення першого варіанту вступу, що докорінно змінило концепцію тексту. Цікавою буде історія знайдення "Слова о полку Ігоревім", дослідження І.Франком творів І.Вишенського тощо.

Довідка про сценічну або екранну історію літературного твору. Багато літературних творів часто породжують свою інтерпретацію в інших видах мистецтва. А драматичні тексти взагалі передбачають сценічне втілення. Так виникають кінофільми, театральні вистави. Розповідь про їх популярність у глядача, постановки в різних театрах, де були задіяні талановиті актори, може зацікавити учнів літературним матеріалом, допоможе школярам усвідомити його значущість. Скажімо, вивчаючи драматургію М.Куліша, не обійтися без розповіді про зв'язки драматурга з театром Леся Курбса "Березіль".

Розповідь про ті моменти в житті митця, які спричинили до написання тексту. "Оскільки повнота інтерпретації змісту художнього твору залежить від історико-біографічного контексту, визначаємо два основні компоненти підготовчого етапу: а) відомостей про автора виучуваного твору; б) знання про життєву основу твору й історію його написання та опублікування" [90, с. 96].

У біографії багатьох письменників були події, що кардинально впливали на зміст і форму художніх творів. В окремих випадках вчитель повинен зупинити увагу дітей на цих фактах, оскільки вони допомагають розкрити внутрішній стан митця в момент написання тексту, а значить і збагнути смислове навантаження літературного матеріалу. Повідомлення про чорнобильську катастрофу, її сприйняття в перший час після аварії необхідна в контексті з вивченням поеми І.Драча "Чорнобильська Мадонна".

Довідка про ідейну спрямованість творчості, художні принципи письменника в час написання тексту. Творчість будь-якого митця ділиться на періоди. У кожному з них автор перебуває під впливом конкретних поглядів, сповідує мистецькі принципи, які з часом можуть і змінюватися. Отже, літературний твір, що вивчається, є відбитком філософського, суспільного й художнього світогляду письменника в певний період його життя. Тому необхідна загальна характеристика низки текстів, які виявляють творчу манеру, бачення дійсності, притаманне автору в момент роботи над твором, який учитель та учні будуть аналізувати далі. Так, готуючи учнів до аналізу О. Кобилянської "Людина", доцільно пояснити вплив ідей неоромантизму на світогляд авторки.

Характеристика творчого доробку митця. Для школярів важливо збагнути місце художнього тексту, який вивчається, серед інших творів письменника. Так легше осмислити своєрідність художнього джерела. Дуже часто автор проходить тривалу творчу еволюцію, перш ніж написати свій видатний літературний текст. Простежити цей шлях – значить зрозуміти й пояснити художню природу матеріалу, психологічні мотиви, які спрямовували митця до його написання. Буває й протилежний випадок, коли твір виникає як заперечення художником своїх попередніх принципів,

поглядів на світ. Отже, знання про творчий доробок митця дозволяють осмислити літературний текст у контексті його типовості або унікальності для спадщини самого автора. Після огляду літературного доробку можна проводити зіставлення між програмовими творами та іншими текстами письменника. А це основа для виявлення художньої оригінальності тексту в межах створеного митцем. Зокрема, під час вивчення творчості таких письменників початку ХХ століття, як Леся Українка чи М.Коцюбинський, корисним буде повідомлення про їх творчу еволюцію від народницько-реалістичних підходів до модерністської естетики, ілюстрація цього на прикладі творів, написаних у певні періоди.

Розповідь про літературні традиції, які існували до і під час написання твору. Щоб визначити новаторство чи традиціоналізм письменника в його творі, необхідно знати про те, чим жила література. Тому подібна розповідь учителя є корисною. Основний її зміст мають складати відповіді на запитання, які теми та проблеми розробляли попередники митця, хто був їхній герой, які способи зображення дійсності використовувалися в літературі і т.п. Ці знання стануть призмою для подальшого аналізу тексту.

Розповідь про історію написання твору. Вона передбачає подачу інформації про виникнення задуму та етапи його реалізації. Таким чином перед учнями розкриється процес створення літературного тексту, що дозволить їм глибше збагнути зображені картини, авторські думки та оцінки. Вироблення митцем художньої концепції, шлях авторських пошуків стануть тією базою знань, яка забезпечить розуміння школярами природи літературної творчості й допоможе поглибити аналіз художнього тексту.

Українське літературознавство називає ряд творів, робота над якими змусила авторів виконати багато завдань дослідницького характеру, уважно спостерігати навколишню дійсність: "Гайдамаки" Т.Шевченка, "Диво", "Роксолана" П.Загребельного. Необхідними учням стануть знання й про першопоштовх, який спонукав митця взятися за перо. Наприклад, розповідь про розбійника Гнидку, яку почув Панас Мирний і яка лягла в основу написання роману "Хіба ревуть воли, як ясла повні?"

Інформування про історичні та суспільно-політичні обставини в час написання художнього твору. Необхідність подібного роз'яснення обумовлена тим, що учням треба дати знання про події та явища в житті народу, які вплинули на письменника. Інколи час написання твору й час, відтворений у ньому, досить віддалені. Постає питання: чому автор вибрав подібну тему? Відповідь знаходиться в характеристиці його власної доби. Часто письменник у своєму житті спостерігає наслідки давно минулих подій, намагається з'ясувати їх причини. Це й породжує появу літературного матеріалу. Наприклад, "І мертвим, і живим" Т. Шевченка, "За літопи-

сом Самовидця" В.Стуса та ін. Бувають випадки, коли митець береться за історичну тему, щоб у минулому накреслити той ідеал, якого бракує в його сьогоденні: "Захар Беркут" І.Франка, "Тарас Бульба" М.Гоголя. Метою деяких письменників є показ духовної естафети поколінь: романи "Диво" П.Загребельного, "Собор" Олеся Гончара.

Розповідь про історичні та суспільно-політичні обставини, що змальовані в художньому творі. Вона проводиться тоді, коли існує потреба пояснити сутність показаних явищ, причини та наслідки їх появи в житті народу або людства. Після неї школярі зможуть визначити авторську версію змальованого, погодитися з нею або заперечити її, виробити більш точне ставлення до зображеного. Подібну історичну довідку потрібно давати під час вивчення багатьох творів: романів "Чорна рада" П.Куліша, "Князь Єремія Вишневецький" І.Нечуя-Левицького. "Маруся Чурай" Л.Костенко та ін. Спосіб інформування – повідомлення учителя або підготовленого учня.

Вартою уваги є й пропозиція залучати на урок фотографії, репродукції, які унаочнюють особливості змальованої епохи. Сюди ж можна додати екскурсії по історичним та архітектурним місцям, пов'язаним із подіями, зображеними в літературному тексті.

Ознайомлення з теоретичними засадами, які необхідні школярам у процесі аналізу твору. Працюючи з текстами, учні регулярно зустрічаються з певними явищами, які треба означити теоретично. Уміння пояснити, визначити роль – запорука успішного освоєння дітьми художнього матеріалу. Тому на підготовчому етапі вчителю варто давати довідки з теорії літератури. За своїм змістом та спрямованістю вони бувають різними. В одних випадках це коротке визначення конкретного поняття. Проте відповідна інформація набирає складнішого характеру, коли аналіз всього тексту планується провести в основному на теоретичних засадах. Скажімо, перед вивченням п'єси Івана Карпенка-Карого даємо довідку про комедію як жанр драматичного твору, а потім проводимо їх жанровий аналіз.

Екскурсія до літературного музею. Вона дозволяє здійснити різноманітну підготовку школярів до сприймання художнього матеріалу. У музеї учні почують про історію написання текстів, про життя письменника в період роботи над ними, одержать кваліфіковану довідку про особливості мистецької спадщини автора, про місце в ній програмових художніх джерел. Усне слово екскурсовод підкріпить демонстрацією наочних матеріалів (документів, фотографій, індивідуальних речей письменника та прототипів літературних героїв, чернеток та друкованих варіантів різних видань художнього твору), які пов'язані з виникненням літературного матеріалу, його функціонуванням в суспільному й культурному середовищі.

Екскурсія до історико-краєзнавчого музею. Такий захід варто проводити тоді, коли вивчаються твори, для роботи з якими учням треба дати історичну інформацію про реальні події, зображені у текстах, про суспільні обставини виникнення художнього матеріалу, про покоління людей, змальоване письменником. У більшості обласних і районних центрів існують подібні музеї. Експозиції, що присутні в них, можуть бути спрямовані на відтворення зображених автором явищ. Наприклад, у Ніжинському краєзнавчому музеї Чернігівської області є експонати, що розповідають про Чорну раду, яка відбулася в місті в 1963 році. Отже, екскурсія в музей є корисною перед вивченням роману П.Куліша.

Однак у більшості випадків місцеві краєзнавчі музеї не можуть дати інформацію про вузько конкретні події, зображені у творі. Тоді їх можна використати з метою, щоб сформувані загальні уявлення дітей про змальовану епоху. Так, у кожному музеї є матеріали, присвячені другій світовій війні. Тому перед вивченням роману Олесея Гончара "Людина і зброя" словесник ознайомить учнів з відповідними експозиціями, дасть їм поняття про перебіг подій 1941-1945 років.

Виконання й обговорення письмових робіт на теми, споріднені з літературним матеріалом. Такі завдання дозволяють увести школярів у стан ціннісного осмислення явищ, подій, проблем, які змальовані письменником, допоможуть учням відчувати актуальність зображеного у творі, дадуть поштовх до емоційного співпереживання тому, що буде прочитане. Тематично й жанрово письмові роботи бувають різними. У старших класах варто практикувати твори-роздуми. Перед вивченням творчості О.Кобилянської учні можуть підготувати письмові роботи: "Образ жінки – нашої сучасниці", "Жіноча проблематика в українській літературі XIX століття", "Фемінізм: моє уявлення про нього".

Учням середніх класів дають простіші завдання – описового чи розповідного плану. Наприклад, перед знайомством з оповіданням В.Винниченка "Федько-халамидник" учні виконують письмові роботи: "Мій кращий друг", "Що таке значить дружба в моєму житті?".

Твори-описи будуть доречними перед вивченням епічних текстів з яскравими пейзажами, пейзажної лірики.

На уроці учні зачитують свої письмові роботи, обґрунтовують правильність власних думок, розкривають власне бачення явищ, подій, проблем.

Використання екземплярів книги, які мають підвищене навчально-виховне значення. До таких примірників належать джерела, які є раритетами, першими виданнями твору, книгами, що оформлені на високому художньому рівні або у якийсь спосіб ілюструють ставлення до себе читачів, влади, власне місце у світовому чи національному культурному просторі.

Скажімо, в автора монографії є екземпляр роману Олеся Гончара "Собор", датований 1968 роком. Саме після цього видання владою були розгорнені гоніння на твір, здійснювалася негласна заборона на передрук. Демонстрація цього примірника допомагає проілюструвати долю роману Олеся Гончара в часи брежнєвського застою, доповнює розповідь про обставини появи твору, суспільний резонанс від нього. Це стимулює інтерес учнів до тексту.

ЗАСВОЄННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ, ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ТА ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Виходячи з наявних у методиці навчання шляхів аналізу літературних творів, доцільно назвати ті художні елементи, які можуть бути розглянуті в межах однієї навчальної ситуації на етапі засвоєння нових знань, формування умінь та навичок:

подієвий аналіз: епізод; структурна частина сюжету (пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, епілог);

композиційний аналіз: зовнішньоконпозиційна частина тексту (частина, розділ, глава, дія).

хронотопний: художній хронотоп;

пообразний: образ-персонаж;

словесно-образний: мовно-образна конструкція;

проблемно-тематичний: тема, проблема;

філософський: філософський погляд письменника, філософський підхід, філософське розуміння, філософська сентенція, поняття та способи їх вираження в тексті;

ідеаційно-концептуальний: одна з ідеаційно-світоглядних систем ("Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація");

жанровий: окрема жанрова властивість тексту;

структурно-стильовий: стильова властивість.

Для історико-літературних матеріалів, куди входять і біографічні тексти, навальні ситуації теж можна моделювати відповідно до шляхів вивчення:

хронологічний: часовий період;

тематичний: історико-літературна, зокрема й біографічна, тема.

Названий підхід до визначення навчальної ситуації не суперечить іншим варіантам розуміння організації освітнього процесу. Будучи спрямованою на вивчення конкретного елемента літературного матеріалу, вона

при цьому є компетентнісно зумовленою (В.Шуляр, Н.Романишина), може ставати особистісно орієнтованою (А.Фасоля), проблемною (В.Маранцман), діалогічною (Г.Токмань), інтерсуб'єктною (В.Уліщенко), міжпредметною (А.Градовський, С.Жила), дослідницькою та багато ін. Проте саме цей підхід чи не найкраще задовольняє такі критерії, як відповідність основному предмету вивчення, темі, меті й виду уроку літератури, забезпечення структурованості та подільності заняття, логічної завершеності та дослідницької цілеспрямованості його складників, їх доцільності, окреслення освітнього результату, досягненню якого підпорядкована діяльність школярів, наявність навчальної задачі. У такий спосіб забезпечується технологічний підхід (А.Ситченко) до конструювання уроку. "Його суть полягає у створенні проекту учнівської роботи протягом 45 хв., визначенні її етапів, передбаченні чітко окресленого результату. Технологічне моделювання уроку проектує навчально-пізнавальну діяльність і забезпечує стабільність вироблення знань" [100, с. 103]. І пов'язаність навчальної ситуації з вивченням визначеного елемента літературного матеріалу дає можливість створити проект навчання в усій цілісності його частин.

Отже, методична думка може озброїти вчителя-словесника широким спектром навчальних ситуацій та способами їх розгортання з метою організації *літературно-дослідницької* роботи школярів.

Так, під час навчально-розвивальної роботи на основі *подієвого аналізу* літературного твору необхідні навчальні ситуації, що співвідносяться з послідовністю дослідження елементів сюжету. При цьому можуть застосовувати їх два різновиди. У більш простому варіанті вивчення тексту, коли учні ще не володіють теорією сюжетотворення, навчальні ситуації **(НС) присвячуються опрацюванню окремих епізодів (Е)**. Зокрема, **$НС_1(E_1) + НС_2(E_2) + НС_3(E_3)$** і т.д. = **Узагальнення сюжетно-змістової єдності твору**. Таким чином, протягом уроку забезпечується рух школярів за розвитком основних подій у творі. Дослідницька робота в межах кожного епізоду охоплює всі доступні учням художні грані. Отже, навчальні ситуації для подієвого аналізу включатимуть у себе мікроситуації **(МС)** різної спрямованості: для осмислення ключової події епізоду, для оцінки героїв у його межах, для опрацювання мовної, жанрової, стильової, проблемно-тематичної, світоглядної специфіки. Чим старші учні, тим набір мікроситуацій буде ширшим. Із п'ятикласниками достатньо проаналізувати подієвість епізоду, дати оцінку поведінці героя в ньому. Натомість у 9-11 класах окремий епізод треба аналізувати більш різнобічно.

Крім того, можуть існувати *навчальні ситуації для осмислення міжепізодної взаємодії*: тут відбувається зіставлення двох і більше епізо-

дів, наскрізне прочитання тексту, складання сюжетного плану, що охоплює ряд епізодів, узагальнення спільного змісту всіх розглянутих епізодів та ін.

Навчальна ситуація	Опрацювання епізоду або зв'язків між епізодами
Мікроситуація	Дослідження окремого елемента епізоду (події, персонажа, мовної деталі тощо)
Елементарна ситуація	Виявлення окремої грані (властивості, ознаки) одного елемента

Після того, як школярі оволоділи теоретичними поняттями, що стосуються сюжетотворення, робота ускладнюється. Навчальні ситуації починають використовуватися з метою поглибленого вивчення сюжету. Схема роботи набуває вигляду: **НС₁ (Пролог) + НС₂ (Експозиція) + НС₃ (Зав'язка) + НС₄(Розвиток дії) + НС₅(Кульмінація) + НС₆ (Розв'язка) + НС₇ (Епілог) = Узагальнення сюжетно-змістової єдності твору.** При цьому важливість опрацювання епізодів не зменшується, адже названі структурні частини сюжету вибудовуються саме з них. Причому деякі можуть складатися з багатьох епізодів, зокрема експозиція, розв'язка і особливо розвиток дії. Аналіз епізодів переноситься в мікроситуації. Так, навчальна ситуація для аналізу розвитку дії здебільшого є утворенням такого типу: **НС(Розвиток дії) = МС₁(Е₁) + МС₂(Е₂) + МС₃(Е₃)** і т.д. Відповідно мікроситуації розбиваються на елементарні ситуації (**ЕС**), які дають змогу вчителю та учням детально глянути на все, що входить в епізод.

Окремі **навчальні ситуації – це дослідження взаємодії частин сюжету** між собою.

Навчальна ситуація	Дослідження однієї структурної частини сюжету (наприклад, експозиції, зав'язки та ін.) або сукупне осмислення декількох (зіставлення, установлення зв'язків)
Мікроситуація	Опрацювання окремого елемента (епізоду, персонажа тощо), однієї структурної частини
Елементарна ситуація	Виявлення окремої грані (деталі, властивості, ознаки) одного елемента

Спеціального характеру набуває і **підготовка** до здійснення подієвого аналізу. Під час навчальних ситуацій, присвячених їй, словесник вводить у роботу **ключові слова**, пов'язані з подієвістю та сюжетністю: **сюжет, подія, пригода, епізод, конфлікт, пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, епілог, колізія** (відповідно до вікових можливостей учнів та вимог шкільної програми). На основі їх започатковується розмова про подієвість в житті людини, суспільства та у

творах мистецтва (літературі, кіно, живописі, музичних творах, скульптурі), особливо у вивчених раніше літературних текстах. Учні повинні пригадати й відтворити події, що подібні до тих, із якими зустрінуться в літературному творі, дати їм оцінку, продемонструвати своє ставлення. Якщо їм знайома теорія сюжетотворення, то доречним буде актуалізувати знання про структурні елементи сюжету, особливості їх вираження. Корисні тут проблемні завдання, що стимулюють опрацювання цих елементів, виявлення сюжетної специфіки конкретного тексту, виконання роботи дослідницького характеру з сюжетною площиною (виділення сюжетних частин, оцінка зображеного, складання сюжетних планів, зіставлення частин сюжету, встановлення причинно-наслідкових чи хронологічних зв'язків між змальованими подіями та ін.).

Отже, виходячи з цього, можна визначити навчально-підготовчі ситуації, в основі яких лежить актуалізація опорних знань про різні прояви подієвості в житті та мистецтві, знань, що стосуються теорії сюжетотворення, навчальні ситуації, метою яких є постановка проблемних завдань для дослідження сюжету літературного твору.

Завершення роботи полягає в узагальненні й систематизації знань про сюжетно-змістову єдність тексту, звітуванні про результати опрацювання сюжету твору та його окремих частин. Учні дають оцінку прочитаному з урахуванням специфіки сюжету, змісту та особливостей розгортання зображених подій.

Схожий підхід до застосування **композиційного та хронологічного шляхів аналізу** – опрацюванням тексту за частинами зовнішньої композиції чи основними часопросторовими утвореннями. Навчальні ситуації співвідносяться саме з цими частинами або хронотопами: **НС₁ (Частина₁ чи Хронотоп₁) + НС₂ (Частина₂ чи Хронотоп₂)...** і т.д. = **Узагальнення композиційно-змістової або хронологічно-змістової єдності твору.** Робота з окремими частиною або хронотопом може охоплювати різні художні елементи, зокрема: **МС₁ (мікроситуація₁ (події) + МС₂ (позасюжетні елементи) + МС₃ (персонажі) + МС₄ (проблематика) + МС₅ (мовні особливості) + МС₆ (жанрові властивості) + МС₆ (стильові властивості).** Проте це більше підходить для 9-11 класів. У 5-8 (хронологічний аналіз не застосовується) найкраще здійснювати дослідження, рухаючись за подієвою канвою, присвячуючи мікроситуації опрацюванню епізодів, що входять до аналізованої композиційної частини. Для хронологічного аналізу в 9-11 класах обов'язковою є робота з позасюжетними елементами, іншими засобами часопросторової характеристики (окрема МС).

Навчальна ситуація	Опрацювання однієї композиційної частини або сукупна оцінка декількох частин (зіставлення, устанавлення зв'язків тощо)
Мікроситуація	Дослідження одного структурного елемента (події, персонажа, позасюжетного елемента та ін.), що входить у композиційну частину
Елементарна ситуація	Аналіз окремого образного вияву одного структурного елемента
Навчальна ситуація	Опрацювання одного хронотопу або сукупна оцінка декількох хронотопів (зіставлення, устанавлення зв'язків тощо)
Мікроситуація	Дослідження одного структурного елемента (події, персонажа, позасюжетного елемента та ін.), що входить до хронотопу
Елементарна ситуація	Аналіз окремого образного вияву одного структурного елемента

Обов'язково мають бути запрограмовані **навчальні ситуації, під час яких учні визначають зв'язки між частинами або ж хронотопами**: тут відбувається зіставлення, виявлення спільного та відмінного, встановлення часопросторової динаміки чи статичності, причинно-наслідкових зрушень тощо.

Готувати учнів до композиційного аналізу легше, ніж до хронотопного. Під час навчальних ситуацій в активне використання вводяться **ключові слова: частина, розділ, глава, дія, ява**. Вони забезпечують спеціальну націленість аналізу. Їх не важко унаочнити з допомогою тексту. Для хронотопного дослідження **ключовими є слова: хронотоп, час, простір, позасюжетні елементи**. Хоча названі реалії не завжди легкі для сприйняття й визначення в тексті. Тому починати застосовувати хронотопний аналіз доцільно не раніше 9 класу. Важливо активізувати часопросторові уявлення школярів, здатність чітко окреслювати місце й час подій. Якщо хронотопний чи композиційний аналіз уже здійснювалися, необхідно пригадати, у процесі опрацювання яких творів це відбувалося, до яких результатів привело, яку роль хронотопна чи зовнішньо-композиційна будова грає в художній концепції вивчених творів.

На етапі **підготовки** доречними будуть проблемні завдання, що спрямовують учнів до здійснення різноманітних досліджень у композиційній чи хронотопній площині: проведення спостережень над їх структурними елементами, встановлення різноманітних зв'язків, осмислення ролі.

Підсумовуючи результати композиційного чи хронотопного дослідження, учитель та учні узагальнюють художні особливості кожної текстуальної складової (композиційної частини, хронотопного утворення), а також композиційно-змістової або хронотопно-змістової єдності усього твору, його художньої концепції.

Навчальні ситуації для **побразного аналізу** [12; 35; 38; 42; 43; 8; 59; 90; 91; 95; 103] варто присвячувати опрацюванню окремих літературних

героїв: **НС₁ (Персонаж₁) + НС₂ (Персонаж₂) + НС₃ (Персонаж₃) і т.д = Узагальнення системної єдності між образами-персонажами.**

У нього найбільший спектр мікроситуацій. Так, навчальна ситуація для вивчення образу літературного героя крізь призму його внутрішніх якостей включає в себе мікроситуації у співвідношенні один до одного: **МС₁ (Внутрішня Риса₁) + МС₂ (ВР₂) + МС₃ (ВР₃) і т.д. = Узагальнення психологічного портрету персонажа.** Елементарні ситуації необхідні для осмислення часткових виявів однієї риси в різних фрагментах тексту, засобів її зображення. Крім того, на елементарному рівні вчитель та учні аналізують штрихи-деталі (мовні засоби творення), які допомагають увиразнити цю рису. Корисними будуть мікроситуації, під час яких відбувається дослідження-зіставлення рис героя або їх часткових проявів між собою. **Ключові слова: персонаж, внутрішня риса, засоби творення.**

Навчальна ситуація	Дослідження одного персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Осмислення однієї внутрішньої риси персонажа, зіставлення героїв на рівні цієї ж риси
Елементарна ситуація	Оцінка одиничного зображення цієї риси в окремо взятому фрагменті твору; зіставлення різних виявів однієї риси; аналіз художніх деталей (словесних засобів творення), які увиразнюють рису в цьому фрагменті

Підготовка до такого аналізу передбачає відновлення набутого досвіду учнів: активізація їхніх уявлень про внутрішній світ людини, а також про психологічні якості раніше вивчених персонажів, схожих до того, що буде розглядатися. Учні мають усвідомити міметичний зв'язок між психологією героя та людини. Сюди ж входить актуалізація знань про названий вид пообразної характеристики.

Підсумки роботи полягають в **узагальненні** внутрішнього обличчя героя, що може відбутися як результат усіх одержаних вражень, оцінки особливостей цього виду характеристики персонажів.

Більш складним варіантом вивчення внутрішнього світу персонажа є дослідження його особливостей **із використанням науково-психологічної інформації** (10-11 класи). Мікроситуації присвячуються проведенню спеціалізованої роботи, орієнтованої на рівні (сфери) структури особистості: **МС₁ (Когнітивна сфера) + МС₂ (Афективна сфера) + МС₃ (Світосприймання) + МС₄ (Спрямованість особистості) + МС₅ (Досвід) + МС₆ (Здібності) + МС₇ (Характер) + МС₈ (Темперамент) + МС₉ (Рисунок тіла) = Узагальнення психологічного портрету персонажа.** У кожній мікроситуації відбувається досить детальне опрацювання таких

властивостей, як: **пізнання, пам'ять, мислення, сприйняття, розуміння, знання, компетентності, рішення, уміння, розум, мотиви, потреби, емоції, почуття, бажання, враження, переживання, світосприйняття, Я-концепція, спрямованість, мета, цінності, воля, досвід, стиль життя, звички, здібності, талант, спокійність, нервовість, розсудливість, імпульсивність, рішучість, нерішучість, темперамент, жест, міміка, постава, інтонація, хода.** Це і є **ключові слова**.

Далеко не для всіх персонажів ці мікроситуації треба розгортати в повному обсязі. Учитель сам визначає доцільність кожної з них, виходячи зі ступеня вираження образу в тексті, його місця в художній системі. Під час їх проведення можуть відбуватися зіставлення особливостей зображення структурних рівнів психіки та психологічних властивостей персонажа в різних частинах літературного матеріалу.

Навчальна ситуація	Опрацювання одного персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Аналіз однієї сфери особистості або зіставлення героїв на її рівні
Елементарна ситуація	Осмислення однієї психологічної властивості, яка до цієї сфери входить, художньої презентації певної психологічної властивості, засобів змалювання

Підготовка учнів до такої роботи містить у собі ознайомлення із психологічними категоріями (ключові слова названі вище), які стануть призмами для осмислення внутрішнього світу героя. Перевантажувати учнів при цьому не варто, а використовувати тільки ті поняття, які активізують дослідницьку роботу школярів, націливши на важливі з погляду пізнання героя його психологічні грані.

Узагальнюючи результати, необхідно дати точну й вичерпну оцінку тим рівням структури особистості та внутрішнім властивостям, які були досліджені, засобам художнього зображення.

Окремий підхід – **опрацювання образу-персонажа крізь призму його ціннісно-цільової програми**. У такому разі вчитель та учні визначають усі внутрішні пріоритети, які зумовлюють діяльність літературного героя, а далі досліджують особливості їх впливу на поведінку персонажа, інші засоби художнього вираження. Це відображається в таких мікроситуаціях: **МС₁ (Ціннісний пріоритет₁) + МС₂ (ЦП₂) + МС₃ (ЦП₃) і т.д. = Узагальнення ціннісно-цільової програми, поведінкових проявів та психологічного портрету героя**. Так може бути тоді, коли літературний герой має декілька ціннісних настанов, що складають його програму. В

елементарних ситуаціях доцільно аналізувати способи змалювання цих пріоритетів, сюжетні фрагменти, де цінності та цілі героя знаходять своє художнє унаочнення.

Навчальна ситуація	Опрацювання одного персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Дослідження одного ціннісного пріоритету персонажа, зіставлення героїв на його основі
Елементарна ситуація	Оцінка одного художнього вияву цього пріоритету, зображувальних засобів, використаних для його унаочнення

Підготовка до роботи передбачає введення таких понять (**ключові слова**), як **"цінності"**, **"мета"**, **"психологічний пріоритет"**, **"внутрішня настанова"**. Вони й скерують подальшу дослідницьку роботу школярів. Учні повинні усвідомити їхню сутність, а також роль ціннісно-цільових пріоритетів у житті людини й своєму зокрема, відтворити ціннісно-цільові стратегії вже вивчених персонажів.

На етапі **узагальнення** школярі підсумовують ціннісно-цільову програму літературного героя, дають їй комплексну оцінку, визначають характер впливу на поведінку, окреслюють специфіку цього виду аналізу.

Художньо-естетичне сприйняття персонажів формується під час **аналізу їх засобів характеристики**. Робота проходить на основі схеми, що дозволяє послідовно опрацьовувати художні елементи, які беруть участь в образотворенні. **МС₁ (Ім'я героя) + МС₂ (Портрет) + МС₃ (Дії та вчинки) + МС₄ (Мова) + МС₅ (Думки та почуття) + МС₆ (Оцінка іншими дійовими особами) + МС₇ (Позасюжетні елементи як засоби характеристики) + МС₈ (Авторська оцінка) + МС₉ (Характер і тип) = Узагальнення художньо-естетичної специфіки та внутрішніх якостей героя**. Елементарні ситуації варто присвятити розгляду конкретних текстуальних виражень названих засобів.

Навчальна ситуація	Опрацювання одного персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Аналіз одного засобу творення персонажа, зіставлення з іншими героями на його рівні
Елементарна ситуація	Оцінка окремого художнього вираження одного засобу творення

На етапі **підготовки** важливо домогтися усвідомлення учнями засобів творення (їх назви – **ключові слова**) персонажа, за можливістю згадати названий вид характеристики та особливості його проведення.

Під час **узагальнення** необхідно дати оцінку всім засобам творення літературного героя, визначити внутрішні риси, які змальовані з їх допомогою.

Оскільки поведінка персонажа часто виступає основною підставою для його оцінки, доречним буде започаткувати й такий напрямок його дослідження, як **осмислення психології вчинку**. Мікроситуації розгортаються з метою виявлення ключових поведінкових проявів літературного героя, здійснення їх психологічної характеристики, класифікації. **МС₁ (Вчинок₁) + МС₂ (В₂) + МС₃ (В₃) і т.д. = Узагальнення психологічного портрету та вчинкової виразності персонажа**. Крім того, допускаються навчальні ситуації, спрямовані на опрацювання декількох персонажів у момент спільного вчинку. Кожен учинок обов'язково має свою художню презентацію. Елементарні ситуації потрібні для того, щоб дослідити різні вияви героя під час його здійснення, художні деталі, використані під час зображення.

Необхідними також стають навчальні ситуації для зіставлення вчинків (одного героя, різних героїв).

Навчальна ситуація	Дослідження літературного героя або його порівняння з іншими персонажами
Мікроситуація	Опрацювання вчинку персонажа або зіставлення окремих вчинків героїв
Елементарна ситуація	Оцінка виявів героя під час здійснення вчинку, використаних художніх деталей для їх змалювання

Готуючи учнів до такої роботи, важливо активізувати їх розуміння, що таке **вчинок, психологія вчинку, їх види (ключові слова)** і яка їх роль у житті людини, а також у зображенні персонажа. Учинок має постати перед школярами як один із головних засобів характеристики. Доцільно пригадати найбільш виразні вчинки літературних героїв, із якими учні вже познайомилися.

Під час **узагальнення** необхідно підсумувати здійсненні літературним героєм учинки, дати комплексну оцінку персонажу, виходячи з психологічної спрямованості, причин і наслідків того, що він робив.

Крім учинків, персонаж може бути яскраво презентований мовою його самого, інших персонажів, автора. Літературно-критичні оцінки належать також дослідникам. Усе це дає право запропонувати такий вид діяльності, як **мовна практика** під час вивчення образів-персонажів. Кожна навчальна ситуація передбачає опрацювання літературного героя в тому смислово-мовному ключі, який заданий конкретним мовним виразом, якого б походження він не був. **МС₁ (Мовний вислів₁) + МС₂ (МВ₂) + МС₃ (МВ₃) і т.д. = Узагальнення мовної виразності та внутрішніх якостей персонажа**.

Школярі концентрують увагу на оцінному змісті вислову, а потім досліджують, яким чином його реалізовано в інших засобах образотворення. Для всього цього потрібна система елементарних ситуацій. Окремі мікроситуації – для спільного опрацювання ряду мовних зворотів.

Навчальна ситуація	Опрацювання образу-персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Осмислення одного мовного вислову та його значення в зображенні героя
Елементарна ситуація	Виявлення змісту мовного вислову в іншому засобі образотворення

Під час **підготовки** школярів до роботи важливо активізувати їхнє уявлення про роль мовних засобів у зображенні персонажа, особливості названого підходу до пообразного аналізу, під час **узагальнення** здійснити цілісну оцінку літературного героя, виходячи з тих словесно виражених оцінок, які були взяті за основу. Уся робота коригується такими **ключовими словами: мовний засіб, словесний вираз, внутрішня риса персонажа.**

Вивчення персонажів **у зв'язках із сюжетом** – це поєднання пообразного та подієвого аналізу. Таке зрощення набуває вираження на рівні мікроситуацій. **МС₁ (Персонаж у сюжетному фрагменті₁ (епізоді, композиційній частині сюжету)) + МС₂ (П у СФ₂) + МС₃(П у СФ₃) і т.д. = Узагальнення психологічного портрету героя в його розвитку.** Елементарні ситуації переключають увагу учнів на часткові вияви персонажа в межах сюжетного відрізка. **Ключові слова: персонаж, епізод, конфлікт, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка.**

Навчальна ситуація	Вивчення образу-персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Аналіз образу в межах сюжетного фрагменту (епізоду; композиційної частини сюжету – експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки), зіставлення героїв у цих же межах
Елементарні ситуації	Дослідження окремих проявів персонажа в межах сюжетного відрізка

Підготовка до сприймання – розмова про статичність та динамічність у характерах людей і героїв, ілюстрування прикладами, поновлення знань про пообразний та подієвий аналіз, їх ключові слова. **Узагальнення** – цілісна оцінка одержаних результатів як в межах окремих сюжетних відрізків, так і твору в цілому.

Поєднання пообразного аналізу із хронотопним дає змогу продемонструвати учням роль часопростору в змалюванні персонажа. Мікроситуації повинні відображати названий зв'язок. **МС₁ (Персонаж і Хронотоп₁) + МС₂ (П і Х₂) + МС₃ (П і Х₃) і т.д. = Узагальнення психологічного**

портрету героя та ролі часопросторових структур у його розкритті. Елементарні ситуації потрібні, щоб дослідити роль хронотопних деталей для зображення героя. **Ключові слова:** *персонаж, хронотоп, часопросторова деталь.*

Навчальна ситуація	Дослідження персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Аналіз персонажа у зв'язках з одним хронотопом, зіставлення героїв у цих межах
Елементарна ситуація	Виявлення ролі однієї хронотопної деталі в зображенні літературного героя

У процесі **підготовки** до такої роботи відбувається актуалізація знань про хронотоп як художню структуру, особливості пообразного та хронотопного аналізу, можливість їх поєднання. **Узагальнення** одержаних знань дозволяє дати цілісну оцінку персонажу та хронотопній структурі тексту в їх взаємопов'язаності, ролі часопростору в зображенні героя.

Застосовуючи **біографічний підхід** до аналізу образів-персонажів, учитель присвячує основні навчальні ситуації вивченню біографічних етапів, через які проходить літературний герой. **МС₁ (Біографічний етап₁) + МС₂ (БЕ₂) + МС₃ (БЕ₃) і т.д. = Узагальнення життєвого шляху та психологічного портрету героя.** Обов'язковими є мікроситуації для зіставлення біографічних етапів між собою та особливостей зображення персонажа в них. Елементарні ситуації – дослідження окремих виявів образу в межах біографічного періоду, для опрацювання деталей, використаних письменником у змалюванні героя. **Ключовими словами** під час проведення такої роботи є **біографія, життя, життєвий шлях, біографічний етап, життєвий епізод, життєвий випадок** тощо.

Навчальна ситуація	Опрацювання образу-персонажа або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Аналіз біографічного етапу, його зіставлення з іншими періодами героя або періодами інших персонажів
Елементарна ситуація	Оцінка одиничного вияву персонажа в межах біографічного етапу, художніх деталей, використаних під час зображення героя

У межах кожного біографічного етапу можна застосовувати роботу, що відповідає іншим видам пообразного аналізу. Наприклад, дослідження персонажа за рисами внутрішнього світу, на основі психології вчинку, ціннісно-цільової стратегії та багато інших.

Підготовка – це обов'язкова активізація знань учнів про традиційні біографічні етапи, які бувають у житті людини, елементи життєвого шляху, особливості біографічного підходу до аналізу персонажа.

Узагальнюючи, треба дати цілісну оцінку життєвому шляху персонажа, його окремим етапам, основним поведінковим та психологічним результатам, до яких приходять літературний герой.

Якщо вчитель обрав аналіз образу-персонажа **за системою "виклик – відгук"**, він повинен створити такі ситуації, в основі яких лежать завдання визначити "виклики", які постають перед героєм, а також "відгуки", які він дає на них. **МС₁ (Виклик-Відгук₁) + МС₂ (В-В₂) + МС₃ (В-В₃) і т.д. = Узагальнення поведінкового (рівень "відгуків") та психологічного портрету героя.** Поруч із такою роботою треба зіставляти різні виклики між собою, здійсненні персонажем відгуки. Елементарні ситуації стануть у пригоді для оцінки конкретних поведінкових рухів образу як реакцію на "виклики", а також для осмислення художніх деталей, використаних у процесі такого зображення. Необхідними будуть і ситуації, під час яких відбувається зіставлення "викликів", "відгуків", оцінка поведінки та внутрішніх якостей героя на цій основі. **Ключові слова: "виклик", "відгук", поведінка персонажа, внутрішня риса.**

Навчальна ситуація	Робота з образом-персонажем або декількома героями
Мікроситуація	Оцінка окремого "виклику" та "відгуку" на нього з боку літературного героя, порівняння персонажів на рівні одного "виклику"
Елементарна ситуація	Осмислення окремого поведінкового прикладу в рамках здійсненого "відгуку", використаних художньо-зображувальних деталей

Підготовка учнів полягає в обговоренні проблеми "викликів" і "відгуків" у житті людини, особистого досвіду школярів у цій площині, а також у житті літературних героїв (на матеріалі вивчених творів), особливостей названого виду характеристики. Учитель упроваджує в роботу ключових слів.

Під час **узагальнення** відбувається цілісна оцінка виконаної роботи, тобто здійснених персонажем "відгуків", його поведінки, а в результаті – психологічного обличчя.

Вивчення образів-персонажів із погляду їх **функціональності** передбачає використання мікроситуацій, присвячених дослідженню жанрової, стильової та світоглядної ролі в художньому тексті. **МС₁ (Жанрова функціональність) + МС₂ (Стильова) + МС₃ (Світоглядна) = Узагальнення функціональної спрямованості персонажа.** Елементарні

ситуації забезпечують опрацювання окремих жанрових, стильових чи світоглядних властивостей літературних героїв. Це осмислення рис жанру, стилю, світогляду в мікрівиявах персонажа.

Деякі ситуації можуть бути зорієнтовані на одночасне охоплення властивостей образу в межах декількох функціональних спрямованостей (їх зіставлення, узагальнення тощо). **Ключові слова: персонаж, жанр, стиль, світогляд, функція.**

Навчальна ситуація	Вивчення літературного образу-персонажу або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Опрацювання однієї функціональної спрямованості героя (або жанрової, або стильової, або світоглядної), порівняння з іншими персонажами в цьому аспекті
Елементарна ситуація	Вивчення одного вияву образу крізь призму окремої риси жанру, стилю, світогляду

Готуючи школярів до такої роботи, важливо активізувати їх знання про особливості жанру, стилю, світогляду, у контексті яких буде вивчатися образ-персонаж, забезпечити розуміння ключових слів.

Під час **узагальнення** відбувається цілісна оцінка жанрової, стильової та світоглядної природи образу-персонажа.

Ще одним функціональним виявом персонажів є їхня участь у постановці та розв'язанні письменником проблем. Відповідний аналіз називається **концептуально-образним** (див. далі).

Цікавою роботою є **статусно-рольова характеристика** героя. Учні поетапно досліджують гендерну, вікову, родинну, національну, професійну, соціальну та інші ролі, потім дають оцінку внутрішньому світу. **МС₁ (Статусна роль₁) + МС₂ (СР₂) + МС₃ (СР₃) і т.д. = Узагальнення статусно-рольових особливостей персонажа та його внутрішнього світу.** Елементарні ситуації – це робота на рівні окремих художніх зображень статусної ролі. **Ключові слова: персонаж, статусна роль (вікова, родинна, гендерна, професійна, соціальна, національна та ін.).**

Навчальна ситуація	Вивчення літературного образу або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Опрацювання однієї статусної ролі героя, порівняння з іншими персонажами в цьому аспекті
Елементарна ситуація	Вивчення одного прояву статусної ролі

Підготовка до роботи полягає в тому, щоб актуалізувати знання учнів про статусні ролі людини. Ці знання стануть опорними під час відповідного аналізу героя.

Узагальнення постає у вигляді підсумка про виконання персонажем кожної із своїх ролей та внутрішніх властивостей, які при цьому бачить читач.

Робота на рівні **міжобразної взаємодії персонажів** дозволяє осмислювати різноманітні зв'язки між літературними героями, здійснювати порівняльні та групові характеристики. Розвиток навчальних ситуацій такий: **НС₁ (Системний зв'язок₁) + НС₂ (СЗ₂) + НС₃ (СЗ₃) і т.д. = Узагальнення внутрішнього світу персонажів та їх зв'язків.**

Навчальна ситуація	Вивчення одного системного зв'язку між персонажами
Мікроситуація	Опрацювання одного напрямку (характеру) цього зв'язку
Елементарна ситуація	Вивчення його окремого текстуального зображення

Готуючи школярів до такої роботи, вводимо **ключові слова (зв'язки, стосунки)**, обговорюємо питання міжлюдських стосунків та їх відображення в мистецтві.

Узагальнення полягає в цілісній оцінці те тільки самих зв'язків між персонажами, але й внутрішнього світу героїв, унаочненого з допомогою цих зв'язків.

Аналіз персонажа **крізь призму феноменального** – це визначення та оцінка його неординарних виявів самими учнями. Тому мікроситуації формуються школярами: **МС₁ (Вияв феноменального₁) + МС₂ (ВФ₂) + МС₂ (ВФ₂) і т.д. = Узагальнення внутрішньої та поведінкової феноменальності персонажа.**

Навчальна ситуація	Вивчення літературного образу-персонажу або його порівняння з іншими героями
Мікроситуація	Осмислення одного феноменального в персонажі
Елементарна ситуація	Вивчення окремої текстуальної реалізації цього вияву

На етапі підготовки важливо досягти розуміння понять **"феномен", "феноменальне" (ключові слова)**, актуалізувати проблему на життєвому досвіді школярів, на основі їх літературних знань.

Узагальнення – це цілісна оцінка феномену героя та його окремих зображень.

Опрацьовуючи текст на основі **словесно-образного аналізу**, необхідно створити ситуації для дослідження найбільш виразних і семантично маркованих мовних зворотів, вивчення яких дозволяє осмислити змістову та формальну сторони тексту. **НС₁ (Мовний зворот₁) + НС₂ (МЗ₂) + НС₃ (МЗ₃) і т.д. = Узагальнення мовно-змістової цілісності твору.** Мікроситуації дозволяють виявити мовні засоби (тропи, стилістичні фігури), дати їм оцінку, визначити художню роль у тексті. Елементарні ситуації потрібні для оцінки окремих словесних мікрообразів, художніх деталей. **Ключовими словами** виступають: **мовний зворот, вислів, троп, стилістична фігура.**

Навчальна ситуація	Робота в межах одного завершеного семантично маркованого мовного звороту або його зіставлення з іншими
Мікроситуація	Виділення й оцінка окремого мовно-художнього засобу або його зіставлення з іншими
Елементарна ситуація	Осмислення словесного мікрообразу

Підготовка школярів до такої роботи полягає в актуалізації їхніх знань та умінь, необхідних для опрацювання словесної структури тексту, виділенні значення мовного аналізу для осмислення художнього матеріалу.

Узагальнюючи, треба дати оцінку як окремим словесно-образним конструкціям, так і всім мовним особливостям літературного твору, а також усьому його змістовому потенціалу.

Цілий спектр варіантів (сюжетно-концептуальний, концептуально-образний, концептуально-мовний, концептуально-жанровий, концептуально-стильовий) має **проблемно-тематичний аналіз** [13; 14; 15; 16; 19]. Його навчальні ситуації допомагають розглянути тематику та проблематику в усіх варіаціях їх вираження. **НС₁ (Проблема/Тема₁) + НС₂ (Проблема/Тема₂) + НС₃ (Проблема/Тема₃) і т.д. = Узагальнення проблемно-тематичного змісту твору.**

Для здійснення **сюжетно-концептуального аналізу** важливими стають мікроситуації, які допомагають розглянути втілення певної теми або проблеми на завершеному сюжетному відрізку. **МС₁ (Проблема/Тема + Сюжетний відрізок₁) + МС₂ (Проблема/Тема + Сюжетний відрізок₂) + МС₃ (Проблема/Тема + Сюжетний відрізок₃) і т.д. = Узагальнення сюжетно-концептуальної єдності твору.** Елементарні ситуації забезпечують дослідницьку роботу, яка полягає у виявленні ролі окремих сюжетних дій у розгортанні проблемно-тематичного змісту літературного тексту. **Сюжет, дія, конфлікт, епізод, експозиція, зав'язка, розвиток**

дії, кульмінація, розв'язка, тема, проблема, концепція – ключові слова.

Навчальна ситуація	Дослідження однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Проблемно-тематичне дослідження на окремому сюжетному відрізку
Елементарна ситуація	Виявлення ролі окремої сюжетної дії у вираженні однієї теми або проблеми

Готуючи школярів до такої роботи, учитель повинен повторити з ними інформацію про важливі проблеми людського життя, сюжет, тематику й проблематику літературного твору, спрямувати до розуміння, що вони можуть виступати в єдності, згадати особливості проведення подієвого та проблемно-тематичного аналізу, дати завдання здійснити їх разом.

На етапі **узагальнення** відбувається підсумкова оцінка сюжетно-концептуальної єдності літературного матеріалу, пояснення ролі сюжету в розгортанні проблемно-тематичного поля.

Концептуально-хронотопний аналіз – це розгортання мікроситуацій, присвячених комплексному дослідженню теми/проблеми у зв'язках із певними часопросторовими утвореннями або їх властивостями. **МС₁ (Тема/проблема і хронотопна властивість₁) + МС₂ (Тема/проблема і хронотопна властивість₂) і т.д. = Узагальнення хронотопно-тематичної(проблемної) єдності твору.** Організовуючи елементарні ситуації, учитель забезпечує детальну текстуальну роботу, спрямовуючи учнів виявляти художні деталі хронотопу, марковані аналізованою темою або проблемою.

Навчальна ситуація	Дослідження однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Проблемно-тематичне дослідження крізь призму однієї властивості (елементу, частини) хронотопу
Елементарна ситуація	Осмислення однієї часопросторової деталі у вираженні теми або проблеми

Підготовка до такої роботи полягає в тому, щоб школярі актуалізували свої знання як про проблемно-тематичний, так і хронотопний аналіз, усвідомили можливість їх пов'язаного здійснення, звернулися до необхідного життєвого досвіду.

На етапі **узагальнення** відбувається кінцева цілісна оцінка аналізованих теми або проблеми та ролі часопростору в їх постановці, розвитку та розв'язанні.

Концептуально-образний аналіз вимагає створювати мікроситуації, під час яких учні з'ясовуватимуть роль образів-персонажів у постановці, розвитку та вирішенні порушених автором часткових аспектів проблеми. **МС₁ (Підпроблема/ підтема і Персонаж₁) + МС₂ (Підпроблема/ підтема і Персонаж₂) і т.д. = Узагальнення ролі персонажів у проблемно-тематичному просторі твору та їх психологічного обличчя.** Рівень елементарних ситуацій необхідний для дослідження окремих підпроблем, образних утворень, дотичних до проблемно-тематичного поля тексту. Головні серед **ключових слів: персонаж, тема, підтема, проблема, підпроблема, концепція.**

Навчальна ситуація	Вивчення однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Виявлення ролі персонажа(ів) у розгортанні однієї підтеми/підпроблеми
Елементарна ситуація	Аналіз одиничного образного утворення, окремої деталі, що пов'язує образ і тему/проблему(підпроблему)

Для **підготовки** школярів до роботи важливо актуалізувати їхні уявлення про основні проблеми в житті людини, ті, які були розглянуті під час аналізу раніше вивчених художніх творів, проблемно-тематичний та пообразний шляхи аналізу.

На етапі **узагальнення** важливо дати цілісну оцінку кожному персонажу з погляду їх ролі в проблемно-тематичному просторі тексту.

Концептуально-мовний аналіз – це осмислення ролі мовної тканини тексту в постановці та розв'язанні заявленої автором тематики та проблематики. Мікроситуації присвячуються виявленню ролі мовних зворотів у вираженні окремих проблемно-тематичних аспектів. **МС₁ (Проблемно-тематичний аспект і Мовний зворот₁) + МС₂ (Проблемно-тематичний аспект і Мовний зворот₂) + МС₃ (Проблемно-тематичний аспект і Мовний зворот₃) = Узагальнення зв'язків між проблемно-тематичним та словесним рівнями тексту.** Елементарні ситуації – переведення уваги на проблемно-тематичне наповнення словесних мікрообразів. Учитель і учні користуються **ключовими словами: мовний зворот, мовний засіб, тема, проблема, концепція.**

Навчальна ситуація	Дослідження однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Виявлення ролі одного мовного звороту в розгортанні одного проблемно-тематичного аспекту
Елементарна ситуація	Осмислення окремої проблемно-тематичної грані в окремому словесному виразі, проблемно-тематичного

наповнення одного мовного мікрообразу

Підготовка до такої роботи відбувається шляхом актуалізації знань та умінь учнів про проблемно-тематичну спрямованість та словесну природу літературної творчості, проблемно-тематичний та словесно-образний шляхи аналізу, теми й проблеми, актуальні для твору, що вивчається.

Узагальнюючи, школярі повинні підкреслити, як саме мовна тканина тексту допомагає здійснити проблемно-тематичне наповнення художнього твору, у чому полягає її зорієнтованість на вираження авторського підходу до вирішення поставлених проблем.

Під час **концептуально-жанрового аналізу** важливо встановити зв'язок між проблематикою твору та жанровими способами її висвітлення. Мікроситуації – це вивчення питання, яким чином певна жанрова особливість бере участь у створенні тематично зумовленого зображення. **МС₁ (Проблема/ Тема + Жанрова особливість₁) + МС₂ (Проблема/ Тема + Жанрова особливість₂) + МС₃ (Проблема/ Тема + Жанрова особливість₃) і т.д. = Узагальнення жанрово-тематичної єдності у творі.** Під час проведення елементарних ситуацій розглядається участь жанрової властивості у вираженні окремого аспекту аналізованої теми або проблеми, вплив жанровості на тематично зумовлені образи. Робота відбувається з використанням **ключових слів: проблема, тема, жанр, жанрова властивість, концепція.**

Навчальна ситуація	Дослідження однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Виявлення значення однієї жанрової властивості у вираженні однієї теми або проблеми
Елементарна ситуація	Дослідження ролі однієї жанрової властивості для зображення одного аспекту аналізованої теми чи проблеми, тематично зумовленого образу, деталі

Підготовка до роботи в даному разі потребує актуалізації знань про конкретний жанр, тематику та проблематику твору, їх можливий зв'язок, жанровий та проблемно-тематичний шляхи аналізу, зміст тем та проблем, що будуть розглядатися.

Узагальнюючи, необхідно пояснити, яким чином жанрова специфіка тексту допомагає створити певну картину світу, зумовлену його тематикою та проблематикою.

У старшій школі має широко застосовуватися **концептуально-стилістичний аналіз**. Учні усвідомлюють стильову зумовленість проблематики під час проходження через відповідно організовані мікроситуації. **МС₁ (Проблема/Тема + Стильова домінанта₁) + МС₂ (Проблема/Тема**

+ Сильова домінанта₂) + МС₃ (Проблема/Тема + Сильова домінанта₃) і т.д. = Узагальнення концептуально-стильової цілісності тексту. Під час елементарних ситуацій треба визначати концептуально-стильову єдність у конкретних фрагментах художнього тексту, виявляти їх художню специфіку, поглиблено аналізувати образні структури. **Тема, проблема, стиль, стильова риса, концепція – ключові слова.**

Навчальна ситуація	Дослідження однієї теми або проблеми
Мікроситуація	Виявлення зв'язку однієї теми чи проблеми з однією стильовою домінантою
Елементарна ситуація	Осмислення концептуально-стильової єдності в одному художньому фрагменті – відповідного змісту художніх образів, що сюди входять

Під час **підготовки** необхідно створювати ситуації, які допоможуть учням усвідомити (згадати) сутність проблемно-тематичного та структурно-стильового аналізу, націлити школярів на їх комплексне застосування, окреслити теми та проблеми, що будуть осмислені.

Узагальнення націлене на цілісну оцінку проблемно-тематичних та стильових параметрів тексту в їх єдності, що і є основним здобутим результатом виконаної роботи. Школярі мають синтезувати одержану інформацію, бачити у творі точки дотику між проблематикою та стилем, на цій основі здійснювати відповідні висновки.

На окрему увагу заслуговує **філософський аналіз** [101]. Спрямовуючи процес дослідження з допомогою положень певної філософської системи, словесник використовує їх як призми для осмислення літературного матеріалу. Навчальні ситуації розгортаються з метою з'ясувати, як саме конкретні філософські положення знайшли своє вираження в художньому тексті. **НС₁ (Філософське положення (підхід)₁) + Засоби художнього вираження) + НС₂ (Філософське положення (підхід)₂) + Засоби художнього вираження) + НС₃ (Філософське положення (підхід)₃) + Засоби художнього вираження) і т.д. = Узагальнення філософської концепції твору.** Для вивчення в межах мікроситуації обирається тематичний аспект, створений автором з допомогою окремого філософського положення. **МС₁ (Тематичний аспект₁ філософського положення) + МС₂ (Тематичний аспект₂ філософського положення) + МС₃ (Тематичний аспект₃ філософського положення) = Узагальнення художнього-образного змісту на основі одного філософського положення.** Елементарні ситуації потрібні для досліджень філософського навантаження засобів художнього вираження, що допомагають реалізувати філософську концепцію, окремі образи.

Ключові слова: філософська система (назва), філософська концепція, тематичний аспект, засіб художнього вираження (назвати).

Навчальна ситуація	Дослідження тексту крізь призму одного філософського положення (підходу)
Мікроситуація	Аналіз окремого тематичного аспекту, створеного автором на основі філософського положення
Елементарна ситуація	З'ясування філософського навантаження одного художнього засобу вираження (наприклад, мікрообразу (художньої деталі))

Готуючи учнів до філософського аналізу, важливо дати поняття про його сутність, а також розкрити основні філософські концепти-положення, що стануть "точками опертя" в осмисленні літературного матеріалу, спрямують дослідницьку роботу.

Під час **узагальнення** треба здійснити цілісну оцінку філософській концепції тексту, філософсько-концептуальній системі мислення, яку продемонстрував письменник, художнім засобам її вираження в літературному творі.

Навчальні ситуації для **ідеаційно-концептуального** аналізу [18] завжди фіксовані. Вони забезпечують аналіз художнього твору крізь призму основних світоглядних систем, які можуть бути виявлені. **НС₁ (Космос) + НС₂ (Бог) + НС₃ (Людина) + НС₄ (Суспільство) + НС₅ (Нація) = Узагальнення ідеаційно-концептуального змісту літературного матеріалу та художніх засобів його вираження.** За відсутності певної ідеаційної системи в літературному творі відповідна навчальна ситуація знімається. Мікроситуації потрібні для опрацювання світоглядного змісту в окремому тематичному аспекті, що належить до визначеної ідеаційно-світоглядної системи. **МС₁ (Ідеаційний тематично-образний аспект₁) + МС₂ (Ідеаційний тематично-образний аспект₂) + МС₃ (Ідеаційний тематично-образний аспект₃) і т.д. = Узагальнення однієї ідеаційно-концептуальної системи у творі.** Елементарні ситуації присвячуються виявленню ідеаційно-концептуального наповнення конкретних художніх образів.

Навчальна ситуація	Дослідження однієї ідеаційно-концептуальної системи в тексті
Мікроситуація	Аналіз особливостей окремого тематично-образного аспекту однієї ідеаційно-концептуальної системи (наприклад, Космос)
Елементарна ситуація	Осмислення ідеаційно-концептуального навантаження одного художнього образу, окремої образної структури

У пригоді стають **ключові слова: ідеаційність, концепція, Космос, Бог, Людина, Суспільство, Нація.**

Підготовка до роботи – це актуалізація знань школярів про основні ідеаційно-світоглядні системи, їх презентацію в літературних творах, що вивчалися раніше.

Узагальнення полягає в тому, щоб здійснити цілісну оцінку ідеаційно-концептуального змісту літературного твору за тими світоглядними напрямками, які в ньому виражені.

Важливим із погляду вивчення художньо-естетичної природи літератури є **жанровий аналіз** [25; 38; 80; 83], який відбувається шляхом почергового дослідження всіх жанрових властивостей тексту або їх зіставлення. **$НС_1$ (Жанрова властивість₁) + $НС_2$ (ЖВ₂) + $НС_3$ (ЖВ₃) = Узагальнення жанрово-родової організації тексту та його змісту.** Мікроситуації дозволяють виконати цю роботу на рівні художніх елементів. Елементарні ситуації – зійти до конкретних художніх прикладів. Роботу виконує із допомогою **ключових слів: жанр, назви конкретних жанрів, жанрові властивості (назвати).**

Етап **підготовки** до такої роботи включає в себе навчальні ситуації, які дозволяють або сформулювати, або актуалізувати знання учнів про певний жанр, а також жанровий аналіз як спосіб дослідження тексту.

Навчальна ситуація	Дослідження одного жанрової властивості (ознаки) художнього твору, її зіставлення з цим же параметром в інших творах
Мікроситуація	Виявлення окремої жанрової ознаки на рівні одного художнього елемента, зіставлення з іншими її презентаціями в межах цього або різних текстів
Елементарна ситуація	Осмислення жанрової специфіки одного текстуального прикладу в межах художнього елемента

Узагальнення набуває вигляду цілісної оцінки жанрово-родової специфіки літературного твору, її зв'язків із змістоутворення.

Окремого жанрово-родового підходу потребує формування навчальних ситуацій для лірики. Поетичні тексти невеликі за обсягом, під час уроку вчитель та учні здебільшого вивчають підбірку віршів, об'єднаних за принципами жанрової чи тематичної спорідненості, належності до поетичної збірки чи життєвого періоду автора. Це дозволяє присвячувати навчальні ситуації вивченню не художнього елемента, як для епосу чи драми, а цілого твору: **$НС_1$ (Поетичний текст₁) + $НС_2$ (ПТ₂) + $НС_3$ (ПТ₃) = Узагальнення художніх властивостей декількох творів.** У межах навчальних ситуацій можна

використовувати будь-які шляхи аналізу, які вчитель вважатиме доречними і які підійдуть для опрацювання лірики (словесно-образний, проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський, структурно-стильовий). На рівні мікроситуацій відбувається опрацювання художніх елементів, а під час елементарних осмислюються їх конкретні текстуальні зразки. **Ключові слова: вірш, зміст, тема, тематична група, мотив, жанр, поетична збірка, художні засоби (назвати).**

Навчальна ситуація	Вивчення одного поетичного твору
Мікроситуація	Опрацювання художнього елемента
Елементарна ситуація	Осмислення окремого прикладу, у якому унаочнено художній елемент

Підготовка до роботи значною мірою залежить від того принципу, за яким об'єднано поетичні твори для вивчення на занятті. В одних випадках треба повторити тематичні групи лірики, в інших – жанрові різновиди, у третіх – запропонувати інформацію контекстного характеру, у якій дати оцінку поетичній збірці або ж розкрити біографічні факти з життя автора.

Узагальнення теж орієнтоване на принципи групування. Відповідно до обраного принципу має прозвучати цілісна оцінка тематичній групі чи жанровій природі, поетичній збірці, творчому періоду в житті митця. Крім загальних висновків, будуть доречними й проміжні – для кожного окремого поетичного тексту.

Художньо-естетична природа літературного матеріалу може бути розкрита й з допомогою **структурно-стильового аналізу** [32; 34; 73]. Алгоритм цього виду дослідження той же, що і в жанрового. Учні досліджують стильові властивості тексту, використовуючи свої знання про домінанти великого стилю, використаного письменником. **НС₁ (СР₁) + НС₂ (СР₂) + НС₃ (СР₃) = Узагальнення стильової природи літературного матеріалу.** Мікроситуації потрібні для безпосередніх спостережень у межах окремих художніх елементів.

Навчальна ситуація	Дослідження однієї стильової властивості художнього твору, його зіставлення з цим же параметром в інших творах
Мікроситуація	Виявлення стильової властивості на рівні одного художнього елемента
Елементарна ситуація	Аналіз стильової властивості в конкретному художньому прикладі в межах художнього елемента

Елементарні дозволяють виявляти стильову природу одиничних образів. Для цього треба задіяти **ключові слова: стиль, назви основних стилів.**

Підготовка необхідна, щоб націлити учнів на виконання структурно-стильового аналізу. Учитель дає (актуалізує за умови наявності) знання про особливості конкретного стилю, пояснює механізм пропонованого дослідження.

Узагальнення – це цілісна оцінка стильової природи літературного твору, її вплив на художню концепцію твору.

Під час вивчення **оглядових історико-літературних, у тому числі й біографічних, матеріалів** доцільно використовувати **хронологічний або тематичний шляхи** вивчення [20]. За умови домінування хронологічного шляху навчальні ситуації присвячують вивченню окремих часових періодів. **НС₁ (Період₁) + НС₂ (П₂) + НС₃ (П₃) і т.д. = Узагальнення змісту історико-літературного (біографічного) матеріалу.** Робота в межах мікроситуацій – це обговорення окремих особливостей періоду. **МС₁(Особливість₁) + МС₂ (О₂) + МС₃ (О₃) і т.д. = Узагальнення змісту історико-літературного (біографічного) періоду.** Під час елементарних ситуацій важливо зупинитися на окремих історико-літературних (біографічних) деталях – подіях, фактах.

Навчальна ситуація	Вивчення одного історико-літературного або біографічного періоду
Мікроситуація	Осмислення окремої особливості періоду
Елементарна ситуація	Обговорення окремої події, факту, деталі

Готуючи учнів до такої роботи, учитель актуалізує **ключові слова: період, періодизація, хронологія, час, дата, місце, факт, тема.** Крім того, учні мають усвідомити часову періодизацію як принцип побудови історико-літературних матеріалів, згадати, як цей принцип реалізовано в уже вивчених матеріалах.

Узагальнення передбачає цілісну оцінку як вивчених періодів, так і історико-літературного матеріалу з погляду його хронологічного-тематичного наповнення.

Тематичний шлях програмує вивчення за окремими тематичними напрямками. Історико-літературні матеріали піддаються тематизації, що впливає на організацію навчальних ситуацій. **НС₁ (Тема₁) + НС₂ (Т₂) + НС₃ (Т₃) і т.д. = Узагальнення змісту історико-літературних (біографічних) матеріалів.** Мікрорівень уроку – осмислення окремих тематичних аспектів. **МС₁ (Тематичний аспект₁) + МС₂ (ТА₂) + МС₃ (ТА₃)**

і т.д. = **Узагальнення змісту історико-літературного (біографічного) матеріалу.** Для елементарних ситуацій важливо розглянути реальне наповнення матеріалу – події, факти, деталі.

Навчальна ситуація	Опрацювання окремої історико-літературної (біографічної) теми
Мікроситуація	Вивчення окремого аспекту історико-літературної (біографічної) теми або її біографічного етапу
Елементарна ситуація	Обговорення події, факту, деталі

Для **підготовки** важливо, щоб учні зрозуміли тематичний вимір біографічних матеріалів, націлилися на їх відповідне структурування. Учитель пропонує **ключові слова: тема, факт, дата.**

Узагальнюючи, вони дають цілісну оцінку окремим темам, періодам, феномену письменника на їх основі, біографічному матеріалу в цілому.

В усіх окреслених ситуаціях учні здобувають як знання, так і вміння. Проте окрема група ситуацій позначена підвищеною увагою саме до формування практичних властивостей (**навчально-формувальні ситуації (НФС)**) – літературно-дослідницьких або літературно-творчих.

Ситуації літературно-дослідницького спрямування необхідні для того, щоб виробити в учнів уміння самостійно досліджувати окремі елементи літературного твору чи історико-літературного матеріалу або здійснювати "цілісне" опрацювання художнього чи історико-літературного тексту. Їх алгоритм є суто дидактичним: **НС₁ (виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи на матеріалі творів, що вивчалися) + НС₂ (самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах (творчі вправи на матеріалі текстів, що раніше не вивчалися) = Узагальнення результатів виконаної роботи, її навчально-формувальних наслідків.**

Навчальна ситуація	Інструктаж учителя щодо сутності та етапів здійснення пропонуваного виду дослідження
	Виконання школярами з допомогою вчителя дослідницької роботи в стандартних умовах (одного або багатьох шляхів аналізу)
	Самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах
Мікроситуація	Формування здатності застосовувати один шлях аналізу (вивчення)
Елементарна ситуація	Формування здатності застосовувати окремий елемент обраного шляху

Натомість мікрорівень відображає послідовність дослідницьких дій, що відповідає конкретному шляху вивчення.

Підготовка до такої роботи включає обов'язкову активізацію знань про обраний шлях аналізу.

Узагальнення передбачає цілісну оцінку не тільки навчального матеріалу, а що головне – навчально-формульованої результативності виконаних дій.

Якщо ситуація підпорядкована формуванню літературно-творчих умінь (написання художніх, літературно-критичних, публіцистичних текстів), тоді вона зумовлена жанровим підходом, адже учні мають створити текст із певними жанровими параметрами. Школярі мають знати жанровий аналіз і перепроєктувати його у творче русло. Загальна формула аналогічна до формування літературно-дослідницьких умінь (див. вище). Змінюється лише сам характер діяльності.

Навчальна ситуація	Ознайомлення учнів із пам'яткою "Написання тексту" (художнього, літературно-критичного, публіцистичного)
	Виконання школярами із допомогою вчителя літературно-творчої роботи в стандартних умовах
	Самостійне виконання учнями літературно-творчої діяльності в змінених умовах
Мікроситуація	Формування здатності створювати один жанровий параметр тексту
Елементарна ситуація	Формування здатності створювати окремий текстуальний прояв жанрового параметру

Підготовка – актуалізація знань про жанрові параметри створюваного тексту, жанровий шлях його аналізу.

Узагальнення – оцінка одержаного художнього результату (створеного тексту) та стану сформованості відповідних умінь.

Отже, у методико-літературному аспекті навчальні ситуації забезпечують реалізацію одного з шляхів вивчення навчального матеріалу, присвячуються опрацюванню структурних елементів художнього або історико-літературного чи біографічного тексту. Вони піддаються класифікації, виходячи з видової, тобто методико-літературної, сутності заняття, виконують власне предметні завдання, наповнені видами роботи, які відповідають природі обраного шляху вивчення матеріалу.

КОНТРОЛЬ, КОРЕКЦІЯ, ЗАСТОСУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

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 [74] виділяє декілька функцій названого етапу: корегувальну, стимулювальну, узагальнювальну, 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 перевіряють, і той, що будуть вивчати, 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 Пана-са Мирного та Івана Білика, які також працювали в рідніщі 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 хв.** 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 25-30. 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 були використані 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 і 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 залежність контролю та корекції від засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок. Вона існує не тільки на рівні фактичних знань, що перевіряють, але й дослідницького механізму (шляху аналізу) та відповідного йому алгоритму діяльності, які використовували на попередньому занятті. ***Послідовність розгортання контрольних-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" [5, с. 118]. Проте його слід регулярно 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" [22, 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 цьому 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).

Цілі уроки, підпорядковані завданню застосовувати знання й уміння, 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 з використанням методу самостійної роботи**. Корисно для розвитку дітей обов'язково включати до домашніх завдань самостійні вправи літературознавчо-дослідницького чи літературно-творчого 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" [98, 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 стоять перед використанням обраного 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), світоглядно-концептуальних 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.

Навчально-розвивальна ситуація	Самостійне опрацювання одного структурного елемента, що відповідає схемі обраного шляху аналізу
Мікроситуація	Самостійне дослідження складової частини цього елемента
Елементарна ситуація	Самостійний аналіз окремого текстуального прояву цієї частини

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 (див. сам. роб.).

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 робота відбувається в межах $НС_1(Е_1) + НС_2(Е_2) + НС_3(Е_3) \text{ і т.д.} = \text{Узагальнення сюжетно-змістової єдності тексту}$, то ця схема так само повинна діяти й в умовах самостійного використання школярами. Учні п'ятого чи шостого класів можуть одноосібно аналізувати окремі сюжетні епізоди або ряд епізодів на доступному для них аналітичному рівні і в такий спосіб формувати власну оцінку зображеного в літературному тексті.

У старших класах, де використовують 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). Схема 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 вмінь 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.Потоцького "Михайло-семиліток" школярі одержують поняття "сюжет", "кульмінація". Структурно-стильовий, ідеаційно-концептуальний, філософський шляхи аналізу учні здатні застосовувати тільки в 9-11 класах. Адже раніше вони будуть заважкими для учнів.

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 і 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 опрацьовувати 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 слід запропонувати схарактеризувати зв'язки письменниці з цілим колом видатних особистостей: Оленою Пчілкою, М.Драгомановим, І.Франком, О.Кобилянською, С.Мержинським. Доцільними 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 (остання перед вивченням драми-феєрії "Лісова пісня").

Під час розгляду шістдесятницького руху в українській літературі будуть необхідними 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 "цілісного" аналізу, 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 складникам. Кожна із навчально-розвивальних ситуацій присвячується застосуванню окремого шляху

аналізу, тобто дослідженню певного структурного елемента художнього тексту: *НРС₁ (Подієвий аналіз) + НРС₂ (Композиційний аналіз) + НРС₃ (Хронологічний аналіз) + НРС₄ (Пообразний аналіз) + НРС₅ (Словесно-образний аналіз) + НРС₆ (Проблемно-тематичний аналіз) + НРС₇ (Філософський аналіз) + НРС₈ (Ідеаційно-концептуальний аналіз) + НРС₉ (Жанровий аналіз) + НРС₁₀ (Структурно-стильовий аналіз)* = *Узагальнення результатів "цілісного" аналізу.*

Навчально-розвивальна 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 (хронологічний 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 елементів 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 погоджуючись із його наближенням до подієвого [22], а вкладаючи в нього значення багатоаспектного опрацювання художнього матеріалу, хочемо підкреслити: **уміння самотійно застосовувати "цілісний" аналіз – це 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 самотійно використовують план роботи, що включає поступове опрацювання жанрових властивостей тексту: **$НРС_1$ (Жанрова властивість₁) + $НРС_2$ (ЖВ₂) + $НРС_3$ (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 передбачає об'ємну роботу, на його виконання доцільно виділяти багато часу. Наприклад, така робота може бути виконана як домашній твір-роздум, самотійне 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 самотійні 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. Такі пам'ятки-схеми визначають зміст навчально-розвивальної ситуації.

Навчально-розвивальна ситуація	Самотійне виконання учнями літературно-творчої діяльності
Мікроситуація	Створення одного жанрового параметру тексту
Елементарна ситуація	Створення окремого текстуального прояву жанрового параметру

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 (крім тих, що мають творчий характер) 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 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. Таку роботу проводимо й в умовах застосування 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 роботи 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 та застосування літературознавчих знань та вмінь – це дидактичні завдання спорідненого типу, що перебувають у зв'язках наступності. Учитель повинен уміти здійснювати поступовий

перехід від контролю до застосування, усвідомивши той момент, коли учні вже готові до цього.

УЗАГАЛЬНЕННЯ Й СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК

Узагальнення й систематизація – це кінцева цілісна оцінка того, що вивчено чи виконано, приведення сформованих знань і умінь у систему. У "Словнику української мови. В 11 т." дається декілька визначень поняття "узагальнювати": "порівнюючи окремі предмети, факти, явища і т. ін., виявляти спільні риси, особливості й на їх основі робити висновки у формі загальних положень; виявляючи характерні риси, особливості окремого предмета, факту, явища і т. ін., сприймати їх як загальні й поширювати на інші предмети, явища; відбирати й об'єднувати однакові характерні риси, особливості; створювати на їх основі що-небудь загальне, типове" [93, с. 403].

У навчальному процесі узагальнення й систематизація представлені і як **окремий тип уроку**, і як обов'язковий **етап** кожного з наявних типів занять. В.Онищук [74, с.126-143] указує, що такий вид діяльності відбувається на декількох рівнях: а) окремих фактів, подій і явищ; б) теоретичних понять і їх систем; в) провідних ідей та теорій науки.

Вони ж, за В.Онищуком, складають основні етапи заняття з указаною дидактичною метою. Учні узагальнюють і систематизують свої знання про навчальний матеріал, про набуті вміння й навички, а отже, й про виконані протягом уроку процесуально зумовлені (напрямами й шляхами аналізу) дії. У цей час має докорінно змінюватися характер мислення учасників навчального процесу – **від аналітичного до синтетичного**. Надається **пріоритет загального над одиничним**. Крім того, тут **об'єднуються репродуктивні та евристичні підходи: відбувається пригадування-відтворення та цілісне осмислення**. Зростає рівень **абстрагування**. Таке розуміння впливає з визначення, що "узагальнення – це логічний процес переходу від одиничного до загального, виділення на основі аналізу найсуттєвіших та найзагальніших ознак у предметі вивчення, на основі яких формуються поняття, закони, провідні ідеї..." [78, с. 243].

Крім того, названий навчальний етап виконує й супутні функції, зокрема контролю та корекції набутих знань і умінь, їх застосування, підготовки учнів до вивчення наступних літературних тем, формування знань, умінь і навичок.

Вплив напрямків і шляхів аналізу навчального матеріалу вирішальний. Адже вони зумовлюють не тільки характер вивчення (запам'ятову-

вання, осмислення), але й кінцеве оцінювання. Як пише В.Шуляр, "цінним у методичному плані буде ще та реалія, коли запитання й завдання будуть структуровані за рівнем складності, урахуватимуть репродуктивність дій, реконструювання й творчий вияв читацького досвіду школярем" [116, с. 386]. Опіраючись на напрямки й шляхи аналізу, словесник може корегувати і рівень складності, і процес реконструкції вже набутих компетенцій, і стимулювати творчий підхід учнів до власного читацького досвіду.

Тому **готуючи** школярів, учитель має націлити їх на роботу з уже відомим для них навчальним матеріалом (узагальнюється те, що вивчено), а також на особливі види мисленнєвої діяльності, якими, з одного боку, узагальнення та систематизація є, а з іншого – підпорядковані логіці літературного аналізу та синтезу, тобто напрямкам і шляхам опрацювання текстуального матеріалу.

Виходячи зі специфіки літератури як навчального предмета, можемо стверджувати: мають бути узагальнені й систематизовані знання учнів про:

а) окремі елементи літературних текстів (художні факти в межах структурних одиниць твору, їх зміст та значення, відповідні їм теоретичні поняття, системи понять, що стосуються окремих елементів художнього тексту);

б) зміст і форму художніх творів у цілому (сукупний змістовий та формальний потенціал структурних елементів, теоретичну систему та коло ідей, що дають змогу дати цілісну оцінку літературному джерелу як художньому явищу);

в) тематичні, жанрові або стильові групи художніх творів (відповідну спорідненість літературних текстів, теоретичні аспекти, що забезпечують їх зближення та порівняльну оцінку);

г) життя й творчість письменника (біографічні факти, цілісний феномен митця, місце в художньому просторі, систему ідей-оцінок його життя та творчості);

ґ) літературний період (історико-літературні події, процеси, факти, що мали місце в межах однієї епохи, теоретичні підходи до осмислення художніх явищ, місце й значення в загальному літературному розвитку);

д) декілька літературних періодів (історико-літературні факти, події, процеси, які властиві вивченим періодами, їх схожість/відмінність, теоретичні системи, що забезпечують порівняльну оцінку, цілісне розуміння художньо-естетичного переходу (зміни), що мав місце в конкретний час);

е) літературний процес (історико-літературний розвиток, його фактичні складники, рушійні сили, теоретичний рівень осмислення, основні закони та закономірності);

є) літературно-теоретичні системи (ключові поняття, художній фактаж, що їх унаочнює, функціональність, її закони та закономірності).

У такій послідовності відображено один із основних принципів узагальнення й систематизації, який полягає в тому, щоб відбувався **"поступовий перехід від часткових до дедалі ширших узагальнень"** [74, с. 134]. Учителі та учні виділяють в літературному матеріалі найсуттєвіші моменти, утворюють із них системи, дають їм цілісну оцінку, учаться переносити на інші споріднені явища.

Перші три рівні та останній можуть узагальнюватися та систематизуватися з 5 по 11 клас. Решта – з 9 по 11. Проте основний підхід залишається незмінним: "Незалежно від кількості уроків, відведених для вивчення твору, на останньому етапі виникає необхідність ще раз **поглянути на нього як на цілісну художню структуру**" (виділення наше – Ю.Б.) [79, с. 232]. Те ж саме стосується життя й творчості письменника, літературного періоду, літературного процесу в цілому.

Узагальнення художнього та історико-літературного видів матеріалу відбувається за декількома напрямками:

а) **фактичного змісту, системи значень, ідейно-тематичного потенціалу, формального багатства, тобто ідейно-художньої наповненості, основних граней, особливостей, рис, властивостей:**

Яка змістова наповненість художнього елемента (назвати), які значення він виражає?

Які теоретичні поняття відповідають його сутності?

Яким є зміст твору в цілому, його ідейно-тематичний та світоглядний потенціал?

У чому полягає багатство форми літературного тексту, які її грані, художні особливості?

Із допомогою яких теоретичних понять можна розкрити властивості художньої форми літературного тексту?

Які факти з життя й творчості письменника можна назвати головними? Про що вони свідчать?

Які теми в біографічному матеріалі про митця є найбільш важливим? Чому? Який їх зміст?

Якими літературними (і не тільки) подіями, явищами, процесами наповнений художній період? У чому полягає його суспільно-історичне, загальнокультурне і власне літературне багатство, значення?

Що таке література як мистецьке явище? Якими рисами вона наділена?

б) **виразності, своєрідності, оригінальності, неповторності, специфічності, унікальності, окремішності серед інших художніх явищ, яскравості, особливості:**

Якими специфічними властивостями наділений художній елемент? У чому його виразність? Яким чином він впливає на читача?

Як саме можна окреслити неповторність літературного твору, його своєрідність, оригінальність?

Які біографічні факти найбільш увиразнюють психологічний портрет письменника, особливості його діяльності?

Якими бачаться унікальність письменника, його художній почерк?

Що можна сказати про людський та суто творчий портрет митця? Чим він відрізняється від інших письменників?

У чому полягає стильова своєрідність літературного періоду, його мистецький феномен?

в) **мети, ролі, призначення, доцільності, спрямованості:**

Яку роль у літературному творі виконує художній елемент? Яке його призначення (функція)?

Із якою метою, на ваш погляд, написано художній твір?

У чому полягає ідейно-художня спрямованість письменника?

Яка мета діяльності літературного покоління (письменників одного періоду)?

З погляду процесуальності уроку літератури та розвитку практичних властивостей дітей, узагальненню й систематизації підлягають **уміння й навички, сформовані в умовах реалізації обраних учителем дидактичного завдання, напрямку й шляху аналізу**. Для цього школярі мають підсумувати, які дослідницькі дії вони здійснювали, до яких результатів це призвело, у чому специфіка виконання роботи.

Під час здійснення узагальнення та систематизації необхідні **узагальнювально-навчальні ситуації (УНС)**. Їх зміст та особливості розгортання залежать від того, який навчальний матеріал вчитель та учні узагальнюють. При цьому використовують методи узагальнювальної бесіди, лекції, самостійної роботи. Кожен з них має свої переваги й недоліки. Бесіда дає можливість включити в названий вид діяльності школярів, але не завжди забезпечує належний результат (це залежить від умінь учнів узагальнювати, усвідомлювати системність). Лекція вчителя хоч і дозволить узагальнити на всіх необхідних рівнях, але має менший розвивальний вплив на школярів. Самостійна робота активізує відповідне мислення учнів, але може забрати занадто багато часу (краще її практикувати у вигляді домашнього завдання). У будь-якому випадку структурні елементи методу (запитання, завдання, пункт плану) мають володіти особливою специфікою – **націлювати учнів на кінцеву цілісну оцінку того, що піддається узагальненню**.

1. Узагальнення й систематизація знань про окремі художні елементи, умінь їх аналізувати (5-11 класи).

Такі дії мають здійснюватися після того, коли необхідний змістовий чи формальний елемент (сюжет, персонаж, тема, проблема, ідеаційно-світо-

глядний концепт, жанрова чи стильова властивість) вивчений. Цілий урок у даному випадку виділяти не доцільно. Здебільшого це всього лиш структурний етап у межах заняття формування нових знань, умінь і навичок. Він часто складається з **узагальнювально-навчальних ситуацій, присвячених підсумковій оцінці художнього елемента, наслідків використаного шляху аналізу.**

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнення окремого елемента літературного тексту, його теоретичних вимірів
	Узагальнення відповідних йому теоретичних знань
	Підсумовування особливостей використаного шляху аналізу, його наслідків
Мікроситуація	Узагальнення структурної частини художнього елемента, ролі в межах більшого цілого
	Теоретичне означення конкретного художнього явища
	Оцінка часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу
Елементарна ситуація	Оцінка окремого текстуального факту (прикладу), пов'язаного з вивченим елементом, його структурною частиною, теоретичних вимірів цього факту, художньої ролі та виразності

У межах подієвого аналізу узагальнюємо зміст та особливості художньої форми окремого епізоду, а також таких структурних частин сюжету, як пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, епілог, у результаті – сюжетно-змістової єдності твору. Під час композиційного аналізу узагальнення стосується специфіки зовнішньоконпозиційних частин тексту (розділу, глави, дії тощо), їх фактичного наповнення, композиційної структури в цілому. Для хронотопного – художніх часопросторів, їх образної специфіки, хронотопної структури тексту. У межах пообразного – психологічних портретів та засобів творення образів-персонажів, системи персонажів. У процесі словесно-образного – окремих мовно-образних конструкцій, мовно-образного багатства та своєрідності твору. У межах проблемно-тематичного – окремих тем та проблем, засобів їх реалізації, тематики та проблематики тексту в цілому. Після ідеаційно-концептуального – кожної з ідеаційно-світоглядних систем ("Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація"), ідеаційно-світоглядної системи твору. Для філософського – філософських поглядів письменника, художніх засобів їх вираження. У межах жанрового – жанрової організації тексту, її елементів, структурно-стильового – стильової своєрідності, основних рис та засобів вираження.

У результаті учні мають усвідомити **сюжетно-змістову, композиційно-змістову, хронотопно-змістову єдність твору, систему образів-персонажів, словесно-образну специфіку тексту, його жанрово-родову та стильову організацію, проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний потенціал**. Ці аспекти дозволяють виходити на узагальнення знань про **художній твір як цілісність**.

Крім набутих знань, школярі узагальнюють і систематизують власні **уміння виконувати дослідницькі дії** в межах кожного складника художнього матеріалу. Вони мають підсумувати, **у чому полягає їхня здатність опрацьовувати (аналізувати) елементи тексту, які практичні властивості набуваються в процесі певного виду діяльності**. Це можна здійснити під час і у формі звіту про проведену роботу, виконане дослідницьке завдання.

Узагальнювальну функцію виконає завдання **придумати назву (визначення, заголовок) окремому художньому елементу** – епізоду, композиційній частині, хронотопу, герою. Інший варіант: **учитель сам дає ряд визначень, а школярі вибирають, яке з них краще виконує роль кінцевої цілісної оцінки**. Наприклад, можна запропонувати такий набір підсумкових назв для образу Григорія Многогрішного із роману Івана Багряного "Тигролови": лицар духу, надлюдина, нескорений українець, переможець, тираноборець тощо. Якщо, на думку школярів, декілька визначень можуть претендувати на роль кінцевої цілісної оцінки, тоді вони пояснюють, яким чином це відбувається в кожному випадку. Крім того, корисним буде й завдання **вибрати з самого тексту вирази, які є художніми формулами-узагальненнями сутності** структурного елемента тексту – здебільшого героя, але може бути й хронотопу, епізоду, композиційної частини.

Стосовно останньої може бути й такий спосіб узагальнення: учні **складають власні назви поруч із уже наявними авторськими**. Після цього відбувається обговорення, чий заголовок (учня чи автора) краще виконує роль підсумовування змісту зовнішньокомпозиційної частини, школярі обґрунтовують свої результати.

2. Комплексні узагальнення й систематизація знань про літературний твір на основі шляхів його дослідження, умінь і навичок їх застосовувати (5-11 класи).

В одних випадках остаточна оцінка твору відбувається на відповідному етапі (до 15-20 хвилин) останнього уроку, коли завершується опрацювання літературного матеріалу, в інших, зокрема для великих епічних текстів, цьому завданню можна присвятити й ціле заняття.

Під час вивчення одного художнього джерела використати як основні всі відомі напрямки й шляхи в школі не можливо. Тому узагальнення учнів про твір завжди набирає характеру, який відповідає особливостям дослідження, що мало місце під час формування знань про текст, відповідних умінь та навичок, як підсумкова оцінка розглянутих структурних елементів. **Школярі схильні усвідомлювати художню цілісність літературного матеріалу під кутом зору, що сформований у наслідок застосування напрямків і шляхів аналізу, використаних перед тим.** Це, до речі, одна з ознак результативності проведених занять, яка виявляється під час усних виступів дітей або узагальнювальної бесіди – основних способів підсумкової роботи. З'являється можливість **формувати вміння давати цілісну оцінку тексту, виходячи з аналізу його структурних елементів, їх комплексного осмислення.**

Учні висловлюють оцінні судження, демонструючи своє усвідомлення змістового й формального багатства, оригінальності та спрямованості літературного тексту. Виступи такого ж змісту може робити й учитель (тоді, коли школярам важко здійснити самостійний підсумок). Це відбувається в межах **узагальнювально-навчальних ситуацій.**

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнення одного проаналізованого структурного елемента твору (його змісту, виразності, художньої ролі), теоретичного забезпечення, результатів відповідного шляху аналізу
	Цілісна оцінка твору: як сукупне узагальнення його структурних елементів; на основі теоретичних засад; висловлених літературно-критичних оцінок; визначення ролі у творчості письменника, літературі взагалі; як результат зіставлення з іншим текстом
	Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про художній текст
Мікроситуація	Узагальнення окремої частини структурного елемента твору, ролі в межах більшого цілого, її теоретичне означення
	Оцінка часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу
Елементарна Ситуація	Узагальнення одного художнього факту-вияву, актуалізованого в результаті використання шляху аналізу, його теоретичних вимірів, ролі в межах тексту, виразності

Крім того, доцільно використовувати й допоміжні засоби, що стимулюють таку діяльність. Наприклад, **читання й коментування висловів видатних людей, літературних критиків або ж самого автора про**

твір. Проблемний характер такого виду роботи допомагає школярам глибше усвідомити художній феномен. Коментування найдоцільніше проводити тоді, коли діти вже володіють необхідним комплексом знань про літературний матеріал, а отже, можуть критично підійти до думки, закладеної у вислів.

Загальне спрямування мислення учнів при цьому корегується запитаннями:

Із якою метою, наскільки точно, як саме і т.п. було оцінено літературний твір у конкретному судженні?

Чи погоджуєтеся з таким висновком? Чому?

У чому його слушність чи помилковість?

Наприклад:

Чому, на ваш погляд, Григор Тютюнник у листі до Олеся Гончара сказав про його "Собор": "Орлиний, соколиний роман Ви написали, **роман-набат!**"?

Чи погоджуєтеся ви з цими словами? Чому?

Підсумкова оцінка назви твору. "Чому твір називається саме так?" – це запитання може узагальнювати текстуальну роботу школярів. Воно завжди доречне після проведеного аналізу. Особливо ж у тих випадках, коли назва тексту неоднозначна у своєму трактуванні ("Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного та Івана Білика, "Подвійне коло" Ю.Яновського, "Я (Романтика)" Миколи Хвильового). Здійснюючи пояснення, учні опираються на свої знання про художню структуру літературного матеріалу, а отже, й на ті шляхи аналізу, які використовувалися під час його вивчення. Для поглиблення ефекту можна **зчитувати вислови критиків на цю ж тему** (за наявності).

Якщо ж існував **ряд авторських варіантів назви** літературного тексту, школярі можуть вирішувати проблему, **яка з них найбільш вдала**, тобто більш глибоко за інші відображає та увиразнює зміст та форму тексту, утілює сутність сказаного письменником (наприклад, "Тіні минулого", "Голос віків", "Відгомін передвіку", "Подих віків", "Голоси передвічні", "Спадок віків", "Голос забутих предків", "Слідами предків", "Сила забутих предків", "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського).

Робота з ілюстрованою обкладинкою книги. Досить часто на обкладинку ілюстратори виносять ключовий образ або малюнок-узагальнене бачення змісту (інколи й форми) твору. Це дає змогу провести зіставлення між текстом і малюнком на обкладинці. Відбувається порівняння цілісного бачення твору дітьми та художником. Школярі розмірковують, чи зміг ілюстратор відтворити зміст та форму тексту, пояснюють, як би вони самі зробили це з допомогою малюнка.

Подивіться, як оформлена обкладинка книги. Опишіть побачене.

Подумайте, що саме демонструє цей малюнок у змісті та формі вивченого твору? Наскільки точно і вдало?

Чи може він претендувати на узагальнення всього змісту тексту? Чому?

Як би ви його доповнили, змінили з метою вираження художньої концепції тексту?

Узагальнене зіставлення двох літературних творів має характер визначення, що їх споріднює, а що віддаляє. Для порівняння обираються:

а) твори одного автора, що допоможе зробити висновок про еволюцію його стилю, тем, підходів до осмислення явищ життя;

б) тематично споріднені тексти різних авторів – для узагальненого визначення поглядів письменників на одні й ті ж проблеми, способи їх вирішення;

в) твори, що належать до одного жанру, стилю, напрямку – це дає змогу закріпити відповідні теоретичні знання школярів;

г) тексти, у яких наявні одні й ті ж ідеаційно-концептуальні системи ("Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація") – узагальнюються світоглядні позиції авторів.

Названі зіставлення в першу чергу спрямовані на узагальнення інформації про твір, який щойно вивчено, проте дають можливість актуалізувати знання про раніше засвоєне, "вписати" новий матеріал в уже відомий контекст, окреслити його місце в рамках ширшого цілого.

3. Комплексні узагальнення й систематизація знань про блоки (у шкільній програмі – розділи) літературної інформації, організовані за принципами тематичної або жанрової спорідненості творів, на основі шляхів дослідження художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати (5-8 кл.).

Така робота відбувається в основній школі. Тут відповідно до програми навчальна інформація складається з декількох літературних творів, подібних тематично чи жанрово. Це відображено в шкільних програмах. Наприклад:

"Літературні казки": Іван Франко. "Фарбований Лис"; Василь Королів-Старий. "Хуха-Моховинка"; Іван Липа. "Близнята"; Василь Симоненко. "Цар Плаксій та Лоскотон" (5 кл.);

"Гумористичні твори": Леонід Глібов. "Щука", "Муха і Бджола", "Жаба і Віл"; Степан Руданський. "Пан та Іван в дорозі", "Козак і король", "Запорожці у короля"; Степан Васильченко. "Басурмен", "Свекор"; Степан Олійник. "Ля-ля-ля", "Чудо в черевіку"; Павло Глазовий. "Тарас Бульба в Києві", "Найважча роль", "Заморські гості" (6 кл.).

У кінці вивчення таких розділів можна проводити уроки узагальнення й систематизації, оскільки попередньо опрацьовано достатньо великий

обсяг матеріалу. Відповідно встановлюємо й напрямки узагальнення та систематизації – тематично-змістовий та жанровий.

Якщо розділ побудовано за тематичним принципом, узагальнення відбувається на тематичній основі. Жанровий підхід до узагальнення передбачає посилену увагу до відповідної йому специфіки текстів, але й до тематично-змістової наповненості теж. Відбувається об'єднання оцінок. **Узагальнювально-навчальні ситуації** набувають такої конфігурації:

Узагальнювально-навчальна ситуація	Оцінка-узагальнення тематично-змістових або жанрових особливостей кожного вивченого літературного джерела
	Установлення тематичної або жанрової єдності між творами розділу: зіставний аспект
	Цілісна оцінка навчальної інформації розділу на основі тематично-змістової та жанрової специфіки художніх творів, ключового теоретичного поняття
	Узагальнення особливостей застосування тематичного та жанрового шляхів аналізу, їх наслідків
Мікроситуація	Узагальнення окремого елемента (події, персонажа, хронотопу, мовного засобу, стильового забезпечення) в межах тематичного простору або жанрової структури тексту, ролі в межах більшого цілого, його теоретичне окреслення
	Узагальнювальне зіставлення двох споріднених елементів тематичного простору або жанрової структури різних художніх творів
	Оцінювання часткового моменту в застосуванні тематичного та жанрового аналізу
Елементарні Ситуації	Узагальнення окремого фактичного (текстуального) вияву тематики та жанровості, його теоретичного виміру, ролі в межах тексту

На цьому етапі часто **використовуються види роботи, які мали місце під час узагальнення окремих текстів**. Проте важливе значення мають **зіставлення між творами одного розділу, встановлення спільності їх тематики та оригінальності її вираження, здійснення узагальненої оцінки конкретного жанру**, виходячи з одержаного учнями ряду текстуальних зразків.

4. Комплексні узагальнення й систематизація знань про життя й творчість письменника на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати (9-11 кл.).

Названі узагальнення можливі здебільшого в 9-11 класах, хоча бажано не забувати й про те, що вивчено в основній школі (з 5 по 8 кл.). У цьому

випадку комплекс знань, які підлягають систематизації, розширюється, охоплюючи всю навчальну вертикаль. Крім того, школярі узагальнюють дані не тільки художнього, але й біографічного змісту. Учителю бажано вивести учнів на цілісне бачення життєвого й творчого шляху митця, місця написаних літературних творів у біографічному контексті, стильової орієнтації автора. **У процесі проведення узагальнювально-навчальних ситуацій до уваги беруться такі моменти:**

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнення змісту біографічного матеріалу, людського феномену письменника
	Цілісна оцінка літературного твору, що унаочнює специфіку творчого розвитку автора на основі використаних шляхів аналізу
	Узагальнення світоглядно-стильових домінант творчості письменника
	Визначення місця автора в історико-літературному процесі своєї доби поруч з іншими художниками слова (спільне та відмінне), зв'язку з загальнокультурними тенденціями (у першу чергу мистецький контекст – живопис, музика, кіно тощо), окреслення значення діяльності письменника (місце в розвитку мистецтва слова); увічнення постаті митця
	Підсумовування використаних у процесі вивчення творчості письменника шляхів аналізу, їх ефективності, навчальних наслідків, до яких вони привели
Мікроситуація	Узагальнення біографічної теми або життєвого етапу
	Узагальнення одного структурного елемента (сюжету, образу, жанрової властивості та ін.) літературного твору.
	Узагальнення окремого шляху аналізу, його ролі у вивченні творчості митця
Елементарна ситуація	Узагальнення одного ключового біографічного факту
	Узагальнення окремої художньої деталі, що увиразнює текст
	Узагальнення часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу

Підсумкова розмова про життєву хронологічну схему та тематику, які застосовані в біографічному матеріалі. Учні мають продемонструвати свої знання про основні часові виміри життя й творчості письменника. Однак учителю треба пам'ятати: знання хронології – це важливий, але не основний аспект узагальнення. Більшу увагу слід надати цілісній оцінці життя автора на основі ключових біографічних тем і

відповідних їм фактів. Школярі повинні продемонструвати їх розуміння, загальне бачення. У результаті має постати комплексний образ митця (у першу чергу в духовному та творчому вимірах). Це відбудеться, якщо учні окреслять його психологічні якості, різноманітні ролі, які він виконував (суспільні, родинні, гендерну, мистецькі та ін.), виділять унікальність поруч з іншими видатними представниками доби.

Одним із ключових напрямків узагальнення є цілісне окреслення художнього феномену письменника. Для цього повинна відбутися підсумкова розмова про стиль митця.

Основне коло питань для узагальнення стилю письменника (до уваги беруться всі вивчені твори):

1. Характер розгорнутих сюжетів, використання позасюжетних елементів.
2. Композиційна структура текстів.
3. Принципи побудови системи образів-персонажів. Авторські засоби типізації та індивідуалізації героїв.
4. Мовна своєрідність художніх джерел.
5. Особливості тематики й проблематики творів письменника, їх ідейна спрямованість.
6. Філософське та ідеаційно-концептуальне спрямування.
7. Жанрова специфіка творчості.
8. Впливи літературних течій і напрямків, до яких належить художня спадщина письменника.
9. Новаторство митця, своєрідність творчої індивідуальності (підсумок).

Виділення чинників формування стилю митця. Стиль письменника – явище багатоскладне як за своєю структурою, так і за характером осмислення. На думку А.Ситченка, на уроках літератури важливо виявляти не тільки риси творчого почерку автора, але й ті впливи, які їх зумовили. "На формування кожного митця діють стилетворчі чинники. Справедливо вважається, що вони допомагають пояснити ідейний зміст творів, написаних цим автором" [5, с.152]. На окрему увагу заслуговують суспільно-історична та духовно-культурна ситуації (мистецькі течії та напрямки), у яких жив митець, естетичні впливи на нього, традиції, що панували в літературі, індивідуальність автора (талант, темперамент, риси характеру та ін.). Ключове запитання під час узагальнення: "Як саме той чи інший чинник відбився на тій чи іншій рисі стилю письменника?"

Коли стиль розглянуто, його можна **класифікувати** за певним типом. Це дозволить учням побачити схожість між стилями цілого ряду письменників і водночас індивідуальний характер кожного.

Крім того, для узагальнення феномену письменника будуть корисними й деякі прийоми, які використовувалися з аналогічною метою щодо окремого художнього джерела.

Оцінка літературних творів у контексті узагальнення знань про життя й творчість митця. Така робота, безперечно, звужується порівняно з уроками, де узагальнення стосується тільки окремого літературного тексту, оскільки не є настільки детальною. Проте вона має відбутися, виходячи з тих напрямків і шляхів аналізу, які мали місце в процесі вивчення. Даючи оцінку конкретним текстам, школярі тим самим наближаються до усвідомлення феномену автора в цілому. Так, щоб узагальнити творчість І.Франка в 10 класі, учні повинні підсумувати свої знання про такі тексти, включені до шкільної програми, як поема "Мойсей", збірки "Зів'яле листя", "З вершин та низин", повість "Сойчине крило", драму "Украдене щастя", а також казку "Фарбований Лис" (5 кл.), повість "Захар Беркут" (7 клас) та ін. твори.

Узагальнювальне зіставлення літературних творів одного автора. Воно допоможе школярам усвідомити творчу еволюцію або, навпаки, сталість художнього феномену митця.

Так, модерністські твори М.Коцюбинського слід протиставити його раннім реалістичним спробам ("Ялинка", "Харитя"). Це має зафіксувати у свідомості десятикласників підсумкову думку: Коцюбинський починав у літературі як реаліст народницького напрямку, але пізніше змінив свою художню манеру, віддавши перевагу модернізму (імпресіонізму, експресіонізму, символізму).

Натомість, узагальнювальне порівняння різних текстів Миколи Хвильового дозволяє визначити наскрізну художню лінію автора, що має яскраве вітаїстичне забарвлення. Крім того, таке розуміння слід закріпити словами самого письменника, взятими з його публіцистики, де він чітко підкреслює: вітаїзм – це для нього основний творчий орієнтир. "І коли тепер ми запитуємо себе, який напрямок мусить характеризувати і характеризує наш період переходової доби, то відповідаємо: – романтику вітаїзму (vita – життя)" [90, с. 56].

Обговорення висловів видатних людей про людський і творчий феномен письменника. Наприклад, відповісти на запитання, чому І.Франко сказав про Лесю Українку: "ся хора, слабосильна дівчина – трохи чи не одинокий мужчина на всю новочасну соборну Україну"? Учні повинні пояснити цей вислів, користуючись уже набутими знаннями про життя та творчість письменниці. Це й стане способом узагальнення її неповторності. Схожий варіант осмислення слів І.Франка про І.Нечуя-Левицького: "великий артист зору", "всеобіймаюче око України".

Аналогічна робота – визначити, яке з тверджень різних людей найбільш точно у відображенні сутності митця (або яку грань підкреслює кожне з них). Щоб прийти до обґрунтованого висновку, учням треба добре осмислити життєвий і творчий шлях художника, його духовний феномен. Тому таке завдання є продуктивним на заключному уроці, присвяченому вивченню літературної спадщини конкретного автора.

Використання висловів самого письменника, із допомогою яких він дає оцінку власному життю та творчості. Учні мають узагальнити, як те, що визначив письменник для себе провідним принципом, творчою домінантою, дійсно відобразилося у творчості і як саме воно реалізовано. Зокрема, на таку увагу заслуговують слова Т.Шевченка з вірша "Доля": "У нас нема зерна неправди за собою".

Зустрічі людей різних поколінь на підсумкових уроках з вивчення творчості письменника. Щоб виявити і порівняти погляди різних поколінь людей на постать митця, словесник запросить на урок кого-небудь із батьків учнів, колег-вчителів, знайомих, дослідників творчості і т.д. Звичайно, гості повинні володіти необхідною інформацією і вміти її висловити. Бажано заздалегідь обговорити з ними тему виступу. Користь такого прийому в тому, що з його допомогою можна задіяти історико-функціональний підхід до вивчення літератури, показати надчасове значення творчості письменника, невичерпність її потенціалу. План зустрічі включає такі етапи:

1. Повідомлення вчителем теми заняття (Наприклад, "Тарас Шевченко очима різних поколінь").

2. Вступна розповідь словесника чи підготовленого учня про те, як у різні часи виявлялася увага українців до свого видатного поета.

3. Виступи гостей з повідомленням, як у часи їхнього навчання у школі, вузі розглядалася біографія письменника, трактувалася його творчість, яке суспільне ставлення до митця притаманне попереднім періодам, увага до яких творів була особливо активізована тоді;

4. Колективне зіставлення інформації, одержаної від гостей, з сучасними поглядами на творчий геній Т.Шевченка;

5. Підсумки зустрічі.

5. Комплексні узагальнення й систематизація знань про літературний період на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати (9-11 кл.).

Така діяльність обов'язкова в 9-11 класах. До цього зумовлює сам характер вивчення мистецтва слова в цей період, коли в шкільній освіті починає домінувати історико-літературний принцип. Обсяг навчального матеріалу дозволяє присвячувати такому узагальненню цілий урок.

Під час **узагальнювально-навчальних ситуацій** підсумковій оцінці підлягає тематично організована інформація.

За необхідності вчитель може використовувати види діяльності, які застосовувалися під час узагальнення знань про літературний твір чи творчість окремого письменника. До уваги можна брати інформацію не тільки з курсу української літератури, але й зарубіжної.

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнення знань, одержаних у процесі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу: визначення основних чинників (суспільно-політичних, загальнокультурних, мистецьких), які зумовлювали розвиток літератури, особливостей їх впливу, підсумкова оцінка течій та напрямків, які домінували в цей час
Узагальнювально-навчальна ситуація Мікроситуація	Узагальнення біографічних даних та творчих портретів провідних художників слова, зіставлення
	Окреслення цілісного феномену літературної доби
	Підсумовування використаних у процесі вивчення творчості письменників шляхів аналізу, їх ефективності, навчальних наслідків, до яких вони привели
Мікроситуація	Оцінка окремого чинника, що зумовив літературний портрет доби
	Визначення специфіки окремої течії чи напрямку
	Узагальнене усвідомлення художнього феномену літературного твору
	Узагальнювально-порівняльне зіставлення двох художніх текстів різних письменників
	Оцінка окремого шляху аналізу, його ролі у вивченні творчості різних митців
Елементарна ситуація	Підсумкова оцінка окремого факту суспільного та культурного життя, що мав вплив на літературу
	Виділення одного безпосереднього прояву (стильової риси) течії або напрямку, його узагальнена характеристика
	Оцінка художньої властивості (риса, деталі) літературного твору, яка унаочнює феномен доби

	Оцінка часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу
--	--

Історико-літературні та теоретичні узагальнення. Їх роль – закріпити розуміння учнями художньо-естетичної цілісності, а за необхідності й різноманітності (наприклад, для модернізму) літературного періоду. При цьому бажано використовувати схематичну наочність, яка дозволяє системно представити набуті знання. Бажано, щоб цю наочність виготовили самі учні, що на етапі узагальнення буде для них додатковим способом підсумування своїх знань.

Узагальнювальна оцінка творчості окремих письменників. Для детальної розмови про творчий доробок кожного автора в даному разі немає часу. Проте стисло схарактеризувати художні феномени вивчених митців необхідно. Відбувається своєрідне нанизування інформації, адже сума знань про різних письменників дозволяє оцінити літературний період в цілому. Учням дається час для короткого підсумкового виступу (3-5 хв.) про відомих уже авторів, продемонструвати узагальнене бачення кожного з них. Завдання полягає в тому, щоб здійснити таку оцінку максимально виразно, але лаконічно (учні попередньо записують свої думки узагальнювального характеру про кожного з письменників, потім озвучують їх, коментують і доповнюють сказане однокласниками). На змісті цих виступів обов'язково позначаються особливості хронологізації та тематизації біографічних матеріалів, застосовані напрямки й шляхи аналізу літературних творів.

Установлення біографічних паралелей. В одну літературну добу живе цілий ряд митців, які перебувають між собою в художній взаємодії, а часто мають і суто людські стосунки. На уроках, коли відбувається узагальнення знань про літературний період, важливо, з одного боку, підкреслити психологічну та поведінкову своєрідність кожного письменника, а з іншого – характер міжособистісних стосунків митців (наприклад, Леся Українка і Оленка Пчілка, О.Кобилянська, І. Франко, М.Драгоманов; М.Рильський і Остап Вишня, плеяда "неокласиків"). Однак завдання полягає не тільки в тому, щоб відтворити такі знання, більш важливо узагальнити взаємовпливи видатних постатей, творчі наслідки, до яких міжособистісні стосунки їх привели.

Узагальнювально-порівняльна оцінка творчості декількох письменників. Головною метою такого зіставлення є визначення художньої спорідненості митців, що працювали в один час. Це дає змогу учням зрозуміти ідейно-естетичну цілісність літературного періоду, закріпити в пам'яті ті світоглядні пріоритети, які визначали особливості мислення одного покоління авторів. До зіставлення залучаються тексти, схожі за

сюжетно-композиційною, образною, жанровою і головне – стильовою, проблемно-тематичною, філософською та ідеаційно-концептуальною спрямованістю. Відмінності між творчістю різних письменників також акцентуються, але з метою, щоб увиразнити те спільне, що об'єднує.

Розмова про міста як засіб узагальнення біографічних та художніх знань учнів. На землі є міста, які відіграли особливу роль у розвитку української літератури. У Києві і Санки-Петербурзі, Харкові та Львові, Празі, Мюнхені, Нью-Йорку, Торонто перехрещувалися долі багатьох вітчизняних художників слова. Отже, такі теми уроків, як "Санки-Петербург в житті та творчості українських письменників першої половини XIX століття", "Літературний Харків 20-30 років XX століття", "Літературне життя Львова початку XX століття", "Літературні місця української діаспори" є продуктивними не тільки з погляду засвоєння нових знань, але й тоді, коли треба сформувати узагальнений погляд учнів на певний період у розвитку письменства або й на вітчизняну літературу взагалі. Реалізувати ці теми можна з допомогою лекції. А ще краще – шляхом семінарських занять або конференцій. Тут великий простір для самостійної роботи школярів, для ознайомлення з додатковими матеріалами, для реалізації пошукових здібностей.

6. Комплексні узагальнення й систематизація знань про декілька літературних періодів на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати (9–11 класи).

Для узагальнення найкраще обирати періоди, що перебувають поруч. Це дає змогу простежити характер художніх змін, які мали місце на певному зламі. В історії української літератури цікавими, зокрема, є переходи від романтичної до реалістичної традиції, від народницько-реалістичної до модерністської та ін. Отже, проведення узагальнювально-порівняльного уроку має бути продуктивним. Для цього повинно відбутися зіставлення і на рівні художньо-естетичних систем у цілому, і творчості їх чільних репрезентантів. До розгляду обираються як стильові властивості загалом, так і їх одиничні текстуальні вияви. Діяльність відбувається таким чином:

1. Учитель та учні систематизують основні риси двох художніх систем, визначають їх відмінності (за необхідності й спільне).

2. Відбувається діалог, спрямований на узагальнення знань про світоглядно-естетичні пріоритети письменників, що представляють різні періоди, з використанням порівняльного аналізу (виокремлення відмінних рис (інколи й споріднених), обґрунтування своїх висновків).

3. Учасники навчального процесу роблять висновок про особливості світоглядного та художньо-естетичного переходу, який мав місце в певний час розвитку літератури.

Названа діяльність і складає основний зміст **узагальнювально-навчальних ситуацій** забезпечує тематичний та хронологічний підхід до вивчення історико-літературних матеріалів.

В окремих випадках можна зіставляти періоди, що віддалені в часі. Проте тут до уваги більше береться спорідненість. Наприклад, використання міфологічної основи для художньої творчості в романтизмі та модернізмі.

Узагальнювально-навчальна ситуація	Окреслення цілісного бачення феномену кожної літературної доби, визначення його основних чинників
	Зіставно-підсумкова оцінка літературних періодів
	Узагальнення знань про шляхи дослідження літературних творів, особливості їх застосування з творами різних авторів
Мікроситуація	Порівняння окремих рис течій чи напрямків двох періодів
	Узагальнення творчих портретів провідних художників слова, їх зіставлення
	Узагальнювальне зіставлення двох художніх текстів, що презентують різні епохи
	Визначення навчальної ефективності одного шляху аналізу
Елементарна ситуація	Узагальнене усвідомлення феномену літературного твору, його художніх властивостей
	Узагальнювальне зіставлення окремих текстувальних проявів (стильових рис) течій або напрямків двох епох
	Зіставна оцінка двох художніх властивостей (рис, деталей) різних літературних творів, які унаочнюють феномени своїх епох
	Оцінка часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу

7. Комплексні узагальнення й систематизація знань про український літературний процес, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосувати.

Уроки з такою дидактичною метою в шкільній практиці проводяться тільки один раз – у кінці випускного класу. Завдання досить складане – узагальнити знання, одержані учнями протягом вивчення всього історико-літературного курсу в 9-11 класах. Одного заняття для цього буде мало. Слід виділяти 2-3 навчальні години.

Використовуючи схематичну наочність, учитель стисло представить необхідну інформацію, підсумковому осмисленню якої й присвячуються **узагальнювально-навчальні ситуації**.

У цей момент учні повинні демонструвати уміння хронологізувати та тематизувати історико-літературний матеріал, присвячений українській літературі від часів Київської Русі до сьогодення, визначати закономірності її розвитку, давати оцінку кожному літературному періоду та творчості письменників, його представників. Відбувається перехід від фактичного узагальнення та систематизації до усвідомлення провідних ідей науки (літературознавства).

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнена оцінка літературного процесу (встановлення хронології, художніх стилів і методів, сутності світоглядно-естетичних переходів між епохами)
	Підсумкове оцінювання одного літературного періоду
	Зіставлення літературних періодів, визначення закономірностей розвитку літератури
	Узагальнення знань про шляхи дослідження літературних творів, особливості їх застосування з творами різних авторів
Мікроситуація	Узагальнювальне зіставлення творчості письменників, що в першу чергу представляють свої періоди, їх змістових та формальних особливостей, світоглядно-стильової зорієнтованості
	Визначення навчальної ефективності одного шляху аналізу
Елементарна ситуація	Узагальнювальне зіставлення літературних творів різних епох
	Оцінка часткового моменту в застосуванні використаного шляху аналізу

8. Комплексні узагальнення й систематизація теоретичних знань та вмінь їх використовувати (5-11 кл.).

Протягом основної та старшої школи учні засвоюють декілька основних теоретико-літературознавчих систем, куди входять поняття, пов'язані зі структурою літературного твору або розвитком історико-літературного процесу. Крім того, їх можна класифікувати відносно шляхів аналізу літературного матеріалу, що створює додаткові можливості для узагальнення ще й дослідницьких механізмів, які застосовуються в процесі вивчення мистецтва слова.

У цілому процес узагальнення та систематизації має відбуватися в межах теоретико-літературознавчих систем, що:

- а) пов'язані з сюжетотворенням, композиційною та хронотопною будовою тексту (подієвий, композиційний, хронотопний шляхи аналізу);
- б) забезпечують вивчення персонажів (пообразний аналіз);
- в) відображають мовну структуру художнього тексту (словесно-образний аналіз);
- г) є світоглядно спрямованими (проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський аналіз);
- е) відповідають жанрово-родовій природі (жанровий аналіз) та стильовому розвитку (структурно-стильовий аналіз) літератури.

Такий підхід забезпечує цілісність у теоретичній підготовці школярів. Адже "систематизовані знання може дати лише системне викладання, а спонтанне, принагідне – приводить до безсистемного нагромадження знань у пам'яті школярів" [5, с. 119].

У кожному випадку вчитель та учні мають створити схематичну наочність, яка репрезентує конкретну теоретичну систему, що дасть змогу вивести учнів на вищий рівень узагальнення та систематизації. "Малювання схем – нескладна справа ні для вчителя, ні для учнів. Важливо, щоб учитель уміло спрямовував увагу школярів на правильне виділення загальних і найістотніших ознак у цих системах, ставив запитання, які б змушували учнів мислити, аналізувати, порівнювати, співставляти" [74, с. 129].

На самому уроці школярі здійснюють:

- а) визначення понять, що входять до теоретичної системи, ілюструють їх знаннями літературного матеріалу;
- б) цілісну оцінку всієї системи, її структури, науково-дослідницького призначення;
- в) способів застосування з допомогою відомих шляхів аналізу (учні мають узагальнити їх дослідницький механізм, результати, до яких вони можуть приводити).

Це відбувається на рівні **узагальнювально-навчальних ситуацій**:

Узагальнювально-навчальна ситуація	Узагальнення знань про одну теоретичну систему, її прикладний характер, особливості застосування в процесі аналізу літературних творів
	Визначення шляху аналізу, пов'язаного із теоретичною системою, його ефективності, особливостей цього зв'язку
Мікроситуація	Узагальнення окремого теоретичного поняття, його значення для аналізу елементів вивчених художніх творів
	Оцінка часткового моменту в застосуванні шляху аналізу, його зв'язку з теоретичною системою, літературними текстами, що вивчалися
Елементарна	Узагальнення одного художнього факту-прикладу, пов'я-

ситуація	заного з теоретичним поняттям або використаним шляхом дослідження
----------	---

Узагальнювати теоретичні знання та відповідні їм уміння можна у формі і цілого уроку, і окремого етапу заняття. Урок буде доцільним тоді, коли школярі накопичили достатньо великий обсяг інформації, передбачений шкільною програмою.

Зокрема, в кінці 11 класу корисно узагальнити знання про художні стилі, актуальні в українській літературі, структурно-стильовий шлях аналізу. У цей же період буде не зайвим дати цілісну оцінку жанровим та ідеаційно-концептуальним засадам мистецтва слова. Проте узагальнення фольклорних жанрів краще зробити ще в основній школі, коли завершується знайомство школярів із різними видами усної народної творчості.

Етап узагальнення теоретичних знань відбувається частіше, ніж відповідний урок. Його можна практикувати пов'язано з вивченням інших видів навчальної інформації. Так, проводячи узагальнення художнього твору, творчості письменника, літературного періоду, слід знаходити місце й для залучення теорії літератури в процес цілісної оцінки вивченого.

9. Комплексні узагальнення літературно-дослідницьких чи літературно-творчих умінь як наслідок їх формування або застосування.

Окремо треба сказати про узагальнення й систематизацію під час формування або застосування умінь школярів, що здійснювали опрацювання художнього елемента, літературного твору цілісно, історико-літературного матеріалу або писали художній текст. У результаті практичної роботи школярі створювали власний текстуальний продукт, а також здобували (формували, розвивали) здатність виконувати таку роботу. І текстуальному, і психологічному результатам треба дати цілісну оцінку.

Узагальнювально-навчальна ситуація	Звіти учнів про способи та результати виконання завдання
	Цілісна оцінка художнього елемента, літературного твору, феномена письменника, літературного періоду, які учні вчилися досліджувати самостійно
	Читання та коментування учнями власних текстів
	Колективна оцінка виконаної роботи, сформованості умінь
Мікроситуація	Звіт про частковий момент у виконанні завдання
	Оцінка окремого моменту в матеріалі, що досліджувався
	Читання та коментування окремого фрагмента у створеному учнями тексті
	Озвучення окремої оцінки виконаної роботи
Елементарна ситуація	Цілісна оцінка окремого текстуального зразка чи прикладу виконання роботи

Отже, узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок має свій зміст та варіанти здійснення. Від етапу в межах заняття до цілого уроку й навіть декількох уроків – такий часовий діапазон його використання, який зумовлений обсягом раніше засвоєної інформації. Здійснюючи кінцеву цілісну оцінку вивченого, учні мають застосувати системне індуктивне та дедуктивне мислення відповідно до напрямків і шляхів опрацювання художніх або історико-літературних матеріалів.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ, ЇХ ТИПОЛОГІЧНА ТА ВИДОВА СПЕЦИФІКА

МЕТОДИ ЗА ХАРАКТЕРОМ ЛОГІКИ ПІЗНАННЯ ТА РІВНЯМИ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Будь-яка навчальна ситуація уроку літератури є своєрідним перехрестям загальнодидактичних та методико-літературних складників. Зокрема, це стосується зв'язків між методами навчання, типологічно зумовленими структурами уроків (загальнодидактичний аспект) та шляхами аналізу різних видів літературного матеріалу (методико-літературний аспект). Отже, підходячи до організації окремої навчальної ситуації або їх сукупності, словесник має здійснити усвідомлений вибір основних методів навчання, які, **з одного боку, забезпечать вирішення дидактичних завдань (засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, їх перевірку, застосування, узагальнення й систематизацію), а з іншого – літературно-дослідницьку програму, пов'язану з обраними напрямком і шляхом аналізу.** "Мета кожного уроку включає не тільки засвоєння змісту матеріалу, але й певні способи цього засвоєння, види навчальної діяльності учнів, розвиток їх умінь, елементи загального розвитку" [56, с. 71]. Тому одним із головних чинників у забезпеченні процесуальності заняття треба вважати **метод навчання.** "Слово **метод** походить з грецької мови і в перекладі означає спосіб дослідження явища, шлях пізнання істини. Існує кілька визначень методу навчання, які в основному зводяться до способу дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовуються на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках... Методи відображають логіку пізнавальної діяльності учнів, яку спрямовує і якою керує вчитель" [113, с. 142].

Сучасна дидактика пропонує декілька класифікаційних систем методів: словесні (лекція, бесіда), за характером логіки пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція), за рівнями розумової діяльності (евристичний, дослідницько-пошуковий, репродуктивний, творчого читання). Окремим методом вважають самостійну роботу з біографічними та художніми текстами.

Діяльність у межах навчальної ситуації доречно класифікувати з допомогою різних систем методів. Разом із тим, одним методом можна охопити як одну, так і декілька ситуацій.

Методи за характером логіки пізнання

Важливо, щоб на уроках літератури були задіяні такі методи, як аналітичний, синтетичний, індуктивний та дедуктивний, що базуються на логіці пізнавальних процесів і стимулюють розвиток елементів літературознавчого мислення. Саме вони забезпечують одну з найважливіших умов технологізованого навчання, яка полягає в ознайомленні учнів з "алгоритмами й рекомендаціями щодо проведення основних типів літературного аналізу. Вчитель має детально пояснити учням сутність їх навчальної роботи, розкрити загальну процедуру аналізу, вказавши на засоби його проведення й наголосивши на певному порядку розумових дій" [91, с. 212].

Аналітичний метод передбачає поділ цілого (художнього тексту, історико-літературного чи біографічного матеріалів) на частини, виділення в них найсуттєвіших ознак. Його треба вважати основним в шкільній практиці викладання літератури, оскільки він у першу чергу дозволяє розгорнути дослідницьку діяльність, що має розвивальне значення для учнів. Аналіз здебільшого відбувається в рамках дидактичних структур "засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок", "застосування знань, умінь і навичок", інколи "перевірки знань, умінь і навичок". Його мета – забезпечити глибоке усвідомлення учнями змісту та форми художнього твору, історико-літературних та біографічних текстів, виробити уміння здійснювати дослідницьку роботу. Особливості застосування методу значною мірою пов'язані з обранням шляхом аналізу.

Після проведення аналізу існує потреба звести всі результати в одне ціле, узагальнити їх. Тут в нагоді стає **синтетичний метод** – "це уявне або практичне поєднання виокремлених аналізом елементів або властивостей предмета в єдине ціле" [108, с. 143]. **Синтез** використовується під час застосування дидактичної структури "узагальнення та систематизація знань, умінь та навичок". Це або цілий типологічно завершений урок, або окремий етап у межах занять інших типів. Синтез буває потрібним і на етапі підготовки школярів до засвоєння нових знань, умінь та навичок, а також у процесі контролю, корекції, застосування.

У літературознавчому аспекті його сутність зводиться до декількох конкретних завдань, а саме: на основі здійснених спостережень школярі можуть робити узагальнення про формо-змістову систему літературного твору або його окремі елементи, оригінальність людської і творчої особистості письменника, тенденції в розвитку мистецтва слова на конкретному проміжку часу, загальні закономірності літературного процесу.

Під час застосування і аналізу, і синтезу виникає необхідність у використанні **індукції** та **дедукції**, які дидактика визначає самостійними методами. **Індуктивним методом** окреслено спосіб вивчення явищ від одиничного до загального. Для навчального матеріалу з літератури це рух дослідницької думки учнів від осмислення окремих формо-змістових елементів до цілісної оцінки художнього тексту, від історико-літературних чи біографічних фактів та тем до узагальнення феномену художнього періоду чи письменника. Проте є можливості й для застосування **дедукції** (від загального до одиничного). Організація роботи може відбуватися й таким чином: учитель зразу дає цілісну оцінку навчальному матеріалу, а потім у процесі аналізу разом зі школярами відбувається її підтвердження/спростування, уточнення, розширення, доповнення тощо. Тут широко використовуються і твердження-узагальнення тих, хто осмислював літературні явища (літературознавців, авторів шкільних підручників та ін.).

Специфіка застосування названих методів значною мірою залежить від обраних учителем шляхів вивчення нового матеріалу. Спробуємо її конкретизувати для художнього матеріалу.

Подієвий шлях: аналіз передбачає поділ тексту на сюжетні частини (епізоди; виділення сюжетотворчих частин – розвитку дії, зав'язки (встановлення сутності конфлікту), розвитку дії, кульмінації, розв'язки), визначення різноманітних художніх елементів у межах названих складових, їх оцінку, зіставлення елементів між собою; **синтез** – це цілісна оцінка кожного епізоду, сюжетотворчої частини, що базується на осмисленні комплексу їх властивостей, встановлення ролі у творі; узагальнення змісту всього тексту на снові розгорнутого сюжету.

Композиційний шлях: зовнішньоконпозиційне структурування твору здійснив сам автор, тому вчитель та учні розпочинають **аналіз** із виділення художніх елементів у межах кожної частини, осмислюють їх специфіку, поетапно переходячи від однієї до іншої; **синтез** включає в себе цілісну оцінку кожної із частин, визначення її ролі в межах текстуального поля, комплексне осмислення всього твору на основі суми значень, закріплених за цими частинами.

Хронологічний шлях: виділення у творі основних хронологічних утворень, структурування на менші часопросторові складники, осмислення їх змістових та формальних елементів, дослідження зв'язків між хронотопами (рівень **аналізу**); узагальнена оцінка хронотопів, виходячи із осягнення сутності їх самих та зв'язків між ними, встановлення художньої ролі в тексті, повна оцінка літературного джерела на основі комплексного осмислення часопросторової системи, її художньої спрямованості (рівень **синтезу**).

Пообразний шлях: під час **аналізу** увага звернена до персонажів, відбувається опрацювання кожного з них (у загальному плані – це виділен-

ня внутрішніх якостей та засобів їх зображення; більш детально: осмислення сутності та художнього вираження психологічних структур особистості, її ціннісно-цільових пріоритетів, статусних ролей, вчинкових та мовних проявів, етапів розгортання художньої біографії, в системі "виклик-відгук", зв'язків персонажа з сюжетом, хронотопом, проблематикою, жанром, стилем, світоглядною позицією автора), проведення зіставлень між образами, дослідження групових проявів героїв; **синтетична** робота присвячена узагальненню психологічного та поведінкового портрету героя відповідно до застосованого дослідницького підходу під час аналізу, ролі персонажа у творі, порівняльних та групових характеристик, поясненню значення системних зв'язків між персонажами для художньої цілісності тексту.

Словесно-образний шлях: аналіз – виділення мовно-образних конструкцій, що відіграють важливу семантичну роль, пояснення їх значення, виявлення інших авторських способів реалізації встановленого змісту; на етапі **синтезу** відбувається класифікація та комплексна оцінка всієї словесної структури тексту з погляду як змістоутворення, так і естетичної виразності.

Проблемно-тематичний шлях: аналітична діяльність полягає в структуруванні проблемно-тематичного поля тексту (означення окремих тем та проблем, їх сутності в авторській інтерпретації), дослідженні етапів та способів розгортання, засобів вираження, особливостей вирішення, зв'язків з іншими складниками тексту – сюжетом, хронотопом, персонажами, мовою, жанром, стилем; **синтетична** – в підсумковій оцінці кожної теми або проблеми, проблемно-тематичного змісту всього літературного матеріалу, художніх способів його втілення, у цілісному осмисленні тексту на основі виконаної роботи.

Філософський шлях: аналіз включає в себе осягнення учнями змісту художнього твору на основі концептів певної філософської системи, її авторської версії, встановлення засобів художньої виразності, використаних із метою реалізації філософських поглядів письменника; його "оптимальний варіант – організація діалогу, у якому беруть участь "елемент творчості певного письменника і елемент системи певного мислителя" [100, с. 70]; **синтез** необхідний як спосіб остаточного встановлення філософського потенціалу художнього твору, ствердження або заперечення його співвіднесеності з певною філософською системою, вираження учнями свого ставлення до філософських поглядів митця.

Ідеаційно-концептуальний шлях: з допомогою **аналізу** відбувається окреслення ідеаційно зумовлених парадигм художнього твору за основними концептуальними рівнями "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація", дослідження їх змістового потенціалу та засобів образного вираження; **синтез** варто використовувати з метою узагальнення авторських

світоглядних уявлень, цілісного означення ідеаційно-концептуального наповнення літературного матеріалу, його образної специфіки.

Жанровий шлях: під час **аналізу** відбувається дослідження тексту крізь призму його жанрових ознак: виділення відповідних властивостей, з'ясування їх художньо-естетичної ролі, участі у вираженні ідейно-тематичного потенціалу художнього твору, встановлення між ними зв'язків; сфера застосування **синтезу** – узагальнення жанрових параметрів тексту, авторських особливостей їх втілення, визначення законів жанроутворення, узагальнення ролі жанрових властивостей у вираженні ідейно-тематичного змісту конкретного твору.

Структурно-стильовий шлях: межі **аналізу** полягають у виокремленні стильових домінант художнього твору, дослідженні авторських способів їх художнього втілення, впливу на змістову та формальну сторони художнього матеріалу; **синтез** дозволяє узагальнити стильову природу тексту, установити контекстний зв'язок із художніми тенденціями у світовій та національній літературах, здійснити узагальнення змісту та форми крізь призму названих властивостей.

У випадку **вивчення історико-літературних, у тому числі й біографічних, матеріалів** на основі **хронологічного та тематичного шляхів** названі методи набирають такої специфіки: **аналіз** – це виділення ключових хронологічних рамок (дат і подій), а також фактів та тем історико-літературного процесу чи життєвого шляху митця, осмислення їх ролі в розвитку мистецтва слова в цілому чи письменницької особистості зокрема; **синтез** допомагає узагальнити феномен літературної доби, неповторність творчих проявів художника слова.

Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності

Методи, що забезпечують логіку пізнавальної діяльності взаємодіють із такими, що активізують різні рівні розумової діяльності людини. Зокрема, аналіз і синтез не можуть відбутися без створення проблемних ситуацій, у процесі їх застосування є важливим не тільки осмислення, але й відтворення засвоєного матеріалу. Учені-дидакти називають **евристичний, дослідницько-пошуковий та репродуктивний методи**, які мають свої межі та особливості використання на уроках літератури.

Евристичний метод передбачає, що учні опиняються в позиції, коли треба вирішувати певні проблеми: приймати самостійні рішення, висловлювати власні думки, судження, припущення, погоджуватися або не погоджуватися з тим, що говорять інші учасники навчального процесу, критично ставитися до зображеного письменником, до оцінок художніх явищ, здійснених представниками літературознавства.

Проблемність є наслідком необхідності виявляти змістовий, світоглядно-філософський та естетичний потенціал літератури. У такий спосіб евристичний метод взаємодіє з **дослідницько-пошуковим**, який дає можливість здійснювати текстуальну роботу – основний вид діяльності в процесі освоєнні учнями літературного курсу для середньої школи.

Застосування обох неможливе без **репродуктивного методу**, оскільки перш, ніж аналізувати, учні повинні засвоювати та відтворювати художню, теоретичну, історико-літературну, біографічну інформацію, знання і використання якої забезпечують оцінну діяльність на уроці. Важливе значення цього методу в стимулюванні наочно-образного мислення школярів, що відбувається в процесі **творчого читання** (один із способів репродукування та осмислення).

Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності також пов'язані з основними шляхами аналізу літературного твору. У кожному випадку вони набувають особливого характеру відповідно до здійснюваного дослідження.

Подієвий шлях: репродуктивний метод застосовується для засвоєння й відтворення учнями сюжету, змісту основних епізодів, інших складників сюжетотворення (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки), різних художніх елементів, які виявилися в процесі розвитку сюжету; **евристика** з'являється під час здійснення **дослідницько-пошукових** дій на рівні художнього сюжету, як необхідність осмислювати та давати самостійну оцінку зображеним подіям та іншим художнім елементам, пов'язаних із ними.

Композиційний шлях: учні **репродукують** зміст композиційних частин тексту, представлені в них фрагменти сюжету та художньо-образні конструкції; **евристичний** метод полягає у виконанні **дослідницько-пошукової** роботи в межах кожної частини, в осмисленні її змістового та формотворчого потенціалу, значення в рамках художнього цілого.

Хронотопний шлях: відбувається **репродукування** художніх елементів, що вказують на часопросторову організацію зображеного (здебільшого це відтворення позасюжетних елементів), подієвого та образного наповнення кожного хронотопу; завдання **евристичного** характеру полягають у необхідності окреслювати та структурувати хронотопи твору, здійснювати їх аналіз, визначати зв'язки між ними, художню роль у літературному тексті.

Пообразний шлях: рівень **репродукції** – це відтворення різноманітних художніх деталей (портретних, вчинкових, мовленнєвих, оціночних, рольових, жанрових, стильових та ін.), із допомогою яких зображено персонажів; **евристичний** метод – індивідуальна характеристика (**пошукова** діяльність, спрямована на визначення рис літературних героїв, осмислення

способів їх художнього втілення, психологічна оцінка, усвідомлення концептуальної ролі в літературному творі), порівняльна характеристика (встановлення спільних і відмінних рис характеру та зовнішніх ознак героїв, оцінка персонажів на цій основі), групова характеристика (виявлення спільних рис, що об'єднують персонажів, узагальнення групових властивостей, оцінка груп героїв, індивідуалізація персонажів у межах груп, визначення концептуальної ролі групових зображень у тексті).

Словесно-образний шлях: для **репродукування** обираються словесно-образні конструкції, які мають важливе ідейно-тематичне навантаження, яскравий вигляд, афористичні форму й зміст; **евристичного** спрямування робота набуває тоді, коли здійснюють інтерпретацію змісту цих конструкцій, установлюють їх зв'язки з іншими елементами змісту та форми, вплив на ідейно-тематичне навантаження тексту.

Проблемно-тематичний шлях: учні повинні **репродукувати** ті художні зображення у творі, які допомагають розгорнути його проблемно-тематичне поле; завжди **евристичного** характеру набуває сам процес дослідження тем та проблем літературного матеріалу (їх визначення, простеження процесу постановки, розвитку та вирішення, виявлення ролі в цьому різних змістових та формальних елементів, узагальнення концептуального змісту художнього твору).

Філософський шлях: для **репродукції** необхідно взяти ті художні фрагменти тексту, у яких насамперед реалізовано філософські погляди автора, забезпечено їх унаочнення з допомогою засобів художньої виразності; **евристичним** характером відзначається аналіз філософського потенціалу тексту, його втілення з допомогою порушених тем та проблем, інших засобів словесного мистецтва, співвіднесення філософського змісту художнього джерела з певними філософськими системами, встановлення точок дотиків або ж неузгоджень.

Ідеаційно-концептуальний шлях: **репродукування** повинні зазнавати художні елементи твору, позначені ідеаційною спрямованістю письменника, тобто ті, що допомагають виразити ідеї Космосу, Бога, Людини, Суспільства, Нації; **евристичний** метод з'являється під час визначення ідеаційно-концептуального наповнення тексту, авторських розумінь названих ідей, виявлення ролі художніх засобів у втіленні світоглядної стратегії письменника.

Жанровий шлях: **репродуктивний** метод дозволяє учням сприйняти структурні елементи тексту, необхідні для усвідомлення його жанрової природи; **евристичний** – забезпечити **дослідницьку** роботу з визначення та осмислення засобів жанроутворення, їх впливу на авторську концепцію зображеного.

Структурно-стильовий шлях: **репродукуванню** підлягають художні особливості тексту, що відповідають природі актуального для

творчості письменника стилю; **евристичний** характер має **дослідницько-пошукова** діяльність, необхідна для виявлення у творі стильових рис, визначення особливостей використання письменником стильового підходу до зображення дійсності, узагальнення стильових пріоритетів автора.

У процесі вивчення історико-літературних, зокрема й біографічних джерел, **репродуктивний метод** – це засвоєння і відтворення відповідної інформації, поданої в готовому вигляді на основі **хронологічного або ж тематичного шляхів**. **Евристичний метод** допомагає створити проблемні ситуації, коли учні осмислюють феномени письменника або літературного періоду, дають їм оцінку, при цьому самостійно **хронологізують** чи **тематизують** історико-літературні та біографічні матеріали, виділяють необхідні для цього факти, аргументують результати **дослідно-пошукової** роботи.

Отже, тільки встановивши залежність між шляхами аналізу, методами навчальної діяльності та типологічними структурами заняття, можна окреслити сутність кожного з них під час безпосереднього вивчення конкретного навчального матеріалу.

ЛЕКЦІЯ

Лекція для шкільної практики – поняття умовне. Вона рідко нагадує лекцію університетського типу, хоча в старших класах інколи може відбуватися на засадах, актуальних для вишу. У такому випадку вчитель проводить урок-лекцію. Це означає, що більшу частину заняття займає монолог словесника, який відбувається з використанням наперед розробленого плану, списку використаних наукових джерел. "Лекція – це метод навчання, за допомогою якого учитель у словесній формі розкриває сутність ряду явищ, наукових понять, процесів, які знаходяться між собою в логічному зв'язку" [57, с. 156].

Саме монологічність викладу лежить в основі визначення лекції як одного з основних методів викладання літератури в середній школі. Тому в неї є цілий ряд синонімів, що вказують на можливість різних параметрів: **слово вчителя, розповідь, повідомлення, усний виступ, усний виклад, монолог** тощо.

"За особливостями проникнення в явища дійсності розповіді бувають: художні, наукові, науково-популярні, описові. Художня розповідь – образний переказ фактів... Науково-популярна розповідь – виклад наукового або взагалі складного питання в загальнодоступній формі. Описова розповідь – послідовний виклад ознак, особливостей предметів і явищ..." [26, с. 282].

Правильне застосування методу лекції на уроках літератури залежить від багатьох чинників, які вчитель має враховувати.

Особливого значення набуває **узгодженість ступеня складності лекційного матеріалу та вікових психологічних можливостей учнів**. До уваги береться не тільки розвиток у дітей таких процесів, як пам'ять, мислення, здатність концентрувати увагу та сприймати, але й рівень уже набутих літературних знань.

Аналогічно **лімітуємо й обсяг матеріалу**. Так, для учнів 5-6 класів використовують усні повідомлення вчителя не більше 5-7 хвилин, для 7-8 класів – до 15, для 9 – до 25, для 10-11 – до 35-40 хвилин (але не дуже часто).

Оскільки під час лекції школярі перебувають у відносно пасивному стані й одержують знання в "готовому" вигляді (**основні недоліки**), що не дає можливості виявити творчу активність, слід ретельно продумувати педагогічну необхідність використання цього методу, розуміючи його **продуктивність** для досягнення цілком конкретних дидактичних цілей. Отже, **застосування лекції буде доцільним**, якщо:

1. Великий обсяг матеріалу треба подати за відносно короткий проміжок часу (це буває під час вивчення біографії письменника, загального огляду літературних періодів, течій, напрямків, розвитку родів і жанрів, аналізу об'ємних літературних текстів).

2. Інформація є недоступною або малодоступною для школярів (така проблема з'являється, коли до шкільної програми вводять нових авторів та їх твори, а поліграфічна промисловість не встигає ліквідувати інформаційний вакуум; щоправда, розвиток інтернет-ресурсів названу проблему мінімалізував).

3. Існує високий ступінь складності матеріалу й з'являється необхідність детальних пояснень від учителя (актуально для уроків, де висвітлюють теорію літератури, аналізують твори зі складною образною системою, розкривають особливості ще не відомих учням методів, течій і напрямків).

4. Є потреба дати інструктаж школярам щодо виконання подальшої самостійної роботи (написання творів, самостійних досліджень тексту, підготовки рефератів, доповідей на різноманітні літературні теми тощо).

Невід'ємним атрибутом лекції мають стати **прийоми активізації пізнавальної діяльності**, які дозволяють певним чином нейтралізувати відносну пасивність школярів:

а) виконавська майстерність вчителя (уміле інтонування слів і речень, особливо тих, які несуть в собі провідні думки, регулювання відповідно до смислових нюансів темпу мовлення, тембру голосу, виставляння логічних наголосів та пауз, правильні міміка та жести);

б) проведення перед лекцією евристичної бесіди, мета якої загострили увагу школярів на головній проблемі, або репродуктивної, щоб актуалізувати необхідні для сприйняття знання дітей;

в) нестандартний початок, який одразу привертає й концентрує увагу (читання поезії, крилатих висловів, фрагментів із художніх та документальних джерел, цікава історія, виявлення актуальності проблеми, створення враження, що саме лектор її сьогодні вирішить, демонстрація наочності);

г) настанова, щоб учні розв'язали певну проблему: сформували особистісне ставлення до почутого, власний погляд на літературний факт, визначили головні думки, зв'язки між явищами, еволюційні зміни тощо; після лекції має бути звіт про виконану роботу, її результати;

г) завдання практичного характеру: конспектування, складання планів, тез, таблиць, які учні мають виконувати під час лекції;

д) використання структурних елементів, що активізують увагу (спочатку даємо інформацію про явища, а потім розкриваємо причини їх виникнення; ідемо від загального до часткового /дедукція/ або навпаки /індукція/; ставимо проблеми і їх розв'язуємо; широко застосовуємо зіставлення та протиставлення, проводимо аналогії з життєвим досвідом; періодично повертаємося до головної думки розповіді, ілюструємо її новими фактами, доводимо; тему розкриваємо послідовно, поступово переходячи від одного положення до іншого);

е) уведення в зміст лекції яскравих фактів, що збуджують інтерес, не залишають байдужим;

є) цитування художніх, наукових та документальних джерел протягом усієї лекції;

ж) створення діалогічних ситуацій, коли в ході розповіді вчитель звертається до класу і дає йому можливість висловити свою думку з приводу почутого, провести паралелі між лекційним матеріалом і власним життєвим досвідом, уже набутими літературними знаннями, знаннями з інших видів мистецтва та навчальних предметів;

з) застосування наочності та технічних засобів навчання;

и) використання учнів як співдоповідачів, коли окремі школярі роблять часткові повідомлення, що допомагають розкрити загальну тему лекції;

і) виступи школярів у ролі читців художніх творів або їх фрагментів, літературно-критичних, документальних, біографічних джерел;

й) переривання лекції для виконання учнями невеликих за обсягом самостійних робіт (опрацювання розділів підручника, наукових праць, виконання завдань дослідницького характеру);

к) правильно проведений кінець виступу (остаточна відповідь на ключове для розповіді запитання, цитування художніх, наукових або документальних джерел, які підтверджують головну думку всього сказаного, рекомендації додаткової літератури, відповіді на запитання слухачів).

Крім загальнодидактичних характеристик, лекція набуває ще й властивостей, що пов'язані зі специфікою літератури як навчального предмета. Найчастіше її використовують для ознайомлення учнів з історико-літературними та біографічними матеріалами. Це суттєво економить час.

Дослідження художніх текстів з допомогою лекції відбувається не часто, оскільки до такої роботи слід залучати учнів. Проте в тих випадках, коли словесник бере виключно на себе здійснення літературного аналізу, вибір лекції повинен бути вмотивованим: твір для школярів занадто складаний, він великий за обсягом, словесник демонструє механізм застосування певного шляху аналізу. У будь-якому випадку план лекції відображає алгоритм обраного шляху дослідження.

ХУДОЖНІ МАТЕРІАЛИ (ЛІТЕРАТУРНІ ТВОРИ)

Сюжетний, композиційний, хронологічний напрямки[17]

План лекції – аналізу сюжету, композиції, хронології

Лекція, присвячена опрацюванню літературного матеріалу на основі його сюжету, композиції чи хронології, досить однотипна. За поданим далі планом можна проаналізувати: епізод; експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку; композиційну частину; хронологію; сюжетно-змістову цілісність усього твору. Проте останній випадок (аналіз твору повністю) потребує певного доповнення – встановлення й пояснення зв'язків між епізодами, між композиційними частинами чи між хронологіями. Для нього передбачено окремий пункт (7).

1. Пояснення сутності подієвого, композиційного чи хронологічного аналізу.

2. Перебіг події (й), місце, час, спосіб та обставини її звершення, образне відтворення змальованого.

3. Сутність суперечності, що зумовила саме цю подію(ї) або з'явилася в процесі її(їх) здійснення.

4. Вияви персонажів під час події(й), їхня роль в поглибленні чи розв'язанні суперечності.

5. Мовно-виражальні засоби, які беруть участь у змалюванні події(й), портретуванні персонажів, увиразненні конфлікту.

6. Особливості проблеми, що означена в межах епізоду, частини, хронології.

7. Сюжетний, композиційний чи хронологічний зв'язок усередині тексту, його особливості, зіставлення епізодів, або частин, або хронологій між собою.

8. Узагальнена оцінка епізоду, композиційної частини або хронології, їх ролі в сюжетно-змістовій цілісності літературного твору.

Персональний напрямок [12]

Плани лекцій для пообразного аналізу

У цього аналізу досить широкий спектр варіантів. Тому план будь-якої лекції має відображати напрямок осмислення, заданий видом обраної для літературного героя(ів) характеристики.

План лекції – аналізу персонажа за рисами його внутрішнього світу

1. Пояснення сутності психологічної характеристики, визначення кола рис, які будуть проаналізовані.
2. Внутрішня риса 1: коментування фрагментів тексту, де вона змальована, оцінка виявів героя, з допомогою яких ця риса виражена, з'ясування засобів зображення (далі так само).
3. Внутрішня риса 2...
4. Внутрішня риса 3...
- І т.д.
5. Узагальнена оцінка персонажа.

План лекції – аналізу психологічної структури особистості персонажа

Така лекція в повному обсязі проводиться рідко, оскільки охоплює великий масив психологічної та літературної інформації. Учитель може її скоротити до пунктів, які, на його погляд, необхідно використати.

1. Структура особистості як інтегральне явище (загальна оцінка).
2. Когнітивна сфера: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних виявів персонажа та засобів змалювання.
3. Афективна сфера: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
4. Світосприймання: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
5. Спрямованість особистості: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
6. Досвід: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
7. Здібності: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
8. Характер: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
9. Темперамент: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.
10. Рисунок тіла: аналіз художніх фрагментів, у яких цю сферу зображено, відповідних проявів персонажа та засобів змалювання.

11. Узагальнення психологічного портрету персонажа.

План лекції – аналізу персонажа крізь призму ціннісно-цільової програми

1. Ціннісно-цільові пріоритети людини: коло можливих варіантів.
2. Ціннісно-цільова стратегія персонажа (загальна оцінка, визначення внутрішніх пріоритетів героя).
3. Ціннісний пріоритет 1: характеристика художніх фрагментів, у яких його зображено, аналіз відповідних проявів персонажа та засобів змалювання (далі так само).
4. Ціннісний пріоритет 2.
5. Ціннісний пріоритет 3.
- І т.д.
6. Узагальнення ціннісно-цільової програми, поведінки та психологічного портрета образу.

План лекції – аналізу персонажа на основі засобів його творення (стандартної літературознавчої схеми)

1. Актуалізація знань про засоби творення літературного героя.
2. Ім'я героя: пояснення з позицій образотворення.
3. Портрет: його аналіз як засобу характеристики.
4. Дії та вчинки: оцінка основних проявів персонажа.
5. Мова: аналіз змісту та форми висловів.
6. Думки та почуття: виявлення особливостей.
7. Оцінка іншими дійовими особами: з'ясування її змісту.
8. Позасюжетні елементи як засоби характеристики.
9. Авторська оцінка: її визначення, виявлення способів вираження.
10. Характер і тип: установлення на основі здійсненого аналізу.
11. Узагальнення художньо-естетичної специфіки та внутрішніх якостей героя.

План лекції – аналізу персонажа на основі його вчинковості

1. Пояснення сутності характеристики героя на основі його вчинковості, визначення кола основних вчинків персонажа.
2. Вчинок 1: характеристика вчинку, засобів його зображення, психологічна оцінка персонажа (далі так само).
3. Вчинок 2.
4. Вчинок 3.
- І т.д.

5. Узагальнення психологічного портрету та вчинкової виразності персонажа.

План лекції – аналізу персонажа крізь призму його мовної характеристики

1. Пояснення сутності мовної оцінки літературного героя, презентація основних мовних виразів, що характеризують героя.

2. Мовний вислів 1: аналіз вислову, виявлення його оцінного змісту, характеристика персонажа (далі так само).

3. Мовний вислів 2.

4. Мовний вислів 3.

І т.д.

5. Узагальнення мовної виразності та внутрішніх якостей персонажа.

План лекції – аналізу персонажа за розвитком сюжету

1. Пояснення сутності дослідження персонажа у зв'язках із сюжетом, виявлення основних сюжетних фрагментів, у яких герой продемонстрував себе найбільш яскраво, обґрунтування вибору.

2. Персонаж у сюжетному фрагменті 1: окреслення проявів та засобів зображення (далі так само).

3. Персонаж у сюжетному фрагменті 2.

4. Персонаж у сюжетному фрагменті 3.

І т.д.

5. Узагальнення психологічного портрету героя в його розвитку (за необхідності – зіставлення зображень персонажа в різних сюжетних фрагментах).

План лекції – аналізу персонажа у зв'язках із хронотопоною структурою тексту

1. Пояснення сутності вивчення героя у зв'язках із хронотопом, виявлення основних хронотопних утворень, у яких герой продемонстрував себе найбільш яскраво, обґрунтування вибору (далі так само).

2. Персонаж і хронотопне утворення 1.

3. Персонаж і хронотопне утворення 2.

4. Персонаж і хронотопне утворення 3.

І т.д.

5. Узагальнення психологічного портрету героя у зв'язках із часопросторовою структурою тексту.

***План лекції – аналізу персонажа
з допомогою біографічного підходу***

1. Пояснення сутності біографічного підходу, періодизація життєпису героя.
2. Біографічний етап 1: оцінка життєвих фактів, рис характеру, поведінкових виявів персонажа (далі так само).
3. Біографічний етап 2.
4. Біографічний етап 3.
- І т.д.
5. Узагальнення життєвого шляху та психологічного портрету героя.

План лекції – аналізу персонажа в системі "виклик – відгук"

1. Окреслення сутності системи "виклик-відгук", у якій перебуває літературний герой, визначення основних "викликів".
2. "Відгук" персонажа на "виклик 1": оцінка психологічних та поведінкових якостей (далі так само).
3. "Відгук" персонажа на "виклик 2".
4. "Відгук" персонажа на "виклик 3".
- І т.д.
5. Узагальнення поведінкового (рівень "відгуків") та психологічного портрету героя.

План лекції – аналізу функціональності персонажа

1. Пояснення функціональності як властивості літературного героя, окреслення функціональних аспектів аналізу героя.
2. Жанрова функціональність: характеристика персонажа з погляду його жанрової природи.
3. Сильова функціональність: характеристика персонажа з погляду його стильової природи.
4. Світоглядна функціональність: характеристика персонажа з погляду його світоглядної спрямованості.
5. Узагальнення функціональної спрямованості персонажа.

План лекції – статусно-рольової характеристики персонажа

1. Актуалізація знань про статусно-рольову характеристику, виділення ролей персонажа, які будуть розглянуті.
2. Вікові ролі.
3. Гендерні.
4. Родинно-родові.
5. Професійні.
6. Мистецько-творчі.

7. Соціальні.
8. Національні.
9. Релігійні.
10. Суспільно-політичні.
11. Узагальнення результатів статусно-рольової характеристики.

План лекції – характеристика персонажів на основі їх сюжетної або функціональної взаємодії (аналіз стосунків та спільних дій, порівняльна чи групова характеристика)

1. Пояснення значення сюжетної взаємодії для зображення персонажів, накреслення пар літературних героїв, що перебувають у сюжетній взаємодії.
2. Двоє (група) героїв 1: дослідження зв'язків, зіставлення, групова оцінка (далі так само).
3. Двоє (група) героїв 2.
4. Двоє (група) героїв 3.
- І т.д.
5. Узагальнення психологічного портрету персонажів на основі їх сюжетної взаємодії.

План лекції – аналіз персонажа крізь призму феноменального

1. Феноменальне як психологічна орієнтація людини.
2. Виділення властивостей персонажа, які можуть претендувати на статус феноменального.
3. Аналіз феноменального вияву 1: його оцінка, розкриття особливостей, психологічного впливу (далі так само).
4. Аналіз феноменального вияву 2.
5. Аналіз феноменального вияву 3.
- І т.д.
6. Узагальнення феномену літературного героя, психологічних вражень від нього.

Мовний напрямок

План лекції – словесно-образного аналізу художнього твору

Специфіка словесно-образного аналізу дозволяє застосовувати його тільки в процесі вивчення невеликих за обсягом літературних творів – здебільшого лірики або фрагментів епосу чи драми. Використовуючи лекцію як метод, словесник може давати оцінку поетичним текстам, частинам інших текстів протягом відносно короткого часу.

1. Пояснення сутності словесно-образного аналізу, виділення основних словесних зворотів, які будуть охарактеризовані.

2. Мовний зворот 1: характеристика змісту та форми (тропеїчної, стилістичної).

3. Мовний зворот 2: характеристика змісту та форми (тропеїчної, стилістичної).

4. Мовний зворот 3: характеристика змісту та форми (тропеїчної, стилістичної).

І т.д.

6. Узагальнення мовно-змістової цілісності твору.

Проблемно-тематичний напрямок [13, 14, 15 16, 19]

План лекції – проблемно-тематичного (концептуально-сюжетного, концептуально-образного, концептуально-мовного, концептуально-жанрового, концептуально-стилістичного) аналізу твору

Пункти цього плану орієнтують учителя на характеристику конкретних тем та проблем. Проте вони не існують автономно, тому їх аналіз завжди відбувається у зв'язках з іншими художніми елементами, від чого лекція набуває властивостей одного з підвидів проблемно-тематичного аналізу.

1. Пояснення змісту проблемно-тематичного аналізу, повідомлення його плану на основі визначення тем та проблем, які будуть проаналізовані.

2. Проблема/тема 1: дослідження її розвитку та засобів унаочнення (далі так само).

3. Проблема/тема 2.

4. Проблема/тема 3.

І т.д.

5. Узагальнення проблемно-тематичного змісту літературного твору.

Філософський напрямок [99; 101]

План лекції – філософського аналізу літературного твору

Філософський аналіз наближений до проблемно-тематичного. Проте в ньому мають фігурувати філософські концепти, які й визначають зміст лекції.

1. Визначення сутності філософського аналізу та основних концептів філософського мислення, які будуть застосовані.

2. Філософський концепті 1: особливості вираження в тексті, вплив на змістову та формальну сторони літературного матеріалу (далі так само).

3. Філософський концепті 2.

4. Філософський концепті 3.

І т.д.

5. Узагальнення філософського потенціалу літературного твору.

Ідеаційний напрямок [18]

План лекції – ідеаційно-концептуального аналізу літературного твору

Ідеаційно-концептуальний аналіз завжди структурований відповідно до основних світоглядних систем. Це позначається на змісті лекції та її плані.

1. Пояснення змісту ідеаційно-концептуального аналізу, повідомлення його плану на основі визначення ідеаційних систем, які будуть проаналізовані.
2. Ідеаційна система "космоцентризм" у тексті (за наявності): з'ясування особливостей зображення та ідейного навантаження (далі так само).
3. Ідеаційна система "теоцентризм" (за наявності).
4. Ідеаційна система "антропоцентризм".
5. Ідеаційна система "соціоцентризм" (за наявності).
6. Ідеаційна система "націоцентризм" (за наявності).
- І т.д.
7. Узагальнення ідеаційно-концептуального змісту твору.

Жанровий напрямок [83]

План лекції – жанрового аналізу літературного твору

Така лекція стане в нагоді, коли вчитель формує в учнів первинні вміння здійснювати жанровий аналіз або сам виконує характеристику досить складних за своїми властивостями жанрів (наприклад, драми-феєрії, соціально-психологічного роману тощо).

1. Пояснення сутності жанрового аналізу, повідомлення його плану на основі визначення жанрових ознак твору.
2. Жанрова властивість 1: оцінка особливостей її вираження в тексті, впливу на художню концепцію (далі так само).
3. Жанрова властивість 2.
4. Жанрова властивість 3.
- І т.д.
5. Узагальнення жанрово-родової організації тексту та його змісту.

Стильовий напрямок [32;34]

План лекції – структурно-стильового аналізу твору

У 9-11 класах лекція такого спрямування повинна бути досить регулярним явищем, оскільки учні вивчають стильовий рух літератури й відповідно стильова оцінка текстів має бути в центрі уваги учасників навчального процесу. У такий спосіб словесник формує в учнів уявлення про структурно-стильовий аналіз.

1. Пояснення сутності структурно-стильового аналізу, повідомлення його плану на основі визначення стильових ознак твору.
2. Стильова властивість 1: оцінка особливостей вираження в тексті, її впливу на художню концепцію (далі так само).
3. Стильова властивість 2.
4. Стильова властивість 3.
- І т.д.
5. Узагальнення стильової природи тексту та його змісту.

ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНІ МАТЕРІАЛИ

План лекції – хронологічного вивчення історико-літературних (у тому числі й біографічних) матеріалів [27; 28]

Хронологічний підхід до вивчення історико-літературних матеріалів у школі застосовується регулярно. Він потребує сталої періодизації, відповідно до якої відбувається виклад матеріалу.

1. Пояснення ролі хронологізму у вивченні історико-літературних матеріалів, визначення основних часових періодів, що будуть розглядатися.
2. Часовий період 1: окреслення основних дат, аналіз найбільш презентабельних фактів (далі так само).
3. Часовий період 2.
4. Часовий період 3.
- І т.д.
5. Узагальнення змісту історико-літературного матеріалу.

План лекції – тематичного вивчення історико-літературних (у тому числі й біографічних) матеріалів [21]

Готуючи таку лекцію, словесник має визначити ті теми, які найбільш яскраво характеризують літературний період чи життєпис письменника і які будуть розкриті на уроці.

1. Пояснення ролі тематичного підходу до вивчення історико-літературних матеріалів, визначення основних тем, що будуть розглядатися.
2. Тема 1: характеристика її особливостей (далі так само).
3. Тема 2.
4. Тема 3.
- І т.д.
5. Узагальнення змісту історико-літературного матеріалу.

Отже, вибираючи лекцію як метод навчання, словесник повинен враховувати декілька моментів загальнодидактичного та методико-літературознавчого характеру. У загальнодидактичному плані важливими є розуміння

переваг та недоліків лекції, застосування прийомів активізації діяльності школярів. Із методико-літературного погляду, необхідно розуміти, що структура лекції повинна бути вибудована, виходячи з алгоритму, який пропонує обраний для вивчення літературного матеріалу шлях аналізу.

БЕСІДА

В основі методу бесіди лежить діалог між вчителем та учнями з приводу літературного, біографічного, історико-літературного видів матеріалу з **допомогою запитань, які вчитель розробив до уроку**. У процесі її здійснення відбувається постановка основних та додаткових запитань, пошук відповідей, обговорення важливих художніх моментів, озвучення різних думок, інколи й протилежних, з приводу прочитаного, узагальнення сказаного. "Запитання для бесіди повинні бути достатньо місткими для цілісного сприйняття. Занадто велике дрібнення теми на питання руйнує її логічну цілісність, а надто крупні запитання стають недоступними для обговорення з учнями" [81, 183]. Крім того, поставлені запитання повинні перебувати між собою в певній логічній пов'язаності, чим і забезпечується розвиток та цілісність бесіди.

Бесіда має бути спланованою, хоча під час її проведення можуть виникати неочікувані ситуації, і цілеспрямованою. Учитель повинен усвідомлювати, які відповіді він хоче одержати, які запитання для цього будуть найбільш ефективними, а також виявляти належну коректність і повагу до учнів, навіть якщо ті висловлюють неправильні чи дискусійні думки.

В. Неділько підкреслює, що "для бесіди не слід брати занадто багато запитань. Найкраще визначити 8-12 вузлових запитань, навколо яких і розгортається бесіда... Але при цьому слід мати на увазі, що це – лише основні, вузлові запитання. На уроці неминуче виникають інші, похідні, які уточнюють, поширюють вузлові запитання. Часто самі учні ставлять зустрічні запитання, шукаючи відповіді на те, що їм незрозуміло. Інколи вчитель відчуває потребу уточнити, поглибити власне формулювання" [72, с. 105].

Види бесіди: репродуктивна, евристична, узагальнювальна.

Репродуктивна включає в себе запитання, які вимагають відтворення раніше засвоєного (часто використовується під час перевірки набутих знань – змісту літературних творів, теоретичних понять, історико-літературних та біографічних фактів).

В основі **евристичної** лежать запитання проблемного характеру, відповідь на які може відбутися лише в результаті осмислення матеріалу, роздумів з приводу прочитаного (аналіз художніх текстів, оцінка історико-літературних та біографічних даних).

Бесіда **узагальнювального** типу відбувається тоді, коли треба дати кінцеву цілісну оцінку вивченому – окремому елементу художнього твору, тексту в цілому, творчості письменника, літературному періоду, художньому процесу загалом (застосовується з метою узагальнення й систематизації знань).

Позитивні сторони бесіди:

1. З погляду вирішення загальнодидактичних завдань (засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, їх застосування, узагальнення й систематизації, перевірки), вона ефективна майже в усіх випадках. Винятком є хіба що засвоєння нових знань (здебільшого первинних), для чого частіше використовується лекція або ж самостійна робота (читання літературного твору, ознайомлення із параграфом підручника).

2. У неї висока результативність на всіх процесуальних етапах навчання: підготовки до виконання навчально-розвивальних дій, під час їх здійснення, узагальнення й систематизації одержаних результатів.

3. Бесіда – найбільш динамічний метод. Вона активізує школярів, включає їх в аналітичну діяльність, допомагає забезпечити високий емоційний рівень заняття, створює умови для самовираження дітей.

4. Її найчастіше використовують для роботи з літературним матеріалом на уроці. У більшості випадків заняття з вивчення мистецтва слова – це діалог, у процесі якого відбувається **аналіз** художніх творів. Він має різнобічний характер: "учитель – літературний текст", "учні – літературний текст", "учитель – учні", "учні – учні". Пропонуючи запитання школярам, словесник тим самим ставить їх і до тексту. Відповідаючи на них, учні говорять не тільки від свого імені, але й від імені твору (автора), хоча така позиція, безперечно, умовна. Точність суджень залежить від того, наскільки школярі здатні реставрувати та пояснити логіку художнього матеріалу. Під час такої діяльності вони вступають у діалогічну взаємодію між собою. Варто погодитися з Г.Токмань, яка таким чином окреслює діалогічну ситуацію на уроці літератури: "Учитель залучає до аналізу літературного твору власний життєвий досвід і спонукає школяра виявити думки, переживання, зіставити художній образ зі своїм світорозумінням. Автор художнього твору незримо присутній у цьому діалозі: тлумачачи твір, читач проникає в його внутрішній світ" [99, с. 240].

5. Вона часто застосовується під час перевірки набутих знань.

Недоліки бесіди:

1. Бесіда не переноситься в домашні умови, проводиться лише в ситуації наявності всіх учасників навчального процесу(вчителів та учнів).

2. Вона не може бути основним методом під час набуття учнями первинних знань, а лише допомагає відтворити або поглибити, розширити вже набуті.

3. Її не можна застосувати в ситуації, коли в учнів немає хоча б первинного рівня володіння інформацією (наприклад, прочитаного літературного твору, вивченого історико-літературного чи теоретичного матеріалу).

4. За своїми результатами бесіда – це не прогнозований до кінця метод. Вчитель має бути готовим до спонтанних ситуацій, які є результатом неочікуваних відповідей школярів, і створювати додаткові запитання вже під час проведення самої бесіди, які дозволять вирівняти розмову в необхідному руслі, виправити наявні недоліки в знаннях та розуміннях дітей. Особливо це актуально для евристичної та узагальнювальної бесіди, коли використовуються проблемні запитання, що провокують неоднозначні та неоднорідні відповіді з боку школярів. "Тому педагог має уважно стежити за відповідями учнів, за їх повнотою, правильністю, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Коли відповідь є помилковою, педагог не повинен говорити про це прямо. Доцільно поставити, наприклад, такі запитання: "Хто має іншу думку щодо розв'язання цієї проблеми?" або "Хто має бажання доповнити?" Зміст і форма таких запитань стимулюють активну розумову працю учнів" [117, с. 332]. Результати репродуктивної більш передбачувані: характер відтворення одержаних знань завжди можна усвідомити наперед.

5. Переростаючи в дискусію, бесіда інколи може виходити за контрольовані рамки. Тому вчителю слід прищеплювати школярам правила діалогу, виховувати толерантність у ставленні один до одного, уміння сприймати чужі думки, культуру полеміки.

6. Часовий діапазон бесіди залежить від психологічних властивостей школярів. У різних класах одні й ті ж запитання можуть викликати різні реакції, потребувати різну кількість часу для обдумування відповідей.

У школі практикуються як **фронтальні** бесіди, коли до участі залучається весь клас, так і **індивідуальні**, що найкраще дозволяють виявити рівень обізнаності окремих школярів.

Під час **підготовки до сприймання й осмислення** літературного матеріалу широко застосовують репродуктивні запитання, адже існує необхідність пригадати, відтворити, залучити вже вивчене в якості опорних знань для осягнення нового. Евристика дає можливість збільшити ступінь інтелектуального та емоційного підйому, збудження, який також треба забезпечити перед вивченням нового матеріалу. Проблемні запитання активізують мисленнєві процеси, сприяють досягненню школярами такого аналітичного стану, який буде психологічним підґрунтям для осмислення літературного матеріалу.

Здійснення навчально-розвивальних дій на уроці, коли відбувається сприймання та осмислення, теж потребує використання методу бесіди. Перед цим учні повинні прочитати художній твір, а на уроці відтворювати

свої знання (репродуктивні запитання). Тільки на такій основі можуть бути ефективними запитання, що активізують сприйняття та відтворення тексту, а також запитання проблемного характеру, метою яких є допомогти школярам проаналізувати літературний твір, залучити їх до дослідницьких спостережень.

На етапі **узагальнення й систематизації** діяльність здебільшого відбувається таким чином: учні пригадують здобуті знання (репродуктивні запитання), установлюють між ними системні зв'язки та дають їм кінцеву цілісну оцінку (запитання узагальнювального типу, які мають вищий рівень проблемності).

Із метою **перевірки набутих знань та умінь** бесіда використовується якнайширше – особливо репродуктивна. У цьому з нею конкурує лише метод самостійної роботи контрольного-розвивального характеру. Проте бесіда суттєво економить час, дозволяє в оптимальний термін з'ясувати рівень обізнаності школярів. Це є цінним у ситуаціях, коли більшу частину уроку необхідно віддати вивченню нового матеріалу, а тому перевірка набутих знань повинна пройти в прискореному режимі.

Під час **застосування знань та умінь**, звичайно ж, домінує самостійна робота. Проте у випадках, коли в учнів виникають певні труднощі, самостійна робота може перериватися бесідою, мета якої – обговорити помилки, визначитися з напрямком подальшого дослідження, скоригувати дії.

Крім того, на уроці літератури слід практикувати й ситуації, коли учні самі ставлять запитання (до інших школярів чи й до себе), відповідають на них. "Такі запитання мають ряд переваг над запитаннями педагога:

- ✓ вони є результатом розумової діяльності учнів під час бесіди;
- ✓ за такими запитаннями уважно стежать інші учні й, відповідно, активно їх обговорюють;
- ✓ вони значно ефективніше впливають на почуттєву сферу особистості і мають суттєве виховне значення;
- ✓ допомагають педагогу краще зрозуміти рівень володіння учнями проблемою, що вивчається;
- ✓ сприяють пізнанню педагогами індивідуально-педагогічних особливостей учнів і, відповідно, більш цілеспрямованій індивідуалізації навчальної діяльності" [117, с. 332].

Бесіда може відбуватися не тільки за простою схемою "запитання – відповідь", але й переростати в **дискусію**, коли з приводу поставленого питання висловлюються різні учні, озвучуються не однакові погляди, а інколи означаються й полярні позиції. Дискусію можна запланувати й цілеспрямовано. У такому разі запитання повинні мати масштабний характер, стосуватися не окремих художніх елементів, а особливо важливих проблем, які розв'язуються на матеріалі одного або й декількох літературних творів.

Зміст бесіди завжди залежить від напрямків та шляхів аналізу художніх творів, вивчення історико-літературних чи літературно-критичних джерел. Її загальний план наближений до плану лекції, із допомогою якої також можна виконати цю роботу.

ХУДОЖНІ МАТЕРІАЛИ (ЛІТЕРАТУРНІ ТВОРИ)

Сюжетний, композиційний, хронотопний напрямки

Подієвий, композиційний, хронотопний шляхи аналізу [17]

У межах цих напрямків та шляхів аналізу художнього матеріалу бесіду проводять із метою осмислити сюжетні складники (епізод; особливості конфлікту; елементи сюжетотворення: пролог, експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку, епілог), зовнішньо-композиційні частини, хронотопи. Тому її завдання сконцентрувати увагу школярів на названих художніх властивостях, допомогти засвоїти, відтворити й оцінити їх, визначити художню роль. Окремі запитання використовують для проведення зіставлень у межах сюжету, хронотопу, композиції.

У ситуації, коли учні ще не опанували теорію сюжетотворення, бесіда має спрощений характер. Її завдання – активізувати художні враження школярів та допомогти осмислити все, що відбувається в рамках сюжетного фрагмента чи композиційної частини.

Прочитайте епізод. Перекажіть його, виділивши найбільш яскраві моменти.

Чому ви зупинилися саме на них? Обґрунтуйте свій вибір.

У чому особливість зображених подій? Із якою метою, на ваш погляд, письменник увів їх у текст? Яким чином вони взаємопов'язані між собою?

Якими в цьому епізоді зображені персонажі? Дайте оцінку їхній поведінці, мові та внутрішнім якостям.

Чи є в епізоді позасюжетні елементи (пейзаж, інтер'єр, портрет та ін.)? Поясніть їх особливості та художню роль.

Виділіть найбільш яскраві мовні звороти, розкрийте їх зміст. Яка роль цих висловів у зображенні подій та персонажів?

Поступове накопичення учнями теоретичних знань дозволяє підійти до аналізу епізоду поглиблено. Це має бути відображено в системі запитань, що зорієнтовані на дослідження різних граней літературного матеріалу.

Повна модель опрацювання епізоду, на наш погляд, має бути такою:

✓ осягнення перебігу події, місця, часу, способу та обставин її звершення, образного відтворення змальованого:

Що і з ким відбувається?

Де відбувається, коли і як?

Якими художніми засобами це виражено?

Як ви уявляєте змальоване в епізоді?

✓ виявлення сутності суперечності, що зумовила саме цю подію або означилася в процесі її здійснення:

Розкрийте зміст суперечності, яка розігрується в епізоді?

Яким чином вона зумовила зображену подію?

Як саме розв'язалася чи, навпаки, розвинулася, загострилася в зазначений момент?

✓ осмислення поведінки персонажів під час події, їхньої ролі в поглибленні чи розв'язанні суперечності:

Окресліть поведінку персонажів у епізоді.

Які риси героїв тут увиразнилися?

У який спосіб це відбулося і з якою, на ваш погляд, метою?

Яка роль кожного з персонажів у загостренні/розв'язанні суперечності під час змальованої події?

Які засоби портретування героїв для цього використані?

✓ опрацювання мовно-виражальних засобів, які беруть участь у змалюванні події, портретуванні персонажів, увиразненні конфлікту:

Які мовно-виражальні засоби використані під час зображення події і з якою метою?

Назвіть ті, у яких найбільш яскраво втілено конфлікт. Розкрийте їх зміст.

✓ осмислення проблеми, що означена в межах епізоду:

У чому полягає сутність проблеми, що постала під час змальованої події?

Яким чином вона увиразнена?

Як вона пов'язана з конфліктом?

✓ узагальнена оцінка епізоду, його ролі в сюжетно-змістовій цілісності літературного твору:

У чому полягає особливість змальованої події з погляду зображеного конфлікту?

Які художні засоби її увиразнюють?

Які наступні події вона зумовила? Яким чином це відбулося?

Яка її роль у рамках всього літературного джерела?

Названі запитання легко переносяться на дослідження більших ніж окремих епізодів частин тексту (композиційні частини; елементи сюжету: пролог, експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку, епілог), хронотоп, які можуть складатися з ряду епізодів.

Персональний напрямок Пообразний шлях аналізу [12]

Аналіз образів-персонажів із допомогою бесіди – це один із найбільш ефективних способів здійснення такої роботи. Школярі легко включаються в обговорення різних властивостей літературних героїв, засобів їх худож-

нього зображення. Бесіда активізує думку та оцінну діяльність, яка у випадку вивчення персонажів може бути максимально загострена з допомогою цілеспрямованих запитань. Залежно від обраного виду пообразного аналізу варіюється і характер цих запитань. Вони повинні націлювати школярів на сприймання та осмислення як внутрішніх якостей персонажів, так і зовнішніх відносно героїв обставин, що провокують певні вияви героїв.

Бесіда – внутрішня характеристика персонажа

Назвіть риси характеру, якими наділений персонаж.

Виділіть кожну й дослідіть особливості її вираження в тексті.

У яких фрагментах тексту внутрішня риса (назвати) унаочнена найбільш яскраво?

Які вчинки персонажа дають можливість підтвердити її існування? Чому?

Чи наявні в мові героя вислови, які покликані виразити цю рису? Дайте їм оцінку.

Хто з інших персонажів указав на цю рису у внутрішньому світі героя? Що він про неї думає?

Яким чином названа риса зображена з допомогою позасюжетних елементів (портрету, пейзажу, екскурсів у минуле та ін.)?

Окресліть ставлення автора твору до зображеної риси. Доведіть свою думку.

Дайте оцінку персонажу, виходячи з проведеного дослідження.

Бесіда – аналіз структури особистості персонажа

Згадайте психологічні складники, які входять до структури особистості. Розкрийте зміст кожної.

Оцінка когнітивної сфери персонажа

Із яких частин складається когнітивна сфера? Які явища навколишньої дійсності герой намагається **пізнавати**? Що це про нього говорить?

Дослідіть, як працює його **пам'ять**: що він згадує і як до цього ставиться?

Назвіть речі, процеси, явища, які персонаж намагається **осмислити, зрозуміти**. Розкрийте його **думки** та **висновки** з цього приводу.

Як би ви оцінили **знання** та **вміння** героя? Аргументуйте свої висновки.

Які **рішення** прийняв герой протягом твору? Як це його характеризує? Дайте йому оцінку, виходячи зі своїх визначень.

Чи можна вважати героя **розумним**? Чому?

Оцінка афективної сфери

Згадайте структуру **афективної сфери** людини. Схарактеризуйте її елементи.

Які **почуття, емоції, переживання** сповнюють персонажа? Як він їх виражає. Зачитайте відповідні фрагменти тексту.

Які **враження** від світу одержує герой. Що ви можете сказати про них?

Як би ви окреслили **потреби** героя? Дайте їм оцінку.

Що є внутрішніми рушіями (**мотиви, бажання, потреби**) його дій?

Оцінка світосприймання героя

Розкрийте, що таке **світосприймання**.

Поясніть, як герой **ставиться** до світу, а як – до себе?

Як він **уявляє** світ, а як – себе в ньому?

Виявіть **самооцінку** героя.

Оцінка спрямованості особистості

Розкрийте зміст поняття "**спрямованість особистості**".

Що для героя є найбільш **цінним**? Чому?

До чого він прагне? Установіть його життєву **мету**.

Які **вольові** якості виявляє, щоб її досягнути?

Оцінка досвіду

У яких справах герой є **досвідченим**? Коли і як він здобув цей **досвід**?

Опишіть **звички** та **стиль** життя персонажа? Як вони його характеризують?

Оцінка здібностей

Чи є в героя **здібності** або й **талант**? Розкрийте, у чому вони полягають?

Як письменник їх змалював?

Оцінка характеру

Спокійність, нервовість, розсудливість, імпульсивність, рішучість, нерішучість. Які з названих понять можна використати для характеристики персонажа? Чому?

Оцінка темпераменту

Поясніть, що таке **темперамент**. Розкрийте зміст понять "**сангвінік**", "**холерик**", "**флегматик**", "**меланхолік**".

До якого типу ви віднесли б героя? Чому?

Оцінка рисунку тіла

Опишіть *ходу, поставу, жести, міміку, інтонацію* персонажа?
Яким чином вони його характеризують?
Доведіть свої судження.

Бесіда – аналіз персонажа крізь призму його ціннісно-цільових пріоритетів

Окресліть коло цінностей, які може сповідувати людина. Назвіть ті з них, які актуальні для вас. Поясніть, чому.

Назвіть коло психологічних пріоритетів, які важливі для героя. Розкрийте зміст кожного.

Прокоментуйте дії та вчинки персонажа, здійсненні заради певного пріоритету (цінності, мети) (з кожного пріоритету окремо).

Яким чином мета (цінність, пріоритет) виражена в мові героя та з допомогою інших засобів образотворення (портрета, інтер'єра, ставлення до нього інших персонажів чи автора та ін.)?

Дайте цілісну оцінку ціннісно-цільовим пріоритетам літературного героя. Поясніть, яким чином вони вплинули на його поведінку та психологію.

Бесіда – аналіз персонажа на основі засобів його творення (стандартної літературознавчої схеми)

Назвіть основні засоби творення персонажа. Поясніть їх особливості.

Чи можна вважати ім'я персонажа засобом його характеристики? Чому?

Ознайомтеся з портретом літературного героя. Яку інформацію про його внутрішній світ ви одержали?

Назвіть основні дії та вчинки персонажа. На їх основі зробіть психологічну характеристику героя.

Що ви можете сказати про мову персонажа? Виявіть у тексті найбільш яскраві вислови, що належать герою. Прокоментуйте їх.

Як саме до аналізованого образу ставляться інші персонажі? Що це дає для виявлення його внутрішніх якостей?

Знайдіть у тексті й зачитайте позасюжетні елементи (портрет, пейзаж, екскурси в минуле). Яким чином письменник використовує їх для змалювання героя?

Поясніть, у чому полягає авторське ставлення до персонажа. На основі чого ви робите такий висновок?

Дайте узагальнену оцінку персонажу як характеру і як типу.

У чому полягає специфіка його зображення у творі?

***Бесіда – аналіз персонажа
крізь призму його вчинковості***

Що таке вчинок? Яким чином він характеризує людину чи героя?

Назвіть основні вчинки персонажа. Поясніть свій вибір.

Дайте оцінку кожному вчинку та тим внутрішнім якостям персонажа, які він виявив під час його здійснення.

Які засоби використав письменник, зображуючи вчинок і яка їх художня роль?

Дайте цілісну оцінку літературному герою на основі його вчинків.

***Бесіда – аналіз персонажа
крізь призму його мовної характеристики***

Поясніть, яке значення в зображенні персонажа відіграє художня мова.

Назвіть мовні вислови героя, які презентують його найбільш виразно.

Розкрийте їх зміст. Які внутрішні риси розкрито з їх допомогою?

Знайдіть слова інших героїв чи й автора, які стосуються аналізованого персонажа. Прокоментуйте їх. Дайте оцінку персонажу, виходячи з їх змісту.

Ознайомтеся з висловом літературного критика (зачитати) про літературного героя. Яким чином він характеризує персонажа? Чи погоджуєтеся ви з такою думкою? Чому?

Здійсніть узагальнену оцінку персонажа на основі проаналізованих мовних зворотів.

Бесіда – аналіз персонажа за розвитком сюжету

Розкрийте, як ви уявляєте зв'язок між образом-персонажем та сюжетом літературного твору.

Назвіть сюжетні фрагменти, у яких персонаж виявив себе найбільш яскраво. Як саме літературний герой постає в кожному з них? Які засоби зображення письменник використав при цьому?

Порівняйте героя в різних епізодах. Що спільного, а що відмінного ви помітили в них? У чому полягає змінність чи незмінність характеру персонажа?

Дайте оцінку літературному герою, врахувавши його сюжетний розвиток.

***Бесіда – аналіз персонажа у зв'язках
із хронотопоною структурою тексту***

Згадайте, що таке хронотоп і хронотопний аналіз.

У яких хронотопах перебуває літературний герой протягом твору?

Яким чином він із ними пов'язаний?

Які властивості часопростору автор використовує з метою зображення персонажа? Поясніть образотворчу роль кожної.

Які риси характеру письменник унаочнює з її допомогою?

Узагальніть, яким чином у літературному творі використано час і простір для зображення персонажа.

Бесіда – аналіз персонажа з допомогою біографічного підходу

Назвіть життєві періоди персонажа, зображені в художньому тексті.

Окресліть їх рамки.

Перекажіть кожен із них. Виділіть найбільш суттєві факти в житті героя.

Яким чином вони дають можливість змалювати літературний образ?

Поясніть роль кожного періоду в зображенні життєвої долі та внутрішнього світу персонажа.

Бесіда – аналіз персонажа в системі "виклик – відгук"

Назвіть "виклики", які постали перед персонажем протягом літературного твору.

Як він відреагував (здійснив "відгук") на кожен із них? Як це його характеризує?

Окресліть психологічні якості, виявлені персонажем у процесі "відгуків". Зачитайте фрагменти тексту, що підтверджують вашу думку.

Узагальніть поведінкові прояви героя під час "відгуків". Дайте кінцеву психологічну оцінку.

Бесіда – аналіз функціональності персонажа

Згадайте, яку функцію може виконувати персонаж, виходячи з художньої природи літературного твору.

Із яким літературним жанром він пов'язаний? Чи впливає це на зображення героя? Як саме? Виявіть жанрову специфіку образу.

Які риси персонажа зумовлені літературним стилем (назвати) письменника? Проаналізуйте їх вираження в тексті.

На яких світоглядних засадах стояв письменник? Як це передалося літературному герою? Розкрийте світоглядну програму персонажа.

Узагальніть функціональну роль літературного героя в тексті.

Бесіда – концептуально-образний аналіз (див. далі)

Бесіда для статусно-рольової характеристики персонажа

Згадайте, що таке статусно-рольова характеристика. Розкрийте її зміст.

Назвіть статусні ролі, якими наділений персонаж, класифікуйте їх за такими напрямками: вікові, гендерні, родинно-родові, професійні, мис-

тецько-творчі, соціальні, національні, релігійні, суспільно-політичні. За необхідності визначте додаткові.

Які з них герой виконує, а які – ні?

Визначте, до якого віку належить персонаж. Як це позначається на його портреті, поведінці, внутрішніх якостях? Поясніть, у який спосіб письменник підкреслює вікову своєрідність героя.

Виявіть гендерні риси персонажа. Яким чином реалізовано його чоловіче або жіноче начало?

Чи розкрито у творі його родинно-родовий статус? Яким чином? Як саме персонаж демонструє себе в сім'ї? Дайте йому оцінку як батьку, жінці, сину, дочці, чоловіку, дружині, діду, бабі та ін. (за наявності).

Якою професією зайнятий літературний герой? Яким він себе в ній показує?

До якого соціального прошарку належить персонаж? Дайте йому оцінку з цього погляду.

Чи підкреслено у творі національність героя? Якщо так, то з якою метою, на ваш погляд, це зроблено? Схарактеризуйте персонажа як носія рис певної нації.

Що ви можете сказати про релігійність героя? Розкрийте його особливості з цього погляду.

Чи виконує в тексті персонаж суспільно-політичну роль? Яку і як саме? Які риси характеру при цьому проявляє?

Узагальніть результати статусно-рольової характеристики, давши оцінку виявленим якостям літературного героя.

Бесіда – характеристика персонажів на основі їх сюжетної або функціональної взаємодії (аналіз стосунків та спільних дій, порівняльна чи групова характеристика)

Розкажіть, яким чином персонажі вступають у взаємодію один з одним.

Окресліть стосунки між літературними героями в межах кожної встановленої пари або групи.

Які риси характеру вони демонструють під час міжобразної взаємодії?

Порівняйте літературних героїв між собою. Проведіть зіставлення і між групами.

Що це дає для змалювання всієї системи персонажів? Які психологічні явища змалював письменник із допомогою всіх літературних героїв твору?

Бесіда – аналіз персонажа крізь призму феноменального
Поясніть, що таке феноменальне.

Розкрийте феноменальні сторони літературного героя, тобто те, що вас у ньому вражає, дивує, захоплює, привертає увагу чи, навпаки, викликає відразу?

Підсильте свою розповідь цитуванням літературного матеріалу.

Окресліть загальне враження від героя. У якій емоційній тональності ви його хочете висловити?

Мовний напрямок

Бесіда – словесно-образний аналіз художнього твору

У межах цього напрямку важливо застосувати запитання, які дозволяють учням виявити словесну своєрідність, виразність та багатство тексту, систему значень, закодованих у мовну тканину, реалізацію цих значень не тільки з допомогою словесних зворотів, але й у процесі творення інших складників літературного твору.

Назвіть у літературному тексті мовні звороти, які, на ваш погляд, у першу чергу виражають думки автора. Обґрунтуйте свій вибір.

Розкрийте зміст кожного вислову. Які значення, на Ваш погляд, він вносить у літературний твір?

Поясніть змістовий зв'язок між виділеним мовним зворотом та іншими художніми елементами літературного твору. Яким чином цей самий зміст письменник виражає з допомогою сюжету, композиції, хронотопу, образів-персонажів, обраних стилю та жанру?

Яким чином у виділеному вислові досягнуто художньої виразності? У чому вона полягає?

Які художні засоби використав при цьому письменник? Поясніть їхню роль у тексті.

Дайте цілісну оцінку тексту на основі проаналізованих мовно-художніх зворотів.

Проблемно-тематичний напрямок [13; 14; 15; 16; 19]

Бесіда – проблемно-тематичний (сюжетно-концептуальний, концептуально-образний, концептуально-мовний, концептуально-жанровий, концептуально-стилістичний) аналіз твору

У цьому випадку запитання повинні націлювати на дослідження проблемно-тематичного спрямування тексту у зв'язках із іншими художніми властивостями, які допомагають поставити, розгорнути й розв'язати актуальні для письменника теми та проблеми.

Згадайте, що таке проблемно-тематичний аналіз. Яким чином він здійснюється?

Виявіть основні теми/проблеми, наявні в літературному творі. Поясніть її зв'язок з різними структурними елементами твору. Зокрема:

Яким чином кожна тема/проблема пов'язана із розвитком сюжету – у яких сюжетних фрагментах вона з'являється, у яких – здобуває свій розвиток та розв'язується? Як саме письменник бачить її остаточне вирішення?

Які образи-персонажі беруть участь у розгортанні проблемно-тематичного поля художнього твору? Поясніть їхню роль у цьому процесі.

Назвіть мовно-художні звороти, які лаконічно виражають проблемно-тематичний зміст тексту. Розкрийте його в кожному звороті. У чому полягає їх змістова виразність?

Поясніть, яким чином жанрові та стильові властивості тексту сприяють розкриттю проблемно-тематичного багатства художнього матеріалу.

Дайте цілісну оцінку проблемно-тематичному змісту літературного твору та іншим художнім елементам, які допомагають його реалізувати.

Філософський напрямок [71; 101]

Бесіда – філософський аналіз літературного твору

Така бесіда проводиться з допомогою філософських концептів (визначень). Учитель має озброїти школярів філософськими знаннями, без яких аналіз не можливий.

Пригадайте філософські поняття, які були використані під час опрацювання літературного матеріалу. Розкрийте їх зміст.

Яким чином кожен із них зумовив зміст і форму художнього твору, а саме: розгортання сюжету, побудову образів-персонажів, мовну специфіку тексту, його жанрові та стильові властивості?

Узагальніть філософсько-змістовий потенціал художнього тексту, особливості його художнього вираження.

Ідеаційний напрямок [18]

Бесіда – ідеаційно-концептуальний аналіз літературного твору

Ключовими словами в діалозі стають концепти "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація". Запитання допомагають виявити особливості їх образного та ідейного наповнення в конкретному літературному творі.

Поясніть, яким чином має відбуватися ідеаційно-концептуальний аналіз. Назвіть основні концепти та розкрийте їх зміст.

Яким чином у творі представлено космоцентричні уявлення? Назвіть основні образи космоцентричного порядку та розкрийте їх значення.

Чи наявна в тексті теоцентрична система мислення? Яким постає образ Бога? Окресліть уявлення письменника або окремих персонажів про нього.

Що ви можете сказати про образ людини в літературному матеріалі? Із допомогою яких персонажів він сформований? Поясніть, якою зображено

людину. Яким ідейним змістом наділено цей образ? Чи такою має бути людина? Обґрунтуйте свої думки.

Чи звертається письменник до соціоцентричної системи мислення? Які суспільні проблеми його цікавлять? Як він їх розв'язує? У чому полягає авторський ідеал соціуму?

Розкрийте націоцентричну спрямованість твору. Якими письменник бачить образи України та українця? Підтвердьте свої судження цитатним матеріалом.

Узагальніть ідеаційно-концептуальний потенціал твору: назвіть світоглядні системи, представлені в ньому, та розкрийте їх зміст.

Жанровий напрямок [83]

Бесіда – жанровий аналіз літературного твору

Запитання повинні допомагати школярам з'ясувати змістове та формальне багатство тексту крізь призму його жанрової своєрідності.

Поясніть, що таке жанровий аналіз.

Визначте жанр, до якого належить художній твір. Пригадайте його властивості.

Які з них ви могли б виділити в аналізованому тексті? Виконайте це.

Дайте оцінку кожній властивості та її особливостям у літературному творі.

Які значення допомагає виразити кожна з них?

Яким чином названі властивості вплинули на сюжет, персонажів, мову, тематику, світоглядний зміст?

Узагальніть художні особливості твору з погляду його жанровості.

Стильовий напрямок [32; 34]

Бесіда – структурно-стильовий аналіз твору

Виконання структурно-стильового аналізу з допомогою бесіди має свою логіку: оцінюючи стильові властивості тексту, учні розкривають усе його художнє багатство.

Поясніть, що таке структурно-стильовий аналіз.

Визначте великий стиль, до якого належить літературний твір. Пригадайте його властивості.

Які з них ви могли б виділити в аналізованому тексті? Виконайте це.

Дайте оцінку кожній властивості та особливостям її вираження в літературному творі.

Яким чином названі властивості вплинули на сюжет твору, його персонажів, мову, жанр, тематику, ідейний зміст?

Узагальніть художню оригінальність твору з погляду його стильових особливостей.

ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНІ МАТЕРІАЛИ

Хронологічний напрямок

Бесіда – хронологічне вивчення історико-літературних (у тому числі й біографічних) матеріалів [2]

Бесіда здебільшого допомагає перевірити історико-літературні знання школярів. Хронологічний підхід вимагає, щоб запитання стимулювали оцінку певних часових відрізків, але при цьому учні мають зосереджувати увагу на тих моментах, які дають повноцінну інформацію про особливості літературного періоду чи біографію письменника.

Поясніть, що таке хронологія. Яка її роль у створенні історико-літературних (біографічних) матеріалів?

Які хронологічні періоди ви можете виділити в матеріалі, що вивчається? Обґрунтуйте свої думки.

Назвіть основні дати та пов'язані з ними історико-літературні (біографічні) факти (події, процеси, явища та ін.). Розкажіть про кожен з них. Дайте їм оцінку.

Узагальніть зміст вивченого матеріалу.

Тематичний напрямок

Бесіда – тематичне вивчення історико-літературних (у тому числі й біографічних) матеріалів [20]

Бесіда відбувається, виходячи з тематичної структури матеріалу. Учні повинні вчитися групувати історико-літературні факти відповідно до однієї з тем, давати їм відповідну оцінку, виявляючи всю своєрідність вивченого історико-літературного (біографічного) тексту.

Поясніть, що таке тема.

Визначте, які теми наявні в історико-літературному (біографічному) матеріалі, що вивчається? На основі чого ви робите свій висновок?

Розкрийте кожну з тем, опираючись на історико-літературний матеріал. Дайте їй оцінку, поясніть, у чому полягає багатство її змісту.

Які історико-літературні (біографічні) факти найбільш виразно представляють кожну тему? Проаналізуйте кожен із них.

Узагальніть вивчений матеріал, користуючись принципом тематизму.

Отже, метод бесіди має високий ступінь ефективності і в загальнодидактичному плані, оскільки бере участь у розв'язанні більшості навчальних завдань, і в методико-літературному, адже з його допомогою вчитель може здійснити аналіз усіх видів навчального матеріалу, залучивши в цю роботу школярів. Він дає змогу активізувати інтелектуальну діяльність учнів, забезпечити їх внутрішнє самовираження в процесі взаємодії з феноменом художнього слова.

САМОСТІЙНА РОБОТА **(сто тридцять варіантів проведення)**

Формування в учнів здатності до інтелектуальної діяльності (активного мислення), зокрема й у літературній сфері, є одним із головних завдань школи. Із першого по одинадцятий клас має існувати система, що дозволяє виховувати самостійну особистість. Отже, необхідна творча активність – "...свідома і різнопланова навчальна робота учнів, спрямована на самостійне набування знань і практичних умінь, на розвиток їх логічного і образного мислення" [41, с. 8]. Тому метод самостійної роботи треба вважати одним із провідних, що коригує використання інших методів та прийомів навчальної діяльності.

Він базується на розроблених вчителем **завданнях**, які вимагають від учня здійснити певну **практичну роботу**, у кінці якої очікуються **прогнозовані результати**. У цілому "завдання для самостійної діяльності з начальною книгою передбачають формування таких умінь: визначити головне, найістотніше в тому, що вивчається; виявляти характерні ознаки предметів і явищ; поділити текст на логічно закінчені частини; порівнювати, зіставляти висвітлення одних і тих же фрагментів матеріалу в різноманітних джерелах; встановлювати зв'язки різного характеру; узагальнювати, робити висновки, добирати факти для їх підтвердження; диференціювати навчальний матеріал за значущістю; продумувати й формулювати питання; відводити фактам певне місце в системі" [24, с. 27]. І хоча ці настанови мають загальний вигляд, більшість із них можна деталізувати, орієнтуючись на конкретний вид навчального матеріалу з літератури, напрямки й шляхи його вивчення. У будь-якому випадку вони вимагають від учня самостійного рішення, яке дозволяє розв'язати поставлену задачу.

За способом залучення школярів самостійна робота буває **індивідуальною, груповою, фронтальною, за варіантами**.

Самостійна діяльність може тривати різну кількість часу – від декількох хвилин на уроці до декількох днів, тижнів, місяців і навіть навчального року (наприклад, проведення наукового дослідження в рамках Малої академії наук). Усе залежить від складності завдання, обсягу роботи, яку треба виконати.

У більшості випадків спроектовані завдання пов'язані з **аналізом** художнього твору. Також самостійна робота корелюється з **евристичним** методом та **дослідницько-пошуковим**. Хоча можуть бути завдання й **репродуктивного** характеру (запам'ятати-відтворити критичний матеріал із підручника та ін.).

Як і будь-який інший метод, самостійна робота має свої переваги. Проте в неї є й недоліки, які треба нейтралізувати.

Продуктивні сторони:

1. Самостійна робота використовується з метою вирішення провідних дидактичних завдань: засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, застосування знань, умінь і навичок, узагальнення й систематизації, перевірки, – тобто для здійснення тих дій, що зумовлюють розвиток особистості.

2. Вона буде корисною на всіх процесуальних етапах навчання: підготовки до виконання навчально-розвивальних дій, під час їх здійснення, узагальнення й систематизації одержаних результатів.

3. Метод може бути застосованим як під час проведення уроку, так і в позаурочний час. Уся домашня робота школярів відбувається в режимі самостійної роботи. Це створює сприятливі умови як для вирішення дидактичних завдань, так і для розширення потенціалу всіх процесуальних етапів навчання. Виконання самостійних розвивальних дій удома може бути проведене більш ретельно, оскільки на самому уроці для них не завжди вистачає достатньо часу. Домашня робота не потребує прискореного темпу: дитина здійснює її з урахуванням своїх можливостей. Усе це допомагає поступовому формуванню та удосконаленню літературознавчих компетенцій і компетентностей.

4. Самостійна робота займає важливе місце в засвоєнні учнями знань, формуванні вмінь і навичок, адже найкращим видом освіти є самоосвіта. Під час уроків школярі не здатні одержати весь обсяг літературної інформації, тому ця діяльність продовжується вдома: тут відбувається читання художніх творів, вивчення напам'ять віршів, засвоєння теоретичних понять, опрацювання історико-літературних та літературно-критичних статей підручника, інших документально-теоретичних джерел.

5. Цей метод спрямований на вироблення в учнів літературознавчих умінь та навичок, пов'язаних із виконанням дослідницьких дій (застосуванням відомих шляхів аналізу літературного твору, історико-літературних, біографічних матеріалів), а в результаті – на формування спроможності самостійно здобувати філологічну освіту. Отже, він "...сприяє не лише засвоєнню знань і формуванню вмінь, а й розвитку діяльної особистості, здатної свідомо досягати мети власними зусиллями, реалізуючи прагнення до самовдосконалення" [90, с.82].

6. Самостійна робота є основним способом перевірки ступеня сформованості в дітей літературознавчих компетенцій і компетентностей. Уміння виконати школярами певне завдання – свідчення результативності попереднього навчання. Використання методу з метою перевірки здобутих літературознавчих можливостей школярів відкриває простір для подальшої

корекційної діяльності вчителя (особливо якщо відбувається письмова робота й учитель має можливість ретельно проаналізувати виконане учнями).

7. Результати самостійної роботи стають важливим підґрунтям для узагальнення й систематизації набутих учнями знань, умінь і навичок. Це надає широкий простір для їх подальшого застосування в нестандартних умовах (на матеріалі нового літературного матеріалу).

Недоліки:

1. Під час самостійної роботи учні працюють в автономному режимі, що може спричиняти помилки під час виконання завдання, тому одержані результати не завжди дорівнюють очікуваним.

2. Невідповідність завдань можливостям усіх школярів одночасно. Адже здатність учнів виконати завдання різна. Одні це роблять менше часу, інші – більше, для одних воно є посильним, для інших – заважким.

Щоб виправити названі недоліки, учитель повинен індивідуалізувати завдання самостійної роботи, орієнтуючись на психологічні властивості кожного окремого школяра, зробити їх особистісно зорієнтованими. Крім того, учитель має забезпечити **три основні етапи її здійснення**:

I. Підготовчий (інструктаж, тобто надання "зразка міркувань" (В.Буряк)). Відбувається у вигляді **настановної лекції**, під час якої словесник має зорієнтувати учнів за декількома напрямками. Він пояснює **зміст** та **характер** самостійної роботи, **загальні обриси результату** (наприклад, стильовий аналіз літературного твору, віднайдення й оцінка біографічних фактів), до якого мають прийти учні, **форму звіту** – вигляд, у якому ці результати постануть (план, тези, конспект, таблиця, реферат, усний виступ, доповідь, письмовий твір (опис, розповідь, роздум), самостійне наукове дослідження тощо). Також словесник розкриває **механізм** (послідовність, схему, етапи) самостійної роботи, **час**, за який вона повинна бути проведена, **спосіб**, у який проходитиме звіт (надання письмового результату для перевірки вчителем у позаурочний час, усні виступи школярів на уроці, колективне обговорення тощо). Чим чіткіше школярі усвідомлять ці моменти, тим кращими будуть результати роботи.

II. Виконання самостійної роботи, під час якої втручання вчителя мінімальні або й неможливі (домашні умови), учні в автономному режимі виконують поставлені завдання.

III. Перевірка одержаних результатів: звітування школярів, аналіз результатів, їх корекція.

Звіт про наслідки самостійної роботи може мати як письмову, так і усну форму. Письмовий текст словесник перевіряє й оцінює та коментує. Останнє здебільшого переноситься на наступні заняття. Усне звітування відбувається на уроці. Учні розкривають не тільки одержаний результат, але

й дослідницький механізм, який вони застосовували і який привів до таких наслідків. Це корисно з погляду розвитку їх літературознавчих умінь. Разом із цим корисно проводити колективне обговорення, уточнення, оцінювання.

Отже, самостійна робота виконує **підготовчу, навчальну (освітню, формувальну), контрольню-розвивальну та узагальнювальну** функції. При цьому вона може бути зосередженою **як у рамках однієї навчальної ситуації, так і охоплювати ряд таких ситуацій** (за умови, якщо одну ситуацію пов'язувати з дослідженням одного художнього елемента тексту).

Мета **підготовчої** роботи – забезпечити психологічну здатність виконувати певні дії або сприймати нову інформацію. Наприклад, самостійне читання тексту відкриває шлях до його аналізу та інтерпретації. Підготовча робота часто виконується в домашніх умовах, хоча може відбуватися й на уроці: спочатку читання художнього фрагменту чи й невеликого тексту в цілому – потім їх аналіз.

Навчальна робота застосовується тоді, коли вчитель тільки формує в учнів первинні уміння для певного виду роботи. У такому випадку потрібен не лише детальний усний інструктаж, але й демонстрація вчителем необхідних практичних дій, тобто того, як виконувати поставлене завдання. Цей вид самостійної роботи може широко застосовуватися на уроці засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.

Контрольно-розвивальна робота проводиться в ситуації сформованості (хоча б первинної) літературознавчих умінь, які треба буде продемонструвати учням, а вчителю перевірити. Тому перед оголошенням завдання словесник актуалізує знання, які школярі одержали раніше – під час виконання аналогічних вправ. Названий вид самостійної діяльності широко практикується на уроках застосування знань, умінь і навичок, а також їх перевірки чи узагальнення й систематизації. При цьому вчитель не тільки контролює, але й розвиває практичні уміння, набуті раніше.

Крім того, існує ще й **узагальнювальна самостійна робота**. Її мета – здійснити учнями самостійну кінцеву цілісну оцінку тексту або окремого художнього елемента чи досягнути остаточного закріплення умінь виконувати пропонований вид діяльності. Вона використовується на уроках перевірки, а також узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок.

Отже, формування вміння виконувати певне завдання проходить **три етапи: навчальний, контрольню-розвивальний та узагальнювальний**. Під час **навчального** співучасть словесника має вагомий значення: він демонструє виконання завдання, здійснює коригування первинних дій школярів. На **контрольно-розвивальному** етапі також передбачена співучасть учителя, особливо коли відбувається розвивальна фаза. Тут робота розгортається так: спочатку учні виконують завдання, потім

вчитель допомагає удосконалити результати й на цій основі продовжує розвивати вже набуті вміння. **Узагальнювальний** етап відбувається за умови абсолютної самостійності школярів як в оцінці літературного матеріалу, так і в процедурі його дослідження.

В.Неділько [72, с. 114-188] виділяє **три рівні** самостійної роботи: **найнижчий, вищий і найвищий**.

Найнижчий рівень включає завдання **репродуктивної** спрямованості (Б.Степанишин [98, с.14] називає його самостійно-репродуктивним). Робота передбачає **елементарне засвоєння учнями навчального матеріалу** (це здебільшого прочитання, запам'ятовування змісту літературного твору, вивчення вірша напам'ять, ознайомлення з літературно-критичними статтями шкільного підручника, іншою довідковою літературою тощо) й подальше **його відтворення**. Вона є базовою в одержанні літературної освіти, оскільки засвоєння первинних знань відкриває шлях до більш складної діяльності.

Самостійна робота **вищого рівня** (за Б.Степанишиним [98, с. 15], репродуктивно-критичний) має **евристичний** характер, хоча момент репродукування теж присутній. Діяльність школярів розгортається не по лінії "засвоєння – відтворення" навчального матеріалу, а передбачає **вирішення проблемних завдань**, які вимагають від школярів виконати дослідницькі дії – здебільшого з художнім текстом. Відбувається **самостійне опрацювання художньо-літературних чи історико-літературних матеріалів із застосуванням відомих шляхів аналізу**. Однак присутня й певна допомога вчителя, що може бути виражена в націлюванні на результат, наданні загальної схеми роботи, повідомленні її етапів та інших процедурних елементів. Наприклад, якщо вчитель рекомендує виявити риси імпресіонізму в новелі М.Коцюбинського "Intermezzo" (структурно-стильовий аналіз), то тим самим він здійснює підказку: ці риси в зазначеному творі є, їх треба тільки знайти й осмислити. У такий спосіб педагог надає "зразок міркувань" (В.Буряк), який учні можуть використати.

Найвищий рівень (за Б.Степанишиним [98, с. 15], критично-творчий). Завдання носять **проблемний** характер, орієнтуючи на те, щоб дати **самостійну цілісну оцінку літературному твору чи його компонентам**. Будь-яка допомога вчителя при цьому відсутня, учні перебувають в автономному режимі. Такі завдання допомагають найповніше виявити, чи сформовані необхідні знання й особливо вміння та на якому рівні школярі ними оволоділи. Однак вони не всім учням під силу. Тому "...не можна механічно збільшувати її (самостійної роботи – Ю.Б.) питому вагу в процесі навчання: вона повинна ґрунтуватися на врахуванні ступеня підготовки учнів до певних видів такої діяльності" [113, с. 146]. Зазвичай словесник може рекомендувати проаналізувати твір з допомогою певного шляху

аналізу, за умови якщо учні ним уже володіють. До найвищого рівня належить і виконання творчих робіт різного характеру (художніх, літературно-критичних, публіцистичних).

Нижчий рівень самостійної роботи не вимагає деталізації, оскільки носить первинний і репродуктивний характер. Як сказано вище, сюди входить елементарне засвоєння (здебільшого прочитання-запам'ятовування) художніх та науково-документальних текстів.

Найвищий рівень, хоча й базується на проблемності, теж не потребує особливих уточнень: учні одержують завдання проаналізувати літературний матеріал без будь-якого націлювання з боку вчителя; вони самі обирають шлях аналізу й виконують дослідницькі дії в його рамках.

Оскільки основним видом навчального матеріалу на уроках є художній, то відповідно й більшість завдань самостійної роботи присвячено аналізу літературних творів. Найширше з цією метою в шкільній практиці застосовують вищий рівень. Словесник пропонує учням **завдання, що за своїм змістом відповідають характеру конкретних напрямку та шляху вивчення літературного матеріалу**. Їх варто уточнити, щоб усвідомити методико-літературну роль самостійної роботи.

ХУДОЖНІ МАТЕРІАЛИ (ЛІТЕРАТУРНІ ТВОРИ)

Сюжетний, композиційний та хронологічний напрямки вивчення.

Подієвий, композиційний, хронологічний шляхи аналізу

Для цих напрямків та шляхів важливі завдання, що допомагають дослідити сюжетно-змістову єдність художнього тексту. До них варто віднести такі:

1) здійснити переказ (стислий, детальний, з використанням авторських виразів, вибірковий, повний) літературного твору або його фрагменту: **підготовка (інструктаж)** – пояснення (актуалізація) знань про види переказу, правила їх підготовки; **виконання** – робота з текстом (вибір необхідних художніх елементів), підготовка переказу; **форма звіту** – усний або письмовий переказ; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

2) написати анотацію до літературного твору, коротко окресливши його сюжетно-змістову оригінальність: **підготовка (інструктаж)** – пояснення (актуалізація) знань про анотацію, особливості її написання; **виконання** – робота з художнім текстом (вибір головного), створення анотації; **форма звіту** – читання анотації вголос або перевірка вчителем написаного; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

3) "склеїти" (реставрувати порушену сюжетну послідовність) літературний твір: **підготовка (інструктаж)** – пояснення (актуалізація) знань

про "склеювання" як вид роботи; **виконання** – реставрація "порушеної" вчителем сюжетної послідовності в тексті; **форма звіту** – обґрунтування учнями своїх дій, усний переказ художнього твору за розвитком сюжету; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

4) здійснити "усне малювання" (опис зображеного) обраного сюжетного епізоду: **підготовка (інструктаж)** – пояснення (актуалізація) знань про "усне малювання" як вид роботи; **виконання** – читання тексту, підготовка "усного малювання"; **форма звіту** – усний опис зображеного у художньому тексті; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

5) виконати ілюстрацію до епізоду художнього тексту, провести між ними зіставлення: **підготовка (інструктаж)** – пояснення мети ілюстрування, його характеру; **виконання** – робота з текстом, створення малюнка; **форма звіту** – усне зіставлення намальовано учнем та написаного письменником; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

6) проаналізувати запропонований або самостійно обраний епізод, визначити його художню роль в тексті: **підготовка (інструктаж)** – пояснення мети та особливостей поглибленого дослідження епізоду; **виконання** – усний або письмовий аналіз епізоду; **форма звіту** – усний виступ або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

7) порівняти два або й більше епізодів у межах одного чи декількох текстів: **підготовка (інструктаж)** – пояснення мети та особливостей зіставлення; **виконання** – вибір об'єктів зіставлення, порівняльний аналіз; **форма звіту** – усне зіставлення епізодів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

8) провести зіставлення епізоду літературного твору та виконаної до нього картини-ілюстрації художника: **підготовка (інструктаж)** – пояснення мети та особливостей зіставлення; **виконання** – порівняльний аналіз; **форма звіту** – усне зіставлення творів різних мистецтв на предмет їх відповідності та розбіжностей або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

9) інсценізувати епічний твір або його фрагмент (перетворити в драматичний), підготувати читання в ролях: **підготовка (інструктаж)** – пояснення змісту та процедури інсценізування, особливостей читання в ролях; **виконання** – здійснення інсценізування, тренувальне читання; **форма звіту** – усна розповідь про результати інсценізації або письмова робота (текст інсценізації), читання в ролях; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

10) скласти кіносценарій (поділити на кадри, створити візуальний та аудіо ряди) за твором або його фрагментом: **підготовка (інструктаж)** – пояснення змісту та процедури роботи; **виконання** – складання кіносце-

нарію; **форма звіту** – читання кіносценарію або письмова робота (текст кіносценарію); **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

11) дати заголовки частинам, розділам, главам, діям, явам: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про заголовки, особливості його складання; **виконання** – складання заголовків; **форма звіту** – усне читання заголовків, пояснення їх змісту або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка роботи, корекція;

12) створити зовнішню композицію тексту (для епічних творів, у яких немає поділу на зовнішньоконпозиційні частини): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зовнішню композицію твору, процедуру її створення; **виконання** – поділ тексту на композиційно-змістові частини, складання заголовків до них; **форма звіту** – усне пояснення результатів роботи; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

13) встановити хронологічні чи причинно-наслідкові зв'язки між змальованими подіями, скласти план подій: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про характер зв'язків між подіями у творі, складання подієвого плану; **виконання** – встановлення ланцюжка подій, класифікація зв'язків між ними, пояснення їх особливостей; **форма звіту** – усний виступ про хронологічну та причинно-наслідкову логіку тексту, читання і коментування плану або письмова робота (подієвий план, що відображає хронологію чи причинно-наслідкову наступність зображеного); **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

14) скоригувати запропонований сюжетний план, у якому є порушення фактичного змісту та єдності тексту: **підготовка (інструктаж)** – пояснення сутності корекції, яку мають здійснити учні; **виконання** – коригування плану; **форма звіту** – усний виступ про виявлені порушення, спосіб їх виправлення або письмова робота (скоригований план); **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

15) скласти простий або складний сюжетний план художнього тексту у вигляді називних, розповідних, питальних речень, з допомогою цитат, прислів'їв та приказок (на вибір): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про певний вид плану, процедуру його складання; **виконання** – створення плану; **форма звіту** – усне читання плану, пояснення його специфіки або письмова робота (план художнього тексту); **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

16) перебудувати цитатний план на звичайний або звичайний на цитатний: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про названі види плану, процедуру переробки; **виконання** – переробка запропонованого плану; **форма звіту** – усне читання планів, їх зіставлення, пояснення особливостей перебудови або письмова робота (перероблений план); **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

17) класифікувати конфлікт твору, простежити його розвиток: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про конфлікт, етапи його розвитку; **виконання** – класифікація конфлікту, визначення та аналіз прологу, експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки; **форма звіту** – усний виступ про конфлікт та його розвиток або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

18) дослідити зв'язок сюжету твору з іншими складниками – персонажами, тематикою й проблематикою, мовою, жанром, стилем, світоглядною системою автора: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про персонажів, тематику й проблематику, мову, жанр, стиль, світогляд письменника, їх участь у розгортанні сюжету; **виконання** – аналіз ролі різних художніх елементів у сюжетотворенні; **форма звіту** – виступ про зв'язки між сюжетом та іншими складовими або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

19) проаналізувати конфлікт твору за системою "виклик – відгук": **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про конфлікт, систему "виклик-відгук"; **виконання** – визначення в тексті "викликів" і "відгуків", дослідження конфлікту у зв'язках із ними; **форма звіту** – усна оцінка конфлікту в системі "виклик-відгук" або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка роботи, корекція;

20) здійснити цілісний подієвий аналіз твору (за умови, якщо учні володіють знаннями про нього): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про подієвий аналіз; **виконання** – відповідне дослідження твору; **форма звіту** – усний виступ про результати аналізу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка роботи, корекція;

21) здійснити аналіз тексту за частинами зовнішньої композиції: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зовнішню композицію, композиційний аналіз; **виконання** – виконання композиційного аналізу (дослідження кожної зовнішньоконпозиційної частини); **форма звіту** – виступ про результати композиційного аналізу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

22) виявити всі позасюжетні елементи або окремі з них (портрети, пейзажі, інтер'єри, екскурси в минуле тощо), здійснити аналіз, визначити художню роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про позасюжетні елементи, їх роль; **виконання** – виявлення позасюжетних елементів, аналіз, визначення художньої ролі; **форма звіту** – виступ про позасюжетні елементи або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

23) здійснити класифікацію позасюжетних елементів у творі: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про позасюжетні елементи в їх класифікаційній різноманітності; **виконання** – виявлення позасюжетних

елементів, їх класифікація; **форма звіту** – усний виступ (класифікація позасюжетних елементів) або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

24) здійснити хронотопний аналіз твору, декількох хронотопів, одного з них (дати оцінку складовим) (за можливістю): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про хронотоп та хронотопний аналіз; **виконання** – дослідження хронотопу(ів); **форма звіту** – усний виступ про результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

25) встановити зв'язки (статичний або динамічний – схожість або відмінність) між хронотопами, пояснити їх роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про часопросторові зв'язки; **виконання** – визначення зв'язків між хронотопами, їх осмислення; **форма звіту** – усна розповідь про особливості хронотопної зв'язності, роль кожного з хронотопів у цьому або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

26) написати твір-роздум, основу якого складатиме аналіз сюжетних фрагментів або хронотопів художнього тексту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про твір-роздум, присвячений аналізу сюжету чи хронотопу, особливості його написання; **виконання** – створення твору-роздуму; **форма звіту** – усне читання та коментування твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція;

27) зіставити літературні твори, які перебувають в інтертекстуальній єдності (мають спільну сюжетно-образну основу): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про інтертекстуальні зв'язки між різними текстами; **виконання** – інтертекстуальний аналіз двох творів (зіставлення на предмет схожості та відмінності); **форма звіту** – усне читання результатів порівняльного аналізу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаної роботи, корекція.

Отже, сюжетно-композиційний рівень художнього тексту дозволяє здійснити різнопланові самостійні дослідження школярів. Вони можуть бути виконуваними із 5 по 11 клас. Проте деякі з них – тільки тоді, коли в учнів з'явилася певна теоретична обізнаність. Зокрема, це стосується сюжетотворення, хронотопу та інтертекстуальних зв'язків між сюжетними формами. Ця група завдань потребує максимального врахування вікових можливостей школярів, а тому використовується здебільшого в старшій школі.

Персональний напрямок вивчення літературних творів Пообразний шлях аналізу

На цьому рівні можна запропонувати велику кількість завдань, які допоможуть дослідити внутрішні та зовнішні риси образів-персонажів, засоби їх вираження, концептуальну роль у тексті. Зокрема:

28) виявити риси характеру персонажа, дати їм оцінку, дослідити засоби вираження в тексті, здійснити зіставлення в різних епізодах: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про внутрішні якості персонажа, засоби вираження, порівняльний аналіз; **виконання** – виявлення рис характеру та засобів вираження, їх оцінка, зіставлення способів презентації в різних епізодах; **форма звіту** – розповідь про психологічні властивості образу, засоби їх вираження або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

29) створити простий або складний, звичайний чи цитатний, з допомогою прислів'їв та приказок план характеристики літературного героя: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про риси характеру героя, необхідний вид плану, спосіб його складання; **виконання** – складання плану; **форма звіту** – читання і коментування плану або письмова робота (план); **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

30) визначити надзавдання персонажа, дослідити вираження в тексті: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про надзавдання як властивість образу; **виконання** – визначення надзавдання, простеження впливу на поведінку героя; **форма звіту** – розповідь про надзавдання та поведінку персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

31) виявити внутрішні суперечності персонажа, дослідити їх вираження в тексті: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про внутрішні суперечності як властивість образу; **виконання** – визначення суперечностей, дослідження впливу на поведінку героя; **форма звіту** – розповідь про суперечності або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

32) підготувати виразне читання (в ролях) слів персонажа (персонажів): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про виразне читання, особливості його підготовки; **виконання** – складання партитури тексту, тренувальне читання; **форма звіту** – виразне читання слів героя (ів); **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

33) застосувати прийоми "інтерв'ювання" або "сповідь" героя, розробивши систему запитань для інтерв'ю чи план розповіді від першої особи: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про прийоми

"інтерв'ювання" або "сповідь", особливості здійснення; **виконання** – підготовка "інтерв'ювання" чи "сповіді"; **форма звіту** – усний виступ ("сповідь"), здійснення діалогу ("інтерв'ювання") або письмова робота аналогічного змісту (запитання для "інтерв'ю", ймовірні відповіді; текст "сповіді"); **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

34) визначити індивідуальне й типове в образі-персонажі, засоби типізації та індивідуалізації, виховну функцію героя: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про персонаж-характер та персонаж-тип; **виконання** – визначення індивідуального та типового в образі; **форма звіту** – усна розповідь про названі властивості або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

35) здійснити поглиблену психологічну характеристику, виявивши особливості когнітивної та афективної сфер персонажа, його світосприйняття, спрямованість, досвід, здібності, характер, темперамент, рисунок тіла (одну або декілька властивостей; для такої роботи учні мають бути озброєні науковою психологічною інформацією): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про психологічні сфери, їх властивості; **виконання** – аналіз внутрішньої структури героя; **форма звіту** – усний виступ-аналіз психологічних сфер або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

36) визначити ціннісно-цільову програму героя, способи вираження, дослідити його поведінку у зв'язках із нею: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про ціннісно-цільову програму, особливості її визначення; **виконання** – дослідження ціннісно-цільової програми героя, її впливу на його поведінку; **форма звіту** – усний виступ про ціннісно-цільову програму героя, його поведінку або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

37) виявити в тексті ставлення персонажа до навколишнього світу (об'єктів, людей, процесів, явищ), оцінити його світогляд на цій основі: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про світогляд персонажа, ставлення до світу; **виконання** – дослідження на тему "Герой і світ"; **форма звіту** – розповідь за темою дослідження або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

38) простежити ціннісно-цільову трансформацію образу (зміну, переорієнтацію), особливості її здійснення в літературному матеріалі: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про ціннісно-цільову програму, можливість її зміни; **виконання** – виявлення трансформації внутрішніх пріоритетів героя; **форма звіту** – розповідь про зміну цінностей героя або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

39) проаналізувати портрет героя, пояснити його художню роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про портрет як засіб змалювання; **виконання** – виявлення портретних зображень, їх оцінка; **форма звіту** – усна характеристика учнями портрету героя або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

40) визначити основні дії та вчинки персонажа, на їх основі здійснити психологічну характеристику: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про дії та вчинки як засіб зображення; **виконання** – аналіз поведінкових виявів, їх характеристика; **форма звіту** – усна розповідь про поведінку героя або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

41) виявити зовнішні чинники, що впливають на поведінку героя, пояснити особливості цього впливу: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про чинники, що можуть впливати на образ-персонаж; **виконання** – визначення та дослідження цих чинників, їх впливу на внутрішній світ та поведінку героя; **форма звіту** – усна оцінка зовнішніх впливів, поведінки персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

42) дослідити особливості мови образу, його думки та почуття, дати їм оцінку з погляду вираження внутрішніх якостей: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про мову, думки та почуття як засіб характеристики; **виконання** – виявлення особливостей мови, думок та почуттів, їх аналіз; **форма звіту** – усна оцінка мовної характеристики або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

43) виявити ставлення до героя інших персонажів та автора, з'ясувати, яким чином його представлено в тексті: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про ставлення інших як засіб характеристики; **виконання** – виявлення особливостей ставлення, способів його вираження; **форма звіту** – усна розповідь про ставлення до героя інших персонажів та автора або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

44) дослідити особливості використання позасюжетних елементів для змалювання образу-персонажа: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про позасюжетні елементи як засіб зображення персонажа; **виконання** – виявлення позасюжетних елементів, їх аналіз у системі характеристики героя; **форма звіту** – усна оцінка ролі позасюжетних елементів для змалювання персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

45) віднайти в тексті однотипні або різнотипні вчинки героя, із цієї позиції дати оцінку змінним та незмінним властивостям характеру: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про повторюваність та змінність у поведінці героя; **виконання** – виявлення названих властивостей поведінки персонажа; **форма звіту** – розповідь про те, що повторюється, а що змінюється в поведінці героя або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

46) виявити яскраві мовно-художні звороти, використані автором для зображення персонажа, визначити їх зміст, дослідити особливості вираження цих значень за допомогою інших засобів образотворення: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про авторську мову як засіб характеристики; **виконання** – виявлення яскравих мовно-художніх зворотів, використаних письменником для характеристика героя, їх аналіз; **форма звіту** – усна розповідь про авторську мову як засіб характеристики або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

47) використавши оцінку образу літературним (и) критиком (ами), довести, посилаючись на текст, її (їх) слушність або неправильність: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про роль літературної критики в осмисленні персонажів; **виконання** – дослідження на основі висловлювань критика (ів); **форма звіту** – усний виступ – обґрунтування правильності або неправильності суджень критиків або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

48) установити сюжетні точки тексту, у яких герой виявляє себе найбільш повно, проаналізувати образ у цих епізодах, простежити його психологічну еволюцію: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зв'язок персонажа з сюжетом; **виконання** – виявлення та опрацювання найбільш важливих з огляду на характеристику героя сюжетних точок; **форма звіту** – усна характеристика зв'язків між героєм та сюжетом або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

49) визначити наслідки, до яких приводить поведінка персонажа, осмислити його роль у тексті на цій основі: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про наслідки поведінки як засіб характеристики; **виконання** – виявлення наслідків поведінки героя, їх оцінка; **форма звіту** – усна характеристика героя на основі наслідків його поведінки або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

50) віднайти сюжетний момент, коли персонаж змінює свою сутність (трансформується), здійснити поглиблений аналіз епізоду: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про можливість трансформації харак-

теру героя, наявність сюжетної точки, яка виконує таку роль; **виконання** – поглиблений аналіз епізоду, у якому відбувається зміна персонажа; **форма звіту** – усна характеристика названого епізоду або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

51) встановити етапи розвитку та характер змін внутрішнього світу героя, дослідити кожен із них: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про динамічні характери, поетапність внутрішніх змін персонажа; **виконання** – визначення та дослідження етапів психологічного розвитку героя; **форма звіту** – розповідь про динаміку характеру героя, етапи та особливості його зміни або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

52) скласти сюжетний план характеристики героя: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про особливості складання плану характеристики за розвитком сюжету; **виконання** – визначення сюжетних точок, важливих у зображенні героя, складання плану; **форма звіту** – усне читання плану, коментування або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

53) встановити елементи хронотопу, що допомагають змалювати героя, пояснити їх роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зв'язки образу із хронотопом, роль часопростору в зображенні персонажа; **виконання** – аналіз елементів хронотопу, що беруть участь у змалюванні персонажа; **форма звіту** – усна розповідь про зв'язки героя із хронотопом або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

54) визначити біографічні етапи життя персонажа, здійснити аналіз кожного з них, пояснити роль у становленні та розвитку образу, зіставити між собою, скласти план життєпису: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про біографічні (вікові) етапи; **виконання** – виявлення та дослідження біографічних (вікових) етапів героя, їх аналіз, зіставлення, складання плану життєпису; **форма звіту** – усна розповідь про біографічні (вікові) етапи, коментування біографічного плану або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

55) визначити ключові факти в житті героя, дослідити їх роль у зображенні: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про факт як засіб характеристики; **виконання** – виявлення ключових фактів, що допомагають оцінити персонаж; **форма звіту** – усна розповідь про встановлені факти, їх образотворчу роль або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

56) визначити "виклики", які постають перед героєм, та "відгуки", які він на них дає, на цій основі здійснити психологічну та поведінкову характеристику: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про систему "виклик-відгук" в житті персонажа, способи її визначення; **виконання** – виявлення "викликів" та "відгуків", їх аналіз у зв'язках із проявами персонажа; **форма звіту** – усна розповідь про персонажа за системою "виклик-відгук" або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

57) виявити властивості персонажа, зумовлені його жанровою, стильовою або світоглядно-ідеологічною специфікою (усе або на вибір), пояснити роль названих чинників у зображенні героя: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про жанрову, стильову або світоглядно-ідеологічну природу персонажа; **виконання** – аналіз властивостей героя, зумовлених жанром, стилем, світоглядно-ідеологічною позицією письменника; **форма звіту** – усна розповідь про названі параметри персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

58) дослідити роль героя в постановці, розвитку та розв'язанні тем та проблем, вираженні ідейного змісту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зв'язки героя з тематикою, проблематикою, ідейним змістом; **виконання** – аналіз ролі образу у вираженні названих аспектів твору; **форма звіту** – усна розповідь про ідейний та проблемно-тематичний вимір персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

59) визначити статусні ролі персонажа (вікові, гендерні, родинно-родові, професійні, мистецько-творчі, соціальні, національні, релігійні, суспільно-творчі тощо), дослідити їх, дати оцінку герою, виходячи із виконання ним цих ролей: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про статусно-рольову специфіку персонажа; **виконання** – визначення та дослідження цих властивостей; **форма звіту** – здійснення усної статусно-рольової характеристики або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

60) здійснити групування персонажів, пояснити принцип об'єднання, характер зв'язків, функцію групи в тексті: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про групування образів, особливості здійснення групової характеристики; **виконання** – груповий аналіз персонажів; **форма звіту** – усна розповідь про результати групового аналізу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

61) дослідити особливості стосунків між персонажами, виявити роль героїв для зображення один одного: **підготовка (інструктаж)** –

актуалізація знань про стосунки як спосіб зображення образів; **виконання** – дослідження стосунків між героями; **форма звіту** – усна розповідь про стосунки персонажів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

62) виконати порівняльний аналіз окремих образів або їх груп: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про порівняльну характеристику; **виконання** – здійснення зіставлення; **форма звіту** – усна порівняльна характеристика або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

63) визначити художню роль декількох персонажів, установити спільне та відмінне в їх призначенні: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про художню роль (мету); **виконання** – визначення художньої ролі героїв, проведення зіставлень; **форма звіту** – усне зіставлення художньої ролі образів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

64) виконати типологічне моделювання (створити тип героя на основі декількох споріднених персонажів), взявши до уваги образи одного або декількох творів: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про прийом типологічного моделювання; **виконання** – встановлення споріднених героїв, визначення типологічних моделей; **форма звіту** – усна розповідь про виявлені типологічні моделі, особливості їх зображення або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

65) виявити елементи феноменального в персонажі, дослідити їх вираження, здійснити градацію: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про феноменальне в образі; **виконання** – виявлення феноменальних властивостей героя, осмислення їх образотворчої ролі; **форма звіту** – усна характеристика феноменального або перевірка письмової роботи; **узагальнення** – оцінка учнями та вчителем виконаного завдання, корекція;

66) написати літературно-критичний твір-роздум, присвячений аналізу персонажа (персонажів): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про мету написання та структуру твору-роздуму – аналізу персонажа (ів); **виконання** – написання твору-роздуму; **форма звіту** – читання твору-роздуму або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

67) здійснити цілісний пообразний аналіз літературного твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про пообразний аналіз; **виконання** – пообразний аналіз тексту; **форма звіту** – усний виступ про одержані результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

Отже, самостійне опрацювання школярами образів-персонажів покликане розвивати уміння здійснювати аналіз як міметичної, так і суто художньої функції літературних героїв. У першому випадку характеристика образів відбувається за аналогією до оцінки реальних людей, у другому, виходячи із естетичної природи мистецтва.

Мовний напрямок у вивчення літературних творів **Словесно-образний аналіз**

Самостійна робота в межах цього напряму спрямована на розвиток уміння опрацьовувати словесну тканину художнього твору, її зв'язок з іншими засобами зображення. Тут можуть бути застосованими такі завдання:

68) здійснити лексичний та фразеологічний коментар (у першу чергу пояснити значення незрозумілих слів, фразеологізмів) до тексту, вибравши для цього необхідні мовні одиниці та використавши словники відповідного спрямування: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про мету та спосіб здійснення лексичного та фразеологічного коментаря; **виконання** – відбір лексичних та фразеологічних одиниць, які треба прокоментувати, робота зі словниками, пояснення невідомих значень; **форма звіту** – усне коментування мовних одиниць або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

69) вибрати мовно-художні образи, які яскраво презентують художній стиль письменника, визначити їх змістове та асоціативно-сміслові навантаження: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про мову художнього твору як виразник авторського стилю; **виконання** – визначення мовних конструкцій, що унаочнюють творчу манеру письменника, їх семантичне та асоціативно-сміслові пояснення; **форма звіту** – усне коментування мовно-художніх зворотів, окреслення учнями власних асоціацій, пов'язаних із ними, або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

70) провести класифікацію мовних засобів (тропів, стилістичних фігур) у творі чи його фрагменті, розкрити їх роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про тропи та стилістичні фігури; **виконання** – виявлення тропів та стилістичних фігур у тексті, пояснення їх ролі, класифікація; **форма звіту** – усне розкриття мовностилістичної структури тексту або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

71) визначити семантично марковані слова (першорядні носії художнього змісту) в тексті (фрагменті), пояснити їхнє значення, роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про семантично марковані слова; **виконання** – визначення семантично маркованої лексики, її

значень; **форма звіту** – усний виступ про семантично марковані одиниці або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

72) здійснити відбір одного мовного засобу (тропу, стилістичної фігури) в ліричному творі (творах) одного автора, пояснити способи його використання: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про необхідні троп або стилістичну фігуру; **виконання** – дослідження використання мовного засобу в тексті (ах); **форма звіту** – усне пояснення результатів виконаного дослідження або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

73) порівняти застосування одного мовного засобу у творах різних авторів, провівши відповідні спостереження: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про необхідні троп або стилістичну фігуру; **виконання** – дослідження використання мовного засобу у творах різних авторів; **форма звіту** – усний порівняльний аналіз способів використання мовного засобу декількома письменниками або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

74) зіставити різні мовні редакції (за наявності) одного тексту (фрагменту, назви), пояснити їх схожість та відмінність, вплив на художню концепцію: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про можливість варіативності мовних редакцій тексту; **виконання** – зіставлення мовних редакцій тексту (фрагменту, назви); **форма звіту** – усне порівняння двох мовних редакцій або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

75) порівняти мовно-художні засоби словесного тексту (фрагменту) та засобів живопису (ілюстрації), музичного твору, виконаних за мотивами літературного: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про засоби вираження різних видів мистецтва; **виконання** – порівняльний аналіз мови літературного твору та засобів іншого виду мистецтва, що увиразнюють спільну тему; **форма звіту** – усний виступ про засоби вираження у творах різних видів мистецтва або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

76) дослідити використання автором груп спорідненої лексики або фразеологізмів (назв, прислів'їв, приказок, синонімів, антонімів, архаїзмів, неологізмів тощо): вибрати в тексті відповідні одиниці, пояснити їх значення та художню роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про групи спорідненої лексики та фразеологізмів; **виконання** – виявлення названих груп у тексті, пояснення значень та ролі; **форма звіту** – усне коментування споріднених мовних одиниць або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

77) дібрати синоніми до мовних одиниць автора, пояснити одержані результати: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про синоніми; **виконання** – створення синонімів до запропонованих авторських мовних одиниць; **форма звіту** – усне коментування художніх зворотів та створених до них синонімів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

78) укласти словник найбільш вагомих авторських художніх висловів, пояснити їх значення, зв'язок із тематикою та проблематикою твору, змалюванням образів-персонажів, розгортанням сюжету: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про особливості укладання словника; **виконання** – виявлення найбільш виразних авторських висловів, пояснення ролі в зображенні інших художніх елементів, укладання словника; **форма звіту** – усна розповідь про особливості укладеного словника, літературознавчий коментар художньої мови або письмова робота аналогічного змісту (словник); **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

79) виписати вислови афористичного звучання, розкрити їх значення та художню роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про афоризми, їх роль у творі; **виконання** – виявлення афоризмів у тексті, пояснення їх значення та художньої ролі; **форма звіту** – усна розповідь про вибрані афоризми, їх коментування або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

80) виділити мовно-художні звороти (цитати) для використання в письмовій роботі, пояснити свій вибір: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про правила цитування відповідно до теми творчої роботи, висловлених думок; **виконання** – відбір мовно-художніх зворотів; **форма звіту** – усне обґрунтування свого вибору, пояснення змісту цитат, задуму щодо їх використання; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

81) написати твір-роздум із заголовком – художнім висловом афористичного звучання, вибраним із літературного тексту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про використання художньої цитати як заголовку твору-роздуму; **виконання** – виявлення в літературному тексті художнього вислову, що може стати заголовком для твору-роздуму, пояснення його змісту, виконання письмової роботи; **форма звіту** – письмова робота (її читання або надання учителю для перевірки); **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

82) здійснити цілісний словесно-образний аналіз твору (здебільшого ліричного) або його фрагменту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про словесно-образний аналіз; **виконання** – проведення

словесно-образного аналізу; **форма звіту** – усний виступ про одержані результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

Узагальнюючи, варто підкреслити – самостійна робота учнів із словесним рівнем тексту чи не в першу чергу дозволяє реалізувати один із базових філологічно зумовлених принципів діяльності – вивчення літератури як мистецтва слова.

Проблемно-тематичний, філософський та ідеаційний напрямки у вивчення літературних творів

Проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний шляхи аналізу

У даному випадку робота присвячена виявленню поглядів письменника на світ, осмисленню ним зображених реалій, аналізу його відповідей на актуальні питання життя. Такі завдання можуть виконувати учні з досить розвиненим рівнем абстрактного мислення, тобто старшокласники.

83) окреслити тематику, проблематику, ідейний зміст літературного твору, здійснити їх класифікацію: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про тематику, проблематику, ідейний зміст літературного твору, особливості їх класифікації; **виконання** – визначення проблемно-тематичного та ідейного змісту літературного матеріалу, класифікація тем, проблем та ідей; **форма звіту** – усний виступ про ідейно-тематичну спрямованість художнього тексту або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

84) скласти плани тематичного та ідейного змісту, визначити головні тему та ідею: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про тематику, ідейний зміст твору, особливості складання плану тематичного та ідейного змісту; **виконання** – визначення тематичного та ідейного навантаження тексту, паралельне складання планів; **форма звіту** – усне читання плану, коментування його пунктів або письмова робота (план); **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

85) простежити розвиток теми (проблеми) за рухом сюжету, визначивши для цього ключові сюжетні точки для поглибленого аналізу: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про тематику, проблематику, ідейний зміст літературного твору як динамічні системи, пов'язані з розвитком сюжету; **виконання** – визначення проблемно-тематичного та ідейного спрямування літературного матеріалу, простеження його розвитку; **форма звіту** – усний виступ про розвиток ідейно-тематичного змісту твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

86) окреслити конфлікт тексту, проаналізувати його розвиток, встановити зв'язок між ним та тематикою, проблематикою, ідейним змістом: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про конфлікт, його пов'язаність із тематикою, проблематикою, ідейним змістом; **виконання** – визначення конфлікту, встановлення зв'язків між ним та сформованими автором темами, проблемами, ідейним навантаженням, простеження їх розвитку; **форма звіту** – усний виступ про динаміку конфлікту та ідейно-тематичного змісту твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

87) виявити роль образу-персонажа (групи персонажів) для постановки, розвитку та розв'язання порушеної автором проблеми: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зв'язки між тематикою, проблематикою, ідейним змістом твору та системою образів-персонажів; **виконання** – дослідження ролі героїв в організації ідейно-тематичного змісту літературного матеріалу; **форма звіту** – усна розповідь про зв'язки між тематикою, проблематикою, ідейним змістом та персонажами твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

88) визначити мовні звороти, що мають підвищене ідейно-тематичне навантаження, пояснити їх світоглядний зміст: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про художню мову як виразник ідейно-тематичної спрямованості твору; **виконання** – визначення необхідних словесних зворотів, пояснення їх світоглядного змісту; **форма звіту** – усне коментування ідейно-тематичного навантаження словесних виразів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

89) встановити зв'язок між назвою (епіграфом) твору та його тематикою, проблематикою, провідною ідеєю: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про назву (епіграф), їх ідейно-тематичний зміст; **виконання** – ідейно-тематичний аналіз назви або епіграфу літературного твору; **форма звіту** – усне коментування ідейно-тематичного навантаження назви (епіграфу) або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

90) підібрати епіграф до тексту, врахувавши ідейно-тематичне навантаження літературного матеріалу: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про епіграф як носія ідейно-тематичного змісту твору; **виконання** – визначення основних тем та ідей, підбір епіграфу, що їх відображає; **форма звіту** – усне коментування ідейно-тематичного навантаження підбраного епіграфу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

91) зіставити авторські варіанти назви (за наявності) твору з погляду вираження його ідейно-тематичного змісту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про назву, її ідейно-тематичний зміст та можливість авторських варіантів; **виконання** – аналіз декількох варіантів назви, створених письменником, визначення найоптимальнішого; **форма звіту** – усне обґрунтування вибору, найбільш відповідного, на думку школярів, його ідейно-тематичній спрямованості, або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

92) створити власну назву для твору, максимально врахувавши його ідейно-тематичну спрямованість: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про назву твору, її ідейно-тематичний зміст; ідейно-тематичний аналіз авторського варіанту назви художнього тексту; **виконання** – створення учнями власної назви; **форма звіту** – усне обґрунтування результату відповідно до ідейно-тематичного навантаження літературного матеріалу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

93) дослідити роль жанрових або стильових властивостей тексту у вираженні ідейно-тематичного змісту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про зв'язки жанрових чи стильових параметрів з ідейно-тематичним навантаженням; **виконання** – дослідження жанрових або стильових властивостей як способу вираження ідейно-тематичного змісту; **форма звіту** – усне обґрунтування результату відповідно до здійснених жанрових (стильових) спостережень або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

94) виявити авторське ставлення до зображеного, аргументувати судження з допомогою тексту, визначити ідейний зміст твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про авторську позицію в тексті, її зв'язок з ідейно-тематичним змістом; **виконання** – дослідження особливостей вираження авторської позиції, її сутності, визначення тематичного та ідейного навантаження; **форма звіту** – обговорення авторської позиції та ідейно-тематичного звучання твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

95) написати твір-роздум за тематикою та проблематикою художнього тексту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про твір-роздум, в основі якого лежить аналіз тематики, проблематики, ідейного змісту твору; **виконання** – написання твору-роздуму; **форма звіту** – усне читання та обговорення твору-роздуму або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем завдання, корекція;

96) здійснити повний проблемно-тематичний аналіз літературного твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про проблемно-тематичний аналіз; **виконання** – проведення проблемно-тематичного аналізу; **форма звіту** – усний виступ про одержані результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

97) простежити еволюцію однієї проблеми у творчості письменника: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про можливість спільної проблематики в декількох творах автора, її розвиток; **виконання** – зіставлення особливостей розв'язання проблеми у різних текстах, виявлення спільних та відмінних моментів; **форма звіту** – усне порівняння проблемно-тематичного навантаження текстів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

98) зіставити зображення однієї теми (проблеми) різними письменниками, їхні погляди на її вирішення: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про спорідненість тем та проблем у творчості різних митців; **виконання** – порівняльний аналіз творів, що мають проблемно-тематичну схожість, окреслення поглядів митців; **форма звіту** – усне зіставлення способів змалювання теми (проблеми) або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

99) дослідити вплив запропонованих філософських концептів на зміст та форму твору, довести або спростувати його зв'язок із певною філософською системою: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про філософську основу твору, ознайомлення з філософськими концептами; **виконання** – дослідження філософського змісту літературного матеріалу, формальних засобів його вираження; **форма звіту** – усне обґрунтування зв'язку твору із філософською системою або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

100) проаналізувати ідеаційно-концептуальну(і) систему(и) твору або однієї з його частин за основними світоглядними напрямками – космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм, націоцентризм: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про ідеаційно-концептуальні системи; **виконання** – визначення ідеаційно-концептуальних систем у тексті, їх аналіз; **форма звіту** – усна розповідь про світоглядну своєрідність твору або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

101) виділити сюжетні фрагменти, у яких унаочнено філософську (ідеаційно-концептуальну) систему твору, здійснити їх аналіз: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про сюжет як спосіб вираження філософського (ідеаційно-концептуального) змісту; **виконання** – аналіз

сюжетних фрагментів; **форма звіту** – усний виступ про філософський (ідеаційно-концептуальний) потенціал тексту або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

102) визначити співвіднесеність персонажа (персонажів) із філософською (ідеаційно-концептуальною) системою тексту, дослідити його (їх) відповідну роль: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про образ як виразник філософського (ідеаційно-концептуального) змісту; **виконання** – аналіз героя в його зв'язках із філософською (ідеаційно-концептуальною) системою; **форма звіту** – усний виступ про філософську (ідеаційно-концептуальну) спрямованість персонажа або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

103) виявити мовні звороти, що мають філософське (ідеаційно-концептуальне) маркування, пояснити зміст, здійснити філософську (ідеаційно-концептуальну) класифікацію: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про мовні особливості вираження філософського (ідеаційно-концептуального) навантаження твору; **виконання** – аналіз зв'язків між мовою та філософською (ідеаційно-концептуальною) системою; **форма звіту** – усне коментування філософської (ідеаційно-концептуальної) спрямованості мовних зворотів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

104) дослідити роль жанрових та стильових властивостей тексту у вираженні філософського (ідеаційно-концептуального) змісту: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про жанрово-стильову природу тексту, її підпорядкованість філософській (ідеаційно-концептуальній) основі; **виконання** – аналіз тексту в його жанрово-стильовій та філософській (ідеаційно-концептуальній) специфіці; **форма звіту** – усний виступ про взаємодію жанрово-стильових та філософських (ідеаційно-концептуальних) параметрів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

105) здійснити повний ідеаційно-концептуальний аналіз твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про ідеаційно-концептуальні системи та відповідний аналіз; **виконання** – проведення ідеаційно-концептуального аналізу; **форма звіту** – усний виступ про результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

Самостійна робота в межах філософського та ідеаційно-концептуального напрямку має два етапи. Спочатку учні повинні навчитися аналізувати проблемно-тематичний рівень тексту, а вже далі осмислювати його філософський та ідеаційно-концептуальний потенціал. До уваги треба брати й формальні сторони художнього тексту.

Жанровий та стильовий напрямки у вивченні літературних творів **Жанровий та структурно-стильовий шляхи аналізу**

Самостійний жанровий аналіз учні можуть здійснювати, починаючи з п'ятого класу. Спочатку невеликі за обсягом жанри, а далі повісті, романи, драматичні тексти повинні проходити крізь самостійне опрацювання.

Структурно-стильовий аналіз більш складний. Необхідні відповідні теоретичні знання. Вони починають з'являтися в дев'ятому класі. Тому з 9 по 11 класи учні опановують цей вид аналізу, у тому числі й у режимі самостійної роботи.

106) виявити жанрові або стильові властивості тексту, дослідити особливості їх вираження – **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про властивості певного жанру (стилю); **виконання** – дослідження жанрових чи стильових параметрів тексту; **форма звіту** – усна розповідь про жанрову чи стильову своєрідність або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

107) зіставити два твори (одного або різних авторів), що належать до одного жанру (стилю), порівняти особливості реалізації їх властивостей: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про риси жанру або стилю; **виконання** – аналіз-зіставлення двох текстів, споріднених за жанром чи стилем; **форма звіту** – усна розповідь про жанрову (стильову) своєрідність творів (подібне та відмінне) або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

108) зіставити два твори, що належать до різних жанрів, пояснити жанрову різницю: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про необхідні жанри; **виконання** – аналіз-зіставлення текстів, не однакових за жанром; **форма звіту** – усна розповідь про жанрову своєрідність (різницю) творів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

109) порівняти два твори різної стильової організації (належність текстів має бути до стилів, що хронологічно знаходяться поряд), пояснити, у чому полягала стильова зміна: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про властивості стилів, що будуть зіставлятися; **виконання** – аналіз-зіставлення текстів, різних за стилем, пояснення стильового руху; **форма звіту** – усна розповідь про стильову своєрідність творів, особливості стильової зміни в літературі або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

110) зіставити літературний текст та твір іншого виду мистецтва (живопису, музики, архітектури, кіно), що виникли на спільних стильових

засадах, пояснити словесні й несловесні засоби стильового вираження: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про стилі та особливості видів мистецтва, що будуть зіставлятися; **виконання** – порівняльне дослідження творів, що належать до одного стилю, але різних видів мистецтва, пояснення особливостей стильового вираження в обох випадках; **форма звіту** – усна розповідь про специфіку втілення рис певного стилю засобами різних видів мистецтва або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

111) здійснити жанровий аналіз літературного твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про жанровий аналіз; **виконання** – проведення жанрового аналізу; **форма звіту** – усний виступ про одержані результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

112) здійснити структурно-стильовий аналіз твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про структурно-стильовий аналіз; **виконання** – проведення аналізу; **форма звіту** – усний виступ про одержані результати або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

113) написати власний художній твір, що має задані жанрові чи стильові параметри: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про специфіку певного жанру або стилю, особливості виконання художньо-творчої роботи; **виконання** – написання художнього твору із заданими жанровими чи стильовими властивостями; **форма звіту** – читання творів або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

ІСТОРИКО-ЛІТЕРАТУРНІ МАТЕРІАЛИ

Хронологічний шлях у вивчення історико-літературних матеріалів

Крім літературних творів, учні зустрічаються з **матеріалами історико-літературного, у тому числі біографічного, характеру, та літературно-критичними джерелами**. Самостійну роботу з їх опрацювання також краще орієнтувати, опираючись на шляхи вивчення – хронологічний або тематичний. Застосовуючи перший, учні повинні аналізувати матеріал за часовою послідовністю викладу. Другий дозволяє більш якісно усвідомити неповторність феномену письменника, особливості історико-літературного періоду.

114) прочитати історико-літературний (біографічний) текст, підготувати його переказ (усний або письмовий) за хронологією подій та процесів: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про хронологізм у викладі

історико-літературних (біографічних) матеріалів, переказ як вид діяльності; **виконання** – читання тексту, фіксування хронологічних точок (дат), підготовка переказу за хронологією викладу; **форма звіту** – переказування змісту історико-літературного (біографічного) матеріалу за хронологією викладу або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

115) дослідити історико-літературний чи біографічний текст, виділивши в ньому основні хронологічні точки (дати), скласти хронологічну таблицю, здійснити переказ: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про хронологізм у викладі, особливості складання хронологічної таблиці; **виконання** – читання наукового тексту, фіксування хронологічних точок (дат), складання хронологічної таблиці; **форма звіту** – усне коментування хронологічної таблиці або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

116) здійснити періодизацію історико-літературного чи біографічного матеріалу (визначити основні представлені в ньому періоди, розкрити їх зміст (події, процеси, явища), дати назви, створити періодизаційний план): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про особливості періодизації історико-літературних (біографічних) матеріалів, створення періодизаційного плану; **виконання** – читання тексту, фіксування хронологічних періодів, складання назв, формування періодизаційного плану; **форма звіту** – усна розповідь на основі періодизаційного плану, розкриття змісту виявлених історико-літературних чи біографічних періодів, обґрунтування створених назв або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

Тематичний шлях

117) ознайомитися з історико-літературним (біографічним) матеріалом, виділити основні факти, пояснити, яким чином вони розкривають феномен літературного періоду чи письменника: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про історико-літературний чи біографічний факт як основу для виявлення своєрідності періоду або письменника; **виконання** – читання тексту, фіксування найбільш виразних фактів, узагальнення феномену періоду чи письменника; **форма звіту** – усний виступ про своєрідність періоду чи письменника, виходячи із осмислення відібраних фактів, або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

118) здійснити тематизацію історико-літературного чи біографічного матеріалу (виділити теми та факти, які їх унаочнюють, скласти тематичний план (таблицю), здійснити переказ на його основі, пояснити своєрідність

літературного періоду чи письменника): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про тематизацію історико-літературних чи біографічних матеріалів як вид діяльності, тематичний план та переказ; **виконання** – читання тексту, його тематизування, складання тематичного плану, підготовка переказу, узагальнення феномену періоду чи письменника; **форма звіту** – усне ознайомлення з тематичним планом, коментування, тематичне переказування, пояснення своєрідності періоду чи біографії письменника або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

119) на основі біографічного матеріалу з'ясувати коло інтересів письменника, дати оцінку психологічному портрету митця: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про життєвий інтерес як спосіб виявлення своєрідності людини; **виконання** – читання тексту, визначення інтересів письменника; **форма звіту** – усний виступ про інтереси митця, пояснення його феномену або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

120) у біографічному матеріалі визначити основні події, пояснити, як вони вплинули на становлення митця: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про біографічну подію як основу для розуміння формування та діяльності письменника; **виконання** – читання наукового тексту, фіксування найбільш виразних подій, пояснення їх впливу на письменника (зовнішні від нього події) та таких, що зумовлені діяльністю митця; **форма звіту** – усний переказ подій, пояснення впливу на митця, аналіз діяльності письменника або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

121) у біографічному матеріалі дослідити взаємодію письменника з іншими особистостями, розкрити ці взаємини та риси митця в названому контексті: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про значення міжособистісних стосунків митця у виявленні його своєрідності; **виконання** – опрацювання наукового тексту, дослідження взаємин митця з іншими людьми, узагальнення його феномену; **форма звіту** – усний виступ про міжособистісні стосунки художника слова, розкриття його своєрідності або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

122) використавши біографічний матеріал, з'ясувати участь письменника в соціальних та культурних процесах, дати оцінку митцю: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про місце художника в соціальних та культурних процесах; **виконання** – читання наукового тексту, осмислення суспільної та культурницької діяльності письменника, виявлення себе в цих сферах; **форма звіту** – усний виступ про особливості

діяльності митця або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

123) виділити біографічні та історико-літературні факти, які вплинули на написання творів чи знайшли своє художнє втілення, пояснити ці впливи: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про значення історико-літературних чи біографічних фактів для пояснення змісту й форми художніх творів; **виконання** – читання наукового тексту, фіксування фактів, які вплинули на написання літературних творів, з'ясування цього впливу; **форма звіту** – контекстне обговорення реального та художнього фактажу (подібності чи розбіжності) або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНІ ПРАЦІ

Здебільшого це відповідні розділи шкільних підручників для 9-11 класу. У цьому випадку школярів найкраще орієнтувати за шляхами аналізу творів, які можуть використовувати й дослідники літератури.

124) ознайомитися із літературно-критичним матеріалом, з'ясувати думку автора про елементи художнього твору: сюжет, композицію, персонажів, мову, проблематику, філософсько-світоглядну спрямованість, жанр, стиль (кожний за необхідності), – висловити власні судження про них: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про структурні елементи твору; **виконання** – читання наукового тексту, виявлення оцінок, висловлених автором літературно-критичного матеріалу щодо структури аналізованого твору, формування власного погляду; **форма звіту** – усний аналіз літературно-критичного матеріалу за названими напрямками, висловлення власних думок або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

125) опрацювати літературно-критичний матеріал, виявити, у чому полягає цілісна оцінка дослідником аналізованого твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про елементи художнього твору та їх художню цілісність; **виконання** – читання учнями наукової статі, виявлення оцінок-узагальнень щодо художнього твору, формування власного погляду на них; **форма звіту** – усний виступ про зроблені автором літературно-критичного матеріалу узагальнення, висловлення власних думок про текст як художню цілісність або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

126) прочитати літературно-критичний матеріал, з'ясувати, яким чином розкрито творчу своєрідність письменника та які художні елементи текстів при цьому взяті до уваги: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про стильові особливості літератури, творчу своєрідність письмен-

ника, структурні елементи художнього тексту; **виконання** – читання статті, виявлення оцінок своєрідності творчості письменника, формування власного погляду; **форма звіту** – усний аналіз літературно-критичного матеріалу, висловлення власних думок або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

127) ознайомитися з декількома критичними матеріалами (можна взяти різні шкільні підручники), присвяченими аналізу одного твору, виявити подібність та різницю оцінок структурних елементів та тексту в цілому, обґрунтувати власний погляд: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про структурні елементи твору; **виконання** – читання літературно-критичних текстів різних авторів, виявлення оцінок з приводу одного твору та його структурних елементів, формування власного погляду; **форма звіту** – усний аналіз-зіставлення думок різних критиків, висловлення власних суджень або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

128) на основі критичного матеріалу з'ясувати, які теоретичні поняття і як саме використав дослідник для аналізу твору, до яких результатів це привело: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про теоретичну основу літературознавства; **виконання** – читання учнями наукової статті, виявлення понять, використаних критиком в процесі аналізу твору, та особливостей їх використання; **форма звіту** – усний аналіз критичного матеріалу за названими напрямками або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка виконаного завдання, корекція;

129) прочитавши критичний матеріал, пояснити, які шляхи аналізу твору використав літературознавець і які наукові результати ним одержано (за умови, якщо учні володіють знаннями про шляхи аналізу): **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про шляхи аналізу твору; **виконання** – читання наукового тексту, з'ясування шляхів аналізу, використаних критиком, одержаних ним результатів, формування власного погляду; **форма звіту** – усний виступ про використані літературознавцем шляхи аналізу та результати їх застосування або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція;

130) створити власний критичний матеріал, використавши відомі шляхи аналізу, зіставити його з матеріалом, створеним критиком (автором підручника), встановити спільні та відмінні моменти в аналізі художнього твору: **підготовка (інструктаж)** – актуалізація знань про шляхи аналізу; **виконання** – написання учнями власного критичного матеріалу, читання тексту, створеного літературознавцем, виявлення спільних та відмінних моментів; **форма звіту** – усний виступ-зіставлення власного та чужого

наукового тексту або письмова робота аналогічного змісту; **узагальнення** – оцінка учнями або вчителем виконаного завдання, корекція.

Усі види завдань для самостійної роботи з опорою на шляхи аналізу літературного матеріалу чи вивчення науково-документальних джерел (біографічних, історико-літературних) є **алгоритмічні**. "Характерною ознакою алгоритмічних процесів є те, що велика кількість об'єктів, із якими треба виконувати певні дії (операції), і сама чисельність дій визначені наперед" [3, с. 28]. Будь-який шлях аналізу – це вже свого роду програма аналітичної роботи, яку учні повинні усвідомлювати й уміти самостійно застосувати, поступово виходячи на найвищий рівень опрацювання літератури – індивідуальне наукове дослідження (звичайно ж, досягнути цей рівень можуть не всі школярі).

Отже, моделювання самостійної роботи за основними напрямками та шляхами літературного аналізу, вивчення інших видів навчального матеріалу дозволяє поставити цей вид діяльності на системну основу, надати йому наскрізного характеру для всіх етапів літературної освіти. Як свого часу підкреслив Є.Жицький, необхідно, щоб "...навчання учнів самостійно мислити і працювати проводилося в усіх ланках навчально-виховного процесу з літератури, щоб воно було приведене в певну систему" [41, с. 7]. Учитель-словесник має пам'ятати: тільки регулярне виконання учнями самостійної роботи, спрямованої на дослідження художніх творів, історико-літературних та біографічних текстів здатне забезпечити належний рівень не тільки літературних знань, але й літературознавчих умінь, що в результаті веде до формування кваліфікованого читача. Цьому й мають посприяти сто тридцять варіантів завдань, окреслені в цьому науковому матеріалі й згруповані відповідно до напрямків та шляхів дослідницької діяльності учнів.

УРОК ЛІТЕРАТУРИ: АСПЕКТУАЛЬНІ ВИМІРИ

ТЕМА

Тема – один із визначальних елементів уроку. Разом із метою та типом вона забезпечує взаємозв'язок різних частин заняття, формує з них цілісність, тобто виконує системотворчу роль.

Із визначення вчителем теми розпочинається підготовка заняття. Її поява знаменує момент вибору словесником стратегії і тактики навчальної діяльності. Частково відкрито, а частково приховано в ній презентовано всю технологію уроку: зміст, мету, принципи, процесуальний алгоритм здійснення.

Незаперечно, що назва уроку за своїм змістом повинна відповідати "вимогам навчальної програми, меті та завданням освіти, виховання і розвитку учнів" [77, с. 123].

Ознайомившись із директивами програми, словесник здійснює конструкторську діяльність. "Творчий підсумок вирішення завдань художньо-конструктивного типу – план-конспект підготовленого уроку..." [50, с.79].

Проте тема як наукова проблема рідко потрапляє в поле зору представників загальної дидактики та методики навчання літератури. Лише спорадично відбувається її осмислення (Т.Бугайко, О.Куцевол, В.Неділько). Відтак існує потреба ґрунтовного осягнення.

У першу чергу встановлюємо компетентнісний рівень, яким мають володіти словесники стосовно використання теми як елементу дидактики уроку. Зокрема, учителі мають **усвідомлювати**, що назва уроку:

- ✓ є способом узагальненого вираження матеріалу, що буде вивчатися, мети і змісту навчального процесу під час заняття;
- ✓ має багато аспектів свого функціонування, основні з яких: лінгвістичний, літературознавчий, дидактико-виховний, методичний, психологічний;
- ✓ належить до макроструктури уроку, зумовлює вибір інших її параметрів, зокрема типу та етапів проведення;
- ✓ впливає на формування мікроструктури заняття, зокрема на встановлення відповідного змісту навчальних ситуацій та загальний алгоритм їх здійснення відповідно до обраного шляху аналізу;
- ✓ виконує активну роль на всіх етапах проведення уроку, виступає не тільки засобом організації та спрямування педагогічного процесу, але й володіє безпосереднім освітнім, розвивальним та виховним впливом на школярів.

Учителі української літератури повинні **вміти**:

- ✓ здійснювати конструювання теми уроку, враховуючи лінгвістичний, літературознавчий, загальнодидактичний, методичний та психологічний аспекти її використання;
- ✓ розглядати назву як визначальну й функціонально активну частину структури уроку, моделювати й проводити заняття, виходячи з її потенціалу;
- ✓ застосовувати як засіб психолого-педагогічного впливу на школярів.

Намагаючись різнобічно осмислити поставлену проблему, підкреслюємо, методико-педагогічний феномен під назвою "Тема уроку літератури" можна оцінювати в декількох аспектах.

Перший із них лінгвістичний, оскільки назва – це мовне утворення, вибудоване за законами словесної культури. Другий – літературознавчий: у центрі уваги учасників навчального процесу знаходиться художня література, її історія та теорія, що зафіксовано в темі. Третій – дидактичний, адже тема означає урок як основну форму викладання в сучасній школі, впливає на його навчальну модель. Четвертий – методичний: вона несе інформацію про спеціальні, власне предметні, механізми вивчення літератури. П'ятий – психологічний: назва зорієнтована на певну вікову групу учнів і має відповідати можливостям школярів її сприйняти, є засобом впливу на психіку й активізації інтелектуально-емоційної сфери дитини (психологічний аспект у подальшому матеріалі виділений не окремо, а пов'язано з усіма іншими як результат їх функціонування).

Тема уроку – це словесна формула, завдання якої – донести до учнів інформацію про предмет вивчення. Зрозуміло, що вона має бути оформлена грамотно, а також відповідати вимогам культури мовлення – правильності, чистоті, точності, логічності, виразності, доречності, багатству.

Велика кількість конструкцій розпорошує увагу школярів, заважає концентрувати погляд на тому головному, чому буде присвячено роботу під час заняття. Найкращий варіант – одне-три речення.

Здебільшого вчителі використовують прості називні конструкції, які дають змогу максимально точно окреслити предмет вивчення й націлити на нього учнів. Часто словесники беруть їх зі шкільної програми. У цьому є свої позитивні й негативні моменти. Переваги – точність і відповідність вимогам державного документу. Недоліки: не завжди досягається належна виразність, інколи з'являється відчуття переобтяженості, розпорошеності думки.

Олександр Олесь. Поезії з книги "Княжа Україна", їх зв'язок із літописами. Поетична оповідь про минуле нашого народу, князів Київської Русі, їхню мудрість, благородство, хоробрість, любов до рідної землі (5 кл.)

Співомовки С.Руданського – унікальне явище у світовій культурі (7 кл.).

Пісні про звитяжну боротьбу козаків із турецько-татарськими нападниками ("Зажурилась Україна", "Та, ой, як крикнув же козак Сірко") (8 кл.).

Теми уроків можуть складитися також із питальних чи розповідних конструкцій. Тут спрацьовує творча фантазія вчителів, які намагаються нестандартно підійти до такого формулювання. Питальні речення активізують мислення школярів, у межах заняття вони забезпечують проблемність як один із визначальних підходів до вивчення літератури, стимулюють пошукову роботу.

"Як варити і їсти суп із дикої качки? (за однойменною усмішкою Остапа Вишні)".

"Звідки й куди пливають троянці-українці в поемі І. Котляревського "Енеїда"?" (9 кл.).

"Правдошукач чи злочинець? (образ Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?")" (10 кл.).

Розповідні конструкції заохочують ознайомитися з цікавою художньою історією, яку розказав письменник.

"Лис-крадій іде на базар і ганебно тікає звідти (за казкою І.Франка "Фарбований Лис")" (5 кл.).

Учитель має пропонувати такі формулювання тем, які учні можуть зрозуміти. Отже, необхідно забезпечувати **точність і прозорість** висловлювання, відповідність віковим інтелектуальним можливостям школярів. Оскільки більшість навчального часу присвячено вивченню художніх творів, тому **в назвах занять треба означувати ім'я, прізвище або псевдонім письменника (повністю), назву твору, його жанр**. Це обов'язкові складники. Проте не вони утворюють серцевину теми. **Головною є вказівка на художні елементи, які будуть розглянуті на уроці**. Цю частину пропонуємо назвати **"змістовим центром"** назви уроку, адже саме він забезпечує точне націлювання на предмет вивчення. Означене поняття доречно асоціювати з лінгвістичним терміном "інформаційне ядро повідомлення". Решту теми складає **"змістова периферія"**, що вказує на об'єкт вивчення, яким на занятті з літератури в першу чергу є художній твір.

Для уроків, присвячених формуванню історико-літературних, біографічних чи теоретичних знань, **"змістовий центр" указує на специфічні моменти художнього процесу, людську і творчу своєрідність письменника, теоретичні засади мистецтва слова**.

Ілюструючи сказане, у поданих далі назвах "змістові центри" виділяємо жирним курсивом, "змістову периферію" – звичайним.

"Вічна тема "любовного трикутника" в новелі Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном" (11 кл.).

"Барокові та притчові мотиви і символи в романі Валерія Шевчука "Дім на горі" (11 кл.).

"Єдність світу природи та світу дитячої душі в повісті Михайла Стельмаха "Гуси-лебеді летять" (7 кл.).

"Українська література ренесансу й бароко" (9 кл.).

"Пантелеймон Куліш як письменник і науковець" (9 кл.).

"Змістовий центр" та "периферія" забезпечують **інформативність** повідомлення. Тільки разом вони відіграють важливу інформативну роль і виражають ті тематичні грані, які учні мають усвідомити.

У навчальній практиці усталилося два варіанти формулювань:

1. "Змістовий центр" стоїть на початку теми, яку здебільшого подано одним реченням, рідше – двома-трьома, у кожному з яких є свої "змістові центри".

"Змалювання героїчної боротьби русичів-українців проти монголо-татарських нападників у повісті І.Франка "Захар Беркут" (7 кл.).

"Героїчний епос українського народу" (8 кл.).

2. "Змістовий центр" знаходиться в кінці теми й виражений окремим називним реченням, перед ним стоять речення, що входять до "периферії".

"Галина Малик. "Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії". Елементи незвичайного в повісті" (5 кл.).

"Оксана Іваненко. "Друкар книжок небачених". Повість про початок книгодрукування в Україні" (6 кл.).

Ще одна вимога до культури мовлення вчителя – **експресивність**. Вона поширюється й на назву уроку. "Щоб донести до свідомості школярів необхідну навчальну й виховну інформацію, учитель має володіти чіткою, легко зрозумілою, розбірливою, емоційно насиченою, тобто виразною мовою" [11, с. 53]. Мовознавці стверджують: зростання експресивності відбувається завдяки інтелектуальній загостреності, емоційності та образності вислову. Треба пам'ятати: виразність "надає особливого значення заголовку (темі – Ю.Б.) як засобу психологічного впливу на адресата, бо привертає увагу й забезпечує творче сприйняття інформації" [55, с. 60].

У літературних творах існують заголовки на основі цитат, фразеологізмів, слів іншомовного походження, оформленні іншомовним шрифтом, із використанням перифрази, метафори, метонімії, синекдохи, символу, інверсії, антитези, тавтології, римування, риторичних запитань, еліпсису (за Т.А.Єщенко [40]). Ці прийоми можуть бути перенесені в тему уроку й збільшити її експресивність. Як пише О.Куцевол, "творчий підхід полягає в паралельному формулюванні теми заняття, окрім наукового, ще в художньому стилі, що емоційно впливає на учнів, дає імпульс їхньому мисленню" [58, с.283].

Із цього погляду, треба підкреслити, що існують теми з низьким рівнем виразності. Наприклад, **"Життя та творчість Тараса Шевченка"** (9 кл.), **"Образ ліричного героя в новелі М.Коцюбинського "Intermezzo"** (10 кл.), **"Українська література 20-х років ХХ століття"** (11 кл.). Ці назви правильно сформульовані, але в емоційно-образному плані нейтральні.

Отже, щоб посилити виразність, у тему треба включити вислови емоційно-образного характеру. Крім згаданих вище стилістичних прийомів, до таких належать словесні звороти з літературних творів, що вивчаються, чи інших художніх або ж публіцистичних текстів, указівки на своєрідність літературного періоду, оригінальність письменника, використання окличних та питальних речень.

"Великий сонцепоклонник": Михайло Коцюбинський в житті і творчості (10 кл.) (перифраз).

"Олександр Петрович Довженко – кінодраматург і кінорежисер доби сталінізму, культурний діяч світового масштабу" (11 кл.) (підкреслення творчої неординарності письменника).

"Своїм життям до себе дорівнятись" (за драмою-феєрією Лесі Українки "Лісова пісня") (10 кл.) (застосування художньої цитати метафорично-образного змісту).

"Горять світи, біжать світи музичною рікою": звуковий космоцентризм у ранній ліриці Павла Тичини" (11 кл.) (застосування художньої цитати метафорично-образного змісту).

"Зустріч із Василем Симоненком (життя і творчість поета)" (11 кл.) (метонімія).

"Гроші, творчість і жінки (образ міста в однойменному романі Валер'яна Підмогильного)" (11 кл.) (синеκδοxa).

"Що потрібно для перемоги? (образ Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного "Тигролови)" (11 кл.) (риторичне запитання).

"Він був сином мужика і став володарем у царстві духа" (І. Франко): злами людської і творчої долі Тараса Шевченка (9 кл.) (перифраз, антитеза).

Отже, тема уроку стає більш експресивною, коли зростає ступінь її феноменальності. Це відбувається завдяки появі в ній нестандартності, незвичайності, "одивнення" того, що буде вивчатися, емоційної та інтелектуальної загостреності. У такий спосіб збільшується психолого-педагогічний вплив на школярів.

Літературознавчий аспект полягає в тому, що назва уроку може бути носієм інформації про художній текст, історико-літературний процес, біографію письменника, теоретичні засади мистецтва слова. Ці відомості мають бути обґрунтованими й достовірними, відповідати науковим здобуткам аналітичного опрацювання художнього простору.

Тема уроку задає вектор як репродуктивного засвоєння, так і аналізу та інтерпретації навчального матеріалу (художнього, біографічного, літературно-історичного, літературно-критичного).

Її "змістовий центр" може вказувати на різні художні елементи твору, що вивчатиметься: сюжет, композицію, хронотоп, образи-персонажі, сло-

весну структуру, жанрову чи стильову своєрідність, тематику, проблематику, ідейний зміст, світоглядні та естетичні пріоритети письменника.

"Картини довколишнього світу, природи в поезіях Т.Шевченка" (5 кл.) (хронотоп).

"Григор Тютюнник. "Климко". Тема воєнного лихоліття в повісті" (7 кл.) (тематика).

"Марина Павленко. "Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських. Казкове й реалістичне в повісті-казці, час теперішній і минулий у ній"(стиль, хронотоп) (7 кл.).

"Потужне ліричне начало, романтичність, волелюбність, оптимізм, мрія і дійсність як провідні мотиви в поезії Лесі Українки" (тематика, стиль) (8 кл.).

"Оптимізм, любов до природи, людини, м'який гумор як риси індивідуального почерку Остапа Вишні. ТЛ: усмішка" (тематика, стиль) (8 кл.).

У назви уроків, присвячених вивченню історико-літературної інформації, доцільно включати і хронологічні, і тематичні елементи. Якщо на уроці розглядається біографія митця, "змістовий центр" унаочнює хронологію та періодизацію життєпису або ж тематичні сторони біографічного матеріалу.

"Ранній період життя і творчості Тараса Шевченка" (9 кл.).

"Тарас Шевченко – художник" (9 кл.).

"Геть від Москви!": Микола Хвильовий і культурна ситуація в Україні 20-х років ХХ століття" (10 кл.).

"Діяльність Олександра Довженка в період Другої світової війни та в післявоєнний час" (11 кл.).

Аналогічна ситуацій і з історичними оглядами літературних періодів.

"Кінець ХVІІІ – поч. ХІХ ст. – поява нової української літератури в умовах національної і соціальної кризи в Україні" (9 кл.).

"Українська література 10-х років ХХ століття: злам народницьких стереотипів, утвердження модернізму" (10 кл.).

"Шістдесятництво", "хрущовська відлига" та "брежнєвський застій" (українська література в період 50-80 рр. ХХ ст.)" (11 кл.).

Проте цим літературознавчий вимір не обмежується. За багатьма ознаками урок можна асоціювати з текстом – художнім, науковим, публіцистичним. Зміст, сюжет, композиція, проблематика, мова, стиль, жанр – ці категорії будуть доцільними в контексті обговорення не тільки художнього явища, але й заняття літератури.

На межі літературознавства та лінгвістики існує явище "сильної позиції" тексту, куди в першу чергу входить заголовок (назва). Відповідно й до теми уроку доцільно ставитися як до його сильної позиції і аналізувати з

використанням категорій лінгвостилістики. Для цього є багато підстав. Зокрема, вона висунута на перший план, постійно перебуває в полі зору протягом цілого заняття (записана на дошці, учитель і учні не раз артикують її, узгоджують із нею дослідницькі завдання, свої інтелектуальні здобутки, правильність прийнятих рішень, зроблених висновків), охоплює різноманітними зв'язками весь урок, перебуває у стані постійного декодування з боку учасників навчального процесу, збагачується значеннями та тлумаченнями у процесі опрацювання учнями художнього, історико-літературного видів матеріалу, емоційно забарвлюється. Її роль – тематизувати не тільки навчальний матеріал, але й усю діяльність учителя та учнів, підпорядковуючи чітко окресленим дослідницьким завданням. Як і заголовок літературного твору, тема уроку виконує знакову (репрезентативну), сигнальну, рекламну та оціночну функцію стосовно того, що буде вивчатися, а також вступає в асоціативні зв'язки з уже набутим досвідом учнів-реципієнтів. Вона – одне з перших уявлень про заняття, прогноз і орієнтація подальшої роботи, дороговказ, що визначає напрямок руху до поставленої мети (навчальної, розвивальної, виховної), спосіб встановити контакт між адресатом (учнем) і адресантом (учителем). І разом з тим – оцінка й узагальнення вивченого та виконаного, спосіб систематизувати, звести до єдиного знаменника одержану інформацію. Тобто тема, як і заголовок художнього твору, виконує утворювальну та оформлювальну роль щодо уроку, а крім того, виступає засобом комунікації між учасниками навчального процесу. Тому звертатися до теми доцільно як на початку, так і протягом та в кінці заняття.

Вона існує і поза уроком (наприклад, у календарному плані вчителя, під час виконання учнями домашніх випереджальних завдань), і під час його проведення.

Для неї цілком підходить характеристика, подібна до назви твору: "Заголовок – це структура, що передує текстові, стоїть над ним і перед ним. Тому заголовок сприймається як мовний знак, який перебуває поза текстом і має певну самостійність. Водночас заголовок – повноправний компонент тексту, входить у його структуру й утворює цілісність тексту" [55, с.58]; "універсальна позиція заголовка як початкової та структурної одиниці тексту, яка відображає його задум і містить інформацію про зміст тексту, дає змогу трактувати заголовок як вихідний пункт для розуміння тексту загалом" [55, с. 59]. Якщо замінити слова "заголовок" на "тема", а "текст" – на "заняття", вийде цілком доречний варіант того, що називається уроком.

Погоджуємося з твердженням В.Кан-Калика та В.Хазана [50], які визначили, що діяльність учителя літератури на етапі підготовки до заняття є не просто конструкторською, а художньо-конструкторською. Із цього погляду, асоціація уроку та його назви з художнім текстом також доречна. "За

словами П.Загребельного, заголовок – ... це справжній світ, де є свої закони, свої протиріччя і де існують свої межі, чітко окреслені саме назвою-заголовком. Це ніби твір у мініатюрі" [104, с.93]. А тема уроку – урок у мініатюрі. Одна з її ключових функцій – відображати ідейно-тематичну спрямованість та пафос (заголовок – для художнього тексту; тема – для заняття відповідно), передавати творчий задум письменника чи вчителя, бути джерелом інформації. Назва завжди наділена модальністю, тобто є способом презентації ставлення митця до навколишньої дійсності (у випадку літератури), а також відображає світоглядну позицію словесника (авторів програми), який із її допомогою встановлює "кут зору" на художні явища й тим самим означає певний погляд на світ. Це передається інтонаційно, з допомогою лексичних, морфологічних, синтаксичних елементів.

Отже, тема – це сукупність словесно-виражальних засобів, які дозволяють здійснювати психолого-педагогічний вплив на школярів. Ці елементи мають лінгвістичне та літературне походження. Розуміючи їх природу та вміючи використовувати, учителі-словесники можуть збільшувати інтелектуально-емоційну насиченість уроку, що в результаті посилить навчально-виховний ефект.

Із позиції загальної дидактики, назва заняття належить до його макроструктури (за В. Онищуком [74]), яка уособлює стратегію поведінки вчителя та учнів, спрямовану на виконання навчально-виховних завдань. Вона перебуває в тісному взаємозв'язку з метою, впливає на вибір типу та етапів здійснення заняття. Під її знаком перебуває й мікроструктура, адже ті навчальні ситуації, які вибудовує словесник, використані ним методи та прийоми, засоби унаочнення завжди змодельовані, виходячи з завдань, продиктованих темою.

Учені, що займаються дидактикою, підкреслюють: первинним у плануванні уроку є етап цілепокладання. "Підготовка вчителя до уроку в умовах цільової стратегії навчання. Вона починається з того, що вчитель намагається чітко і конкретно визначити цілі уроку, чітко уявити конкретні результати своєї діяльності і спільної з нею діяльності кожного учня класу" [62, с. 274]. Сюди належить і назва заняття, яка також знаменує навчально-виховну стратегію. Тому завжди тему й мету в плані-конспекті природно бачити поруч. "Коли учні з самого початку вивчення нового матеріалу знають мету своєї роботи, усвідомлюють важливість і актуальність теми, над якою вони працюватимуть, це сприяє формуванню в них інтересу до виучуваного, розвитку їх самостійного мислення та науково-дослідницьких нахилів" [72, с.85].

І все ж існує необхідність певного дистанціювання теми від цілей заняття, оскільки вона – специфічне словесно-концептуальне утворення,

що вимагає окремого дослідження своєї формо-змістової сутності та педагогічної ролі. Це один із перших конструкторських продуктів, створених учителем на основі усвідомленої ним і вербалізованої мети. Указаний конструкт повинен відповідати дидактичним засадам діяльності вчителя та учнів, скеровувати пізнавальну активність. "Назва має не лише зацікавлювати, а й виражати ідею уроку, бути змістовною, проблемною, програмувати ракурс навчальної діяльності" [58, с. 283]. Як і мета, тема завжди зорієнтована на кінцевий навчальний результат. Його зафіксовано у формі чіткого визначення, у якому вказано, що саме має бути вивчено, якого загального вигляду набудуть майбутні знання та уміння. Скажімо, із теми "Неореалізм як течія модернізму. Риси неореалізму в новелі В.Винниченка "Момент"" зрозуміло, що учні засвоюватимуть стильові особливості художнього тексту, вироблятимуть практичну здатність їх визначати, інтерпретувати, використовувати в оцінці літературного матеріалу. І це є метою заняття.

Отже, **тема – це "згорнутий" варіант мети, наділений вищим ступенем узагальнення та абстрагування.** У момент, коли вчитель створює справжню мету, назва зазнає деталізації і тим самим "розгортається" до ряду менших компонентів, які в неї входять. Такий процес відбувається завдяки переходу цілепокладання у фазу конкретизації.

Ще одна відмінність теми від мети: у ній здебільшого немає прямої настанови до дії, відсутні слова "вивчити", "ознайомити", "сформувати", "розвинути", "удосконалити" тощо. Є настанова прихована: це вказівка на навчальний матеріал, а отже, й на необхідність його засвоїти.

Під впливом теми накреслюється технологія всього уроку: загально-дидактичний та методико-літературний характер мети, наповнення кожного етапу навчальними ситуаціями, їх зміст, кількість і послідовність розгортання. Демонструємо на прикладі вивчення новели В.Винниченка "Момент" у 10 класі.

Тема уроку. Неореалізм як течія модернізму. Риси неореалізму в новелі В. Винниченка "Момент".

Мета уроку: розкрити поняття "неореалізм", його місце в рамках модернізму як основної культурної тенденції кінця XIX – початку XX століття, визначити стильові властивості новели В.Винниченка "Момент", забезпечити їх дослідження в художньому тексті; формувати уміння здійснювати структурно-стильовий аналіз, виявляти й осмислювати риси неореалізму у творі, давати узагальнену оцінку художньому матеріалу на цій основі.

I. Підготовка до сприймання літературних знань, формування умінь і навичок.

1. Актуалізація словесником опорних знань школярів про реалізм як етап у розвитку української та зарубіжної літератури, його художньо-естетичні принципи, чільних представників та їх твори.

2. Повідомлення вчителем про наявність у модернізмі спорідненого з реалізмом стильового явища – неореалізму. Постановка теми та мети уроку.

II. Формування нових знань, умінь і навичок.

1. Слово вчителя або підготовленого учня про неореалізм як повернення до реалістичних методів зображення в умовах модерністської естетики та творчість В.Винниченка, що унаочнює цей процес. Виділення спільних та відмінних особливостей реалізму та неореалізму.

2. Структурно-стильовий аналіз новели "Момент": виявлення в ній рис неореалізму, пояснення їх художньої ролі для творення авторської картини світу в тексті.

III. Узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок.

1. Постановка вчителем завдання дати цілісну оцінку стильовим особливостям новели В.Винниченка, пояснити механізми їх виявлення.

2. Виступи школярів.

Тому **тема – це "згорнутий" варіант не тільки мети, але й усього змісту заняття і навіть ширше – змісту окремого фрагменту (етапу, періоду, частини) навчального процесу, який, окрім уроків, може охоплювати також позакласну та позашкільну роботу.** Вона є важливою, функціонально активною частиною будь-якої навчально-виховної системи, впливає на її формування, а тому має відповідати вимогам, які ставляться до неї з позицій дидактики. У першу чергу це стосується принципів навчання та виховання.

Важливо розуміти й роль того моменту, коли тема разом із метою вводиться в навчальний процес уроку. На наш погляд, **вона є компонентом етапу підготовки учнів до навчально-розвивальних дій і повинна його завершувати, забезпечуючи перехід до іншої структурної частини заняття – засвоєння нових знань, формування чи застосування навичок і вмінь, контролю й корекції, узагальнення та систематизації** (залежно від типу уроку). Зв'язок із етапом підготовки в першу чергу змістовий: назва заняття має логічно впливати з того, про що словесник та учні говорять, бути вищою точкою вираження провідної думки (інформаційного повідомлення, обґрунтованого висновку, виробленого положення), яка скерує подальшу роботу на уроці, стане "точкою опори" для вирішення ключової дидактичної проблеми. Тому вважаємо передчасним постановку теми "з перших хвилин" заняття, адже ще не відбулося налаштування школярів на усвідомлення того дослідницького завдання, яке в ній презентовано.

Оскільки етап підготовки до сприймання й осмислення навчального матеріалу включає в себе актуалізацію опорних знань і мотивацію пізнавальної діяльності, тема також повинна виконувати ці функції. Якщо заголовок художнього тексту має стимулювати читацьку активність, то тема уроку – навчально-дослідницьку (сюди входить і читацька), тобто активізувати мотиваційну сферу дитини, не просто інформувати, а викликати бажання вивчати предмет, збуджувати інтелект та емоції. "Оповідання про тему уроку – не тільки формальність. Суть не в тому, щоб сказати: "Ми сьогодні будемо вивчати те й те". Тема оголошується для того, щоб сконцентрувати на ній увагу учнів, щоб підготувати їх внутрішньо до сприймання матеріалу, до проникнення в нього" [23, с. 80]. Знову на перший план виходить проблема виразності, без якої настаново-мотиваційна функція не зможе бути реалізованою.

Вдалим варіантом для стимулювання читацьких інтересів є використання в темі уроку цитати (або її перефразованого варіанту) із твору, що буде вивчатися, або інших засобів виразності (див. вище).

"Що значить "відікрасти щастя"? (за драмою Івана Франка "Украдене щастя") (10 кл.)

"Я – не бидло і син мій – не теля!" (образ *Мартина Борулі* з однойменної комедії Івана Карпенка-Карого) (10 кл.)

Крім експресивності, у названих темах присутнє націлювання на ключові точки, які лежать в основі художньої концепції текстів. Отже, посилення здобуває і літературознавчий підхід.

Мотиваційна роль зростає й за умови, якщо в темі продемонстровано єдність нового матеріалу з попереднім. Зокрема, це відбувається тоді, коли назва уроку пов'язана зі сформованими раніше знаннями та вміннями. Будь-яка вказівка на вже здобуте забезпечує вищий ступінь інтересу до нового, ніж у випадку, коли її немає. Так, якщо в оглядовому матеріалі, присвяченому суспільно-історичному та культурному розвитку України 20-х років ХХ століття, широко розкрити особливості українізації, її сприйняття громадськістю, то відповідно заголовок заняття "**Тема українізації** в комедії Миколи Куліша "Мина Мазайло"" викличе більшу зацікавленість школярів.

Відомий учитель-словесник Є.Ільїн підкреслював: учні мають усвідомлювати, що вони одержують практично необхідний досвід, який можна застосувати в житті. У такому випадку вчителю треба орієнтуватися на вікові потреби школярів. Якщо в основній школі для дітей на першому місці стоїть проблема соціалізації, то старшокласників більше цікавлять буттєво-філософський та психологічний виміри існування людини. Наводимо приклади тем, які, на наш погляд, відповідають указаним вимогам.

"Яким має бути справжній друг? (за оповіданням Володимира Винниченка "Федько-халамидник")"(6 кл.).

"Як стати творцем? Образ Сивоока – головного будівничого Софії Київської в романі Павла Загребельного "Диво"" (11 кл.).

Темою також можна підкреслити важливість навчального матеріалу для подальшої освітньої діяльності чи особистого досвіду учнів:

"Життєвий проект Мартина Борулі з однойменної комедії Івана Карпенка-Карого. Чи варто брати приклад? Чому?" (10 кл.) (осмислення художнього матеріалу крізь призму Я-концепції учнів);

"Із чого почалася сучасна молода українська література? (ключ до розуміння літературного процесу сьогодення)" (10 кл.) (демонстрація важливості з позиції вивчення наступних тем).

Названі теми мотивують і тим, що носять евристичний характер. На думку В.Неділька, "пробудженню пізнавальних інтересів учнів", "активізації їх навчальної діяльності" "сприяє чітке формулювання теми уроку, що має містити в собі елемент проблемності" [72, с.85]. Назва заняття стає засобом створення евристичної ситуації. "На цьому етапі висувається проблема, яку учні повинні розв'язати шляхом пошукової діяльності, і ставиться завдання викликати в них інтерес до проблеми і бажання розв'язати її" [112, с.88].

У разі необхідності доцільно здійснювати лінгвістичний чи літературознавчий коментар до теми уроку. Це відбувається в тих випадках, коли школярі не розуміють художню конструкцію чи науковий термін, використані учителем. Словесник ставить навідні запитання:

Прочитайте й усвідомте тему уроку.

Чи можете ви пояснити слова й словосполучення, використані в ній?

Розкрийте їх значення.

Що саме викликає труднощі для розуміння?

У складних випадках роль коментатора належить учителю або підготовленому учню.

На етапі сприймання та осмислення нового навчального матеріалу тема також має "працювати". Необхідно, щоб учитель та учні постійно зверталися до її формулювання, узгоджували з ним проміжні результати своєї діяльності, уточнювали й коригували навчальні здобутки. У такому випадку тема координує педагогічний процес, стає керівним началом, яке визначає не тільки зміст літературних знань та умінь, але й логіку їх засвоєння.

Під час навчальної діяльності відбувається "розгортання" теми – поділ на змістові частини, кожна з яких має наповнюватися для учнів конкретним змістом. Так, у процесі вивчення новели В.Винниченка "Момент" на засадах неореалізму назване членування здійснюється таким чином:

учні поетапно засвоюють основні риси неореалізму як стильового явища, далі відбувається виявлення й осмислення кожної з них у художньому тексті. Отже, сукупність нових знань, запрограмована в темі, протягом уроку постійно накопичується, розширюється, структурується, складається з елементів, кожен із яких займає окреме місце в загальній системі уявлень. І назва заняття в означеному процесі – це постійно активний чинник, що встановлює змістові межі, зумовлює етапи й напрям дослідницького руху.

На етапі узагальнення та систематизації знань, де основним методом стає синтез, знову виникає необхідність повертатися до теми, адже її формулювання – синтетичне утворення, носій інформації узагальненого типу. Учитель та учні дають цілісну оцінку зробленому, усвідомлюють увесь обсяг засвоєного навчального матеріалу в тих його гранях, які зумовлені змістом теми.

Прочитайте ще раз тему уроку.

Які її особливості ми сьогодні розкрили?

Яку роботу при цьому виконали?

Чи відповідала наша діяльність темі уроку?

Чим і як саме?

Окресліть коло знань та умінь, вироблених у процесі заняття.

У темі уроку його тип здебільшого не означений. Особливо це стосується занять, присвячених засвоєнню нових знань. Для інших типів така фіксація буває доречною (уроки формування вмінь і навичок, узагальнення й систематизації знань, перевірки й корекції знань, навичок та умінь). Із названих далі тем учні можуть усвідомити не тільки зміст навчального матеріалу, але й способи діяльності під час його опрацювання.

"Українська література XIX століття. Узагальнення й систематизація знань" (10 кл.)

"Перевірка умінь писати твір-роздум. Контрольний твір-роздум за творчістю Івана Франка" (10 кл.)

У методичному плані теми уроків будуються з урахуванням здобутків галузі в цілому ряді аспектів. Вони відображають принципи, підходи, напрямки й шляхи опрацювання художнього, історико-літературного, теоретичного та біографічного матеріалів. Учні сприймають тільки навчально-змістовий аспект заняття, учитель – крім того, й усі інші.

Інформативність теми уроку ширша, ніж її зазвичай усвідомлюють учні. Якщо школярі фіксують літературознавчий (сутність навчального матеріалу), лінгвістичний (словесна форма теми) і дидактичний (тема як навчальна мета, настанова) зміст, то власне методичний (шляхи аналізу) вони можуть усвідомити тільки за умови додаткової поінформованості.

Є підстави стверджувати: у своєму зовнішньому вияві тема є дворівневою. Перший рівень відкритий і для вчителя, і для учнів, другий – лише для словесника. Методичний зміст теми уроку належить до другого

рівня. Щоб його прочитати (а тим більше сформулювати), потрібні спеціальні знання й уміння, які одержують в університетському курсі з методики навчання літератури або зі спеціальних наукових джерел (підручників та посібників). Сюди належать принципи навчання літератури, методичні підходи, напрямки опрацювання художнього матеріалу, шляхи й види аналізу, принципи групування текстів (останнє – для лірики або невеликих епічних творів). Скажімо, із поданих далі тем кваліфікований учитель може "зчитати" цілий ряд зрозумілих для нього фахових моментів.

"Поема Івана Франка "Мойсей". Проблематика твору – історичний шлях нації, визначна особистість як її провідник, пробудження національної свідомості, історичної пам'яті" (10 кл.).

Принципи вивчення літератури – проблемності, феноменальності (посилена увага до оригінальності, незвичайності героя), з урахуванням хронологічної будови тексту та особливостей художньо-історичного моделювання; напрями опрацювання літературного матеріалу – крізь призму хронологу, образної системи, тематики та проблематики; шляхи аналізу літературного твору – хронологічний, пообразний, проблемно-тематичний (останній домінує); вид аналізу – концептуально-образний.

"Психологічна новела Михайла Коцюбинського "Intermezzo". Жанрові ознаки "поезії в прозі". Символічні образи, ускладнена метафорика. Поетика імпресіонізму" (10 кл.).

Принципи вивчення літератури – в єдності змісту й форми, як мистецтва слова, феноменальності; напрям опрацювання літературного матеріалу – крізь призму жанровості, словесної структури, стильових особливостей; шляхи аналізу – жанровий, мовнообразний, структурно-стильовий.

"Образ неординарної особистості в поетичному циклі Ліни Костенко "Силуети" (11 кл.).

Принцип вивчення літератури – феноменальності; принцип групування ліричних творів – за належністю до однієї поетичної збірки або ж циклу; напрям опрацювання художнього матеріалу – пообразний; шлях аналізу – пообразний.

На наш погляд, щоб збільшити розуміння учнями технології засвоєння знань, умінь і навичок, а це саме по собі посилюватиме дидактичний ефект, у темах уроків слід указувати шляхи аналізу, які будуть використовуватися. Таким чином учитель окреслюватиме не тільки зміст навчального матеріалу, але й дослідницьку процесуальність, роблячи хід навчання зрозумілим для учнів. Відповідно має змінитися характер формулювання теми: її "змістовий центр" повинен включати в себе вказівку на шлях аналізу. Наприклад:

Бог і Людина у творчості Григорія Сковороди. Ідеаційно-концептуальний аналіз поетичних текстів письменника (9 кл.).

Змістове багатство та особливості форми роману в новелах Олесья Гончара "Тронка". Композиційний та жанровий аналіз твору (11 кл.).

Структурно-стильовий та філософський аналіз поезії Василя Стуса. Риси екзистенціалізму у творах автора (11 кл.).

Від монаха до письменника: тематичне опрацювання життя та творчості Григорія Квітки-Основ'яненка (9 кл.).

Отже, тема уроку – це індикатор усієї багатогранності навчально-виховного процесу. Належна забезпеченість її загальнодидактичного та власне методичного аспектів є свідченням педагогічної майстерності словесника, яка полягає в здатності запрограмувати в стислій словесній формулі технологічну модель заняття – його мету, підходи до осмислення матеріалу, принципи, шляхи й види аналізу, етапи роботи, навчальні ситуації, методи та прийоми діяльності.

МЕТА

Стратегія уроку, зумовлена його темою, потребує уточнення – накреслення системи основних навчальних настанов. Таку роль виконує мета як один із макроструктурних елементів заняття. Вона важливе доповнення до теми, яка в силу своєї абстрагованості не деталізує весь набір компетенцій і компетентностей, що будуть формуватися в школярів. Тому в плані-конспекті мета знаходиться зразу біля теми, поєднуючись із нею в комплексне утворення, що несе інформацію про зміст цілепокладання – "...конкретний кінцевий результат, якого вчитель очікує від певним чином спрямованої взаємопов'язаної власної педагогічної діяльності та пізнавальної діяльності учнів" [78, с. 269].

Під час вироблення мети уроку словесники повинні усвідомлювати її:

- ✓ зорієнтованість на формування особистості учня в усій різноманітності його психологічних властивостей;
- ✓ предметну специфіку, що впливає із навчально-виховного потенціалу літератури та тих шляхів і видів роботи, які можливі в процесі його опрацювання;
- ✓ змістову та виражальну підпорядкованість темі заняття, лінгвістичну, літературознавчу, дидактико-психологічну та методичну пов'язаність із нею;
- ✓ функції конкретизації та деталізації для теми уроку, а також настанови та спрямування для вчителя та учнів;
- ✓ визначальну роль у конструюванні навчально-виховної моделі уроку.

Учителі повинні **вміти**:

- ✓ із допомогою мети "розгортати" тему уроку, уточнюючи її освітній, розвивальний та виховний потенціал;
- ✓ окреслювати систему навчально-виховних завдань, спрямованих на розвиток психологічних властивостей учня середньої школи;
- ✓ надавати меті вигляд настанови та спрямування;
- ✓ конструювати модель уроку, виходячи зі змісту поставленої мети;
- ✓ розглядати мету як засіб психологічного впливу, із її допомогою активізувати навчальну діяльність школярів.

Існує необхідність окреслити весь спектр змістового наповнення мети уроку літератури. Для цього треба усвідомити її природу та походження. На наш погляд, існує декілька основних чинників, що впливають на процес цілепокладання.

По-перше, це тема уроку, зумовлена вимогами шкільної програми, затвердженими стандартами літературної освіти для середньої школи. Відповідно мета заняття також обмежена названими державними документами.

По-друге, мета уроку літератури унаочнює спрямованість навчально-виховного процесу на удосконалення особистості школяра. Її зміст має впливати з розуміння психологічної структури людської індивідуальності, які можна розвивати засобами мистецтва слова.

По-третє, конфігурація мети значною мірою залежить від обраного вчителем типу заняття, оскільки саме він встановлює процесуальний аспект навчальної діяльності, який полягає або в засвоєнні нових знань, або у формуванні предметних умінь і навичок, або в узагальненні й систематизації набутого досвіду, або в перевірці й корекції знань тощо.

По-четверте, існує тісний зв'язок між метою та конкретними шляхами й видами літературознавчих досліджень, які будуть практикуватися на занятті.

Як і тема заняття, його мета також набуває особливої мовної форми. Проте її вигляд дещо інший, оскільки вона виконує **імперативну функцію. Мета – це частина плану-конспекту заняття, у якій словесник деталізує навчально-виховні завдання і формулює їх у вигляді інфінітивних синтаксичних конструкцій, що виражають настанову, наказ, необхідність, побажання та под.**

Отже, якщо тема – це змістовно сконцентрований вислів, то з допомогою мети вчитель "розгортає" процес цілепокладання, визначаючи завдання, які будуть вирішені під час заняття. Тому треба брати до уваги не тільки мовну форму мети, але й **мету як формулу, що включає три взаємопов'язані компоненти – освітній, розвивальний, виховний.**

Їх пояснення дає дидактика. **До освітньої мети відносять засвоєння предметних знань та умінь. До виховної – формування етич-**

них норм, світогляду, естетичної, правової, екологічної та ін. видів культури.

Менш розкрито зміст **розвивальної мети**, яка спрямовує удосконалювати ті властивості школяра, що належать до "інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості" [78, с.272]. Інтелектуальна сфера включає в себе пам'ять, мислення, сприйняття, розуміння, знання, компетентності, рішення, уміння, розум. Емоційно-вольова – емоції, цінності, внутрішні спрямування, світогляд, стиль життя, Я-концепцію тощо. Діяльнісна та поведінкова – здатність виконувати різноманітні види роботи. Як видно, розвивальна мета перетинається з навчальною та виховною. На наш погляд, вона повинна визначатися тільки тоді, коли вчитель ставить завдання забезпечити подальше удосконалення сформованих раніше внутрішніх властивостей учнів. Ними є або вже здобуті знання та уміння, або функції психічної діяльності (пам'ять, мислення тощо), дані людині від природи, але такі, що потребують постійного розвитку. При цьому зазначаємо, що пріоритет літературознавчої парадигми навчання завжди зберігається. У меті уроку важливо намічати не тільки розвиток певних якостей дітей, але й ті способи цього процесу, які можливі під час вивчення саме літератури, тим самим індивідуалізуючи навчальний предмет у колі інших дисциплін.

Для цього **формула мети має бути завжди пов'язана із темою уроку**. Словесник повинен чітко відстежувати узгодженість між ними й не допускати зміщення навчально-розвивальних орієнтирів від стратегічного курсу, заданого темою уроку. Адже будь-які відхилення ведуть до розбалансування змісту й форми всього заняття, до виникнення ситуації, коли досягнення дидактичних цілей ускладнюється. У більшості випадків назване зміщення відбуваються тоді, коли тему сформульовано в літературознавчій парадигмі, а мету – суто в психологічній.

У такому разі мета набуває іншої семантичної спрямованості, ніж тема. З'являються різні підходи, кожен із яких встановлює свою логіку діяльності вчителя та учнів, диктує свої навчально-виховні пріоритети. Виникає два центри змістоутворення, а відтак – і два напрямки розвитку заняття, що вступають між собою якщо не в пряме протиріччя, то, принаймні, в таке співіснування, яке дезорієнтує, призводить до того, що одна група завдань не може бути реалізована повністю. Наприклад, тема – "Оригінальність образної системи у збірці П.Тичини "Сонячні кларнети"", а мета – розвиток пам'яті.

Подібні приклади неузгодженості в методичній літературі трапляються досить часто. Це відбувається тому, що розвивальна мета заняття не достатньо розкрита методико-педагогічною думкою. Традиційні її визначення як "спрямованості кожного уроку на максимальний розвиток духовних, інтелектуальних, фізичних і творчих здібностей кожного учня,

його провідних психічних рис" [117, с. 394] не можуть улаштувати повністю. У такому поясненні відчутні моменти зрощення із освітньою та виховною метою, що заважає точному розумінню кожної з них. Це помітно в планах-конспектах учителів-словесників. Проаналізувавши значну їх кількість, надрукованих у фаховій періодиці, робимо висновок про однотипність формулювань, зроблених багатьма вчителями під час цілепокладання. Існує певний стандартизований набір визначень розвивальної мети, який регулярно повторюється (явище клішування) в багатьох розробках занять не залежно від обраних тем. Їх автори пропонують формувати в учнів зв'язне мовлення, логічне і образне мислення, увагу, пам'ять, спостережливість, уміння грамотно висловлювати свої думки, давати оцінку та інші якості. Треба відзначити, що в такому визначенні мети не враховано специфіку літератури як навчального предмета, адже перераховані властивості можна удосконалювати і в процесі вивчення історії, географії, математики, фізики тощо. Названі варіанти мети легко переносяться з уроку в урок, оскільки формування загальних функцій психіки зумовлене всією логікою навчально-виховного процесу. Простіше кажучи, не існує заняття, на якому б не розвивалися пам'ять, мислення, мовлення тощо. Навіть тоді, коли вчитель таких завдань перед собою не ставить, зазначені психічні властивості все рівно перебувають у стані активізації. Із цього робимо висновок: ***мету уроку літератури, які і його тему, необхідно створювати в дидактико-літературознавчій парадигмі; у першу чергу учитель повинен турбуватися про формування та вдосконалення в школярів предметних компетенцій і компетентностей; розвиток загальних психічних функцій має розглядатися як надмета, що здійснюється на основі формування суто предметних знань, умінь і навичок.***

Крім того, у планах-конспектах уроків, які широко публікуються, спостерігаємо й іншу проблему: навіть там, де автори методичних розробок перебувають у дидактико-літературознавчому вимірі під час цілепокладання, їх визначення часто мають занадто загальний характер і не дають чіткого розуміння, які саме уміння передбачено для удосконалення. Наводимо окремі приклади: *розвивати здатність аналізувати епічні, драматичні, ліричні твори, давати оцінку образу-персонажу, досліджувати мовні деталі* тощо. На наш погляд, у цих пропозиціях за основу взято об'єкт вивчення і зовсім не враховано предмет, до якого належать мовно-художні, жанрово-родові чи стильові механізми творення епосу, драми, лірики, образів-персонажів, словесної структури тексту тощо. Тому мету треба формулювати, виходячи із розуміння багатогранності змісту та форми літературного твору. Наприклад, *визначати сюжетні лінії епічного твору, встановлювати між ними зв'язки, простежувати розвиток; дослі-*

джувати внутрішні стани ліричного героя, з'ясовувати засоби їх словесного вираження; осмислювати образ-персонаж на основі психології вчинку; здійснювати жанровий аналіз новели, байки, комедії тощо. За такого підходу компетенції і компетентності конкретизуються, вони окреслені з урахуванням специфіки літератури як мистецтва слова і навчального предмета. Словеснику треба розуміти: "...Чим чіткіша мета, ... тим стрункіша композиція, щільніша ідейна насиченість конкретного уроку, тим вільніша і більш варіативна система засобів і способів його проведення" [50, с. 80].

Отже, у меті уроку мають виникати свої «змістові центри», які максимально узгоджені із відповідними «центрами» теми й відображають комплекс дидактичних завдань літературно-дослідницького характеру. Орієнтирами для такого узгодження стають чинники, що забезпечують літературознавчу парадигму уроку:

а) властивості художнього, біографічного, історико-літературного чи теоретичного видів навчального матеріалів;

б) методико-літературні напрямки та шляхи дослідницької роботи з художніми текстами чи історико-літературними джерелами;

в) методи та прийоми практичної діяльності, під час використання яких буде здійснено формування предметних компетенцій і компетентностей.

Усі вони прямо (а) чи опосередковано (б, в), але завжди узагальнено запрограмовані в темі уроку.

«Змістова периферія» теми заняття також впливає на вироблення мети, пов'язуючи її з конкретним художнім, літературно-історичним, біографічним чи теоретичним матеріалом. У ній зафіксовано навчальний об'єкт (художній, біографічний чи історико-літературний текст), на основі якого стає можливою постановка дидактичних цілей та їх вирішення. Наводимо приклади узгодженості теми та мети заняття.

Тема. Алегоричний зміст, викривальна і повчальна спрямованість байок Леоніда Глібова "Щука", "Муха і Бджола", "Жаба і Віл". Побудова байки (6 кл.).

Мета. Дати визначення байки та розкрити її жанрові ознаки, окреслити структурні елементи байок Леоніда Глібова, пояснити алегоричний зміст, викривальну і повчальну спрямованість названих творів; формувати вміння здійснювати жанровий аналіз байки (визначати особливості побудови, пояснювати сатирично-гумористичний та алегоричний зміст); формувати негативне ставлення до явищ, висміяних відомим байкарем: глупства, хабарництва, нахабства, пихатості, недалекоглядності та ін..

Тема. *Фольклорно-міфологічна основа сюжету та символічність образів у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" (10 кл.)*

Мета. *Ознайомити із сутністю символізму та міфологізму в літературі модернізму, окреслити фольклорно-міфологічну основу образної системи драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня", розкрити особливості її художньої трансформації письменницею, визначити символічний зміст ключових міфологічних образів твору; формувати вміння досліджувати видозміну міфологічних образів у художній літературі шляхом зіставлення їх первісного втілення із авторськими варіантами, з'ясувати символічне значення образів; прищеплювати розуміння високого духовного покликання людини, втіленого в образах Мавки та Лукаша.*

У першому з наведених прикладів предметом узгодження мети з темою уроку стали жанрові особливості байок та жанровий аналіз як шлях їх дослідження, у другому – теорії символізму та міфологізму, прийом зіставлення, що дає змогу розкрити трансформацію фольклорних образів у літературному тексті. Відповідно їм запропоновано комплекс знань, умінь та етичних якостей, які мають з'явитися в учнів у результаті навчально-дослідницьких дій.

Оскільки мета – це "розгорнутий" варіант теми, її можна віднести до сильної позиції уроку (аналогічно до сильної позиції тексту). Особливо це актуально тоді, коли вчитель озвучує її перед класом, пропонуючи учням набір дидактичних цілей, яким буде підпорядкована робота. Разом із темою вони виконують утворювальну (конструкторську) та оформлювальну функції. У них наявна сітка значень та орієнтирів, що пронизують і формують навчальний матеріал та навчальну діяльність. Тобто їм належить роль об'єднувального начала – забезпечення зв'язності та системності заняття. "Якщо урок розглядати як систему, то системотвірним чинником системи "урок" є цілі уроку" [62, С. 274].

Це відбувається завдяки тому, що до мети обов'язково входять словесні звороти на позначення змісту й логіки навчальної діяльності. У них закріплені знання, вміння, етичні якості, які мають бути сформовані в школярів, шляхи їх формування. Вимоги до оформлення таких конструкцій – виразність, лаконічність, точність, доступність, конкретність, модальність, проблемність, ціннісна спрямованість, відповідність змісту і формі уроку – пов'язані з необхідністю підвищити їх комунікативну роль. Адже мета (за умови її озвучення на уроці) повинна допомагати школярам усвідомити навчальну перспективу, що саме по собі сприяє ефективності процесу здобуття знань та умінь. У цьому її настановно-мотиваційне значення.

Отже, як і тема уроку, мета – це також система мовно-виражальних засобів. Від її правильного визначення залежить уся дидактична модель уроку – його макро- та мікроструктура.

Ставши основним орієнтиром для вчителя, мета зумовлює вибір таких макроструктурних показників, як тип заняття, а відповідно – й основних етапів вивчення навчального матеріалу, визначеного темою. Існує потреба "узгодження мети уроку/заняття з адекватним вибором типу, структури і технології підготовки/проведення" [116, с. 284]. Причому ця взаємодія подвійна: мета зумовлює вибір типу, а кожен тип потребує такого оформлення мети, яке відповідає його дидактичній спрямованості. У кожному разі вчитель використовує свій набір словесних конструкцій.

Урок засвоєння нових знань: дати поняття про, визначити, дати визначення, унаочнити, ознайомити, пояснити, виявити, розкрити, повідомити, розповісти, окреслити, інформувати, назвати; забезпечити знання, досягнути розуміння, усвідомлення, сприйняття; розширити знання, поглибити розуміння (назвати навчальну інформацію) та ін..

Наприклад, "ознайомити учнів із основними фактами біографії П.Тичини", "розкрити зміст поняття "метафора"", "окреслити жанрові ознаки роману у віршах", "забезпечити розуміння стильових особливостей сентименталізму", "досягнути усвідомлення учнями ключових етапів розвитку української літератури XIX-XX століть".

Урок формування вмінь та навичок: продемонструвати, показати виконання; формувати, розвивати; навчити аналізувати, здійснити, застосувати, практикувати, виконати; залучити учнів до..., включити школярів у...(назвати вид діяльності).

Наприклад, "продемонструвати процес виконання жанрового аналізу", "формувати вміння визначати етапи розвитку конфлікту в літературному творі", "розвивати здатність здійснювати аналіз образу-персонажа на основі засобів його творення", "навчити застосовувати проблемно-тематичний аналіз у процесі осмислення художніх джерел", "залучити учнів до виразного читання літературного тексту", "включити в пошукову діяльність".

Урок узагальнення та систематизації знань: узагальнити, систематизувати, дати цілісну оцінку, привести до єдиного знаменника, забезпечити повне розуміння, усвідомлення; повторити, закріпити (назвати навчальну інформацію).

Наприклад, "узагальнити знання учнів про модернізм як провідну мистецьку тенденцію XX століття", "систематизувати знання про роди і жанри літератури", "забезпечити повне розуміння художньо-світоглядної системи поезії Б.-І. Антонича", "дати цілісну оцінку творчості

Т.Шевченка", "повторити особливості літературного процесу періоду Київської Русі".

Урок контролю й корекції знань, умінь і навичок: перевірити, проконтролювати; з'ясувати наявність, рівень, можливості; переконатися в здатності, спроможності; здійснити корекцію, удосконалити.

Наприклад, "перевірити знання учнями змісту роману П.Загребельного "Диво"", "проконтролювати виконання домашньої письмової роботи", "з'ясувати рівень сформованості умінь визначати жанрові ознаки народної думи", "переконатися в здатності учнів застосовувати структурно-стильовий аналіз творів неоромантизму", "здійснити корекцію знань та умінь, необхідних для складання сюжетних планів різних видів" тощо.

Виховна мета уроків будь-якого типу включає слова: виховувати риси, прищеплювати внутрішні якості; формувати ставлення, розуміння, оцінку, позицію, світоглядні орієнтири; утверджувати думку та ін. При цьому уточнюється, які саме духовно-психологічні властивості вчитель збирається формувати.

Наприклад, "виховувати ввічливість як рису характеру", "прищеплювати негативне ставлення до несправедливості", "формувати гуманістичний світогляд", "утверджувати думку про пріоритет духовного над матеріальним" тощо.

Мікроструктура (навчальні ситуації) уроку також перебуває під впливом мети. Якщо взяти як зразок заняття **"Фольклорно-міфологічна основа сюжету та символічність образів у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня"** (10 кл.), то його мету можна трансформувати в такі навчальні ситуації:

1. **Розповідь вчителя про сутність міфологізму та символізму в літературі модернізму.**

2. **Окреслення фольклорно-міфологічної основи сюжету драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня"** (розповіді вчителя або підготовлених учнів про фольклорні особливості міфологічних персонажів, які використала письменниця).

3. **Дослідження особливостей художньої трансформації Лесею Українкою міфологічних образів** (зіставлення указаних фольклорних персонажів із їх авторськими відповідниками, з'ясування схожості та відмінності, особливостей видозміни, смислового перекодування (методи бесіди або самотійної роботи)), визначення їх символічного змісту.

Як бачимо, у формулі мети заковано не тільки зміст навчального матеріалу та основні компетенції, які будуть сформовані в учнів, але й процесуальність уроку. Це стосується не тільки етапу сприймання і осмислення навчального матеріалу. Виходячи із наміченого плану роботи,

розробляються дидактичні ситуації й для інших етапів заняття, під час яких відбувається або підготовка до засвоєння літературної інформації (актуалізація опорних знань, мотивація навчальної діяльності), або їх узагальнення.

Технологія опрацювання літературного твору значною мірою зумовлена шляхами та видами його аналізу. **Кожен шлях по-своєму впливає на мету уроку: вони завжди мають бути пов'язані спільним підходом до вивченням тексту – крізь призму конкретного художнього елемента (сюжету, образів-персонажів, тематики, жанру чи стильових властивостей та ін.), на основі виконання відповідних йому дослідницьких дій.** Означаємо основні варіанти словесного оформлення мети відповідно до шляхів аналізу.

Подієвий аналіз: "розкрити перебіг та зв'язок зображених подій у творі", "проаналізувати ключові сюжетні епізоди, дати їм оцінку", "здійснити теоретичні визначення понять "сюжет", "конфлікт", "пролог", "експозиція", "зав'язка", "розвиток дії", "кульмінація", "розв'язка", "епілог", "дослідити етапи розгортання конфлікту твору (зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку), пояснити особливості їх художнього вираження"; "розвивати уміння здійснювати аналіз твору за розвитком дії", "навчити виділяти ключові сюжетні епізоди, етапи розгортання сюжету та їх художню роль у тексті", "здійснити зіставлення елементів сюжету", "давати назви епізодам твору, складати сюжетний план", "визначати сутність конфліктів, класифікувати їх, досліджувати засоби вираження".

Композиційний: "проаналізувати композиційні частини художнього твору, розкрити їх змістове наповнення та художнє оформлення", "здійснити зіставлення композиційних частин, визначити художню роль кожної із них"; "формувати (розвивати) уміння виконувати дослідження художнього матеріалу за частинами, розділами, діями тощо, робити узагальнення змісту та форми твору на основі такого аналізу".

Хронологічний: "пояснити зміст понять "хронологія", "позасюжетні елементи", "пейзаж", "інтер'єр", "екскурсія у минуле", "авторський відступ", "розкрити особливості статичного та динамічного зв'язку між хронологіями", "проаналізувати хронологічну будову твору, дати оцінку кожному із часопросторових утворень"; "навчити виділяти основні хронології, наявні у літературному тексті, здійснювати роботу в межах кожного з них, встановлювати між ними зв'язки, робити узагальнені висновки стосовно всього твору на основі хронологічних зіставлень", "визначити вплив часопросторової будови на художню концепцію твору".

Пообразний: "пояснити особливості різних видів опрацювання образів-персонажів: за рисами внутрішнього світу, на основі ціннісно-цільових пріоритетів, засобів творення, психології вчинку, біографічного

підходу, статусно-рольової характеристики, концептуально-образного аналізу, за розвитком сюжету, у зв'язках із хронотопною будовою тексту, у системі "виклик – відгук", в аспекті феноменального та ін.", "здійснити аналіз літературного героя (назвати) на основі одного із видів аналізу (назвати)"; "навчити застосовувати вид(назвати) пообразного аналізу", зокрема:

"дослідити риси характеру героїнь та засоби їх творення, розвинути вміння здійснювати характеристику персонажів за їх внутрішніми якостями";

"проаналізувати структуру особистості героя, пояснити зв'язок із його поведінкою", "розвинути вміння здійснювати характеристику персонажів за структурними рисами особистості";

"визначити ціннісно-цільові настанови персонажа, дати їм оцінку, пояснити вплив на поведінку", "розвинути вміння здійснювати характеристику персонажів на основі їх ціннісно-цільової програми";

"дослідити засоби творення літературного героя, розвинути вміння здійснювати характеристику персонажа на основі стандартної літературознавчої схеми";

"виділити основні вчинки персонажа, дати їм оцінку, визначити їх роль у змалюванні образу", "розвинути вміння здійснювати характеристику персонажа на основі їхніх учинків";

"виявити основні словесні звороти, із допомогою яких розкрито характер героя, пояснити їх зміст, простежити його функціонування в інших засобах характеротворення, розвинути вміння декодувати мовну тканину тексту, виявляти її образотворчий потенціал";

"проаналізувати сюжетні точки (епізоди), у яких яскраво й різнобічно розкривається внутрішній світ персонажа, їх роль у портретуванні, особливості поведінкових виявів героя у різних епізодах, художні засоби їх зображення, чинники, що зумовили поведінку в тому чи іншому сюжетному моменті, наслідки, породжені їх діями і вчинками, розвинути вміння досліджувати літературних героїв за розвитком сюжету літературного твору, аналізувати епізоди, у яких розкривається їх характер, простежувати психологічну еволюцію персонажів";

"дослідити елементи створених автором хронотопів, які виступають носіями художньої інформації про образ-персонаж, визначити характер пов'язаності героя з часопросторовими структурами тексту, їх взаємодію, роль різних елементів хронотопу в змалюванні образу, у розкритті його внутрішніх станів, установити спрямованість хронотопної структури й образу героя як її частини на реалізацію художньої концепції тексту, розвинути вміння виявляти в тексті ті елементи хронотопу, які задіяні письменником у змалюванні персонажа, визначити їх образотворчу роль, розкривати внутрішні якості героя, зображені з

допомогою хронотопних елементів, узагальнювати психологічний портрет персонажа з урахуванням його хронотопного позиціонування, визначати концептуальну роль героя та інших елементів художнього хронотопу";

"проаналізувати основні зображені письменником етапи життєвого шляху персонажа, художньо-біографічний фактаж, яким наповнений кожен період", "дати оцінку поведінці, внутрішньому світу героя, його участі в змальованих подіях, стосункам з іншими персонажами на відрізках кожного виділеного етапу", "зіставити встановлені періоди між собою, пояснити роль кожного з виділених етапів у становленні та розвитку персонажа, художню функцію окремих життєвих моментів", "розвивати уміння виявляти біографічний план життєпису героя, здійснювати аналіз, відповідно до нього";

"дослідити основні "виклики", на які реагують персонажі, унаочнити їх характер, з'ясувати особливості "відгуків" (внутрішньої чи зовнішньої реакції) героїв на кожен із "викликів", дати оцінку психологічним якостям героїв, що виявилися в такі моменти, окреслити проблемно-тематичне поле, реалізоване з допомогою "викликів" і "відгуків", розвивати уміння визначати, класифікувати та систематизувати "виклики", на які реагують персонажі, оцінювати риси внутрішнього світу, продемонстровані під час здійснення "відгуків", осмислювати характер "викликів" і "відгуків", проблематику, пов'язану з ними, участь персонажів у її висвітленні, установлювати роль розгорнутої у творі системи "виклик – відгук" та участі в ній образів-персонажів для художньої концепції твору";

"актуалізувати знання учнів про жанрові, стильові, світоглядно-ідеологічні вияви літературних героїв, дослідити жанрову, стильову та світоглядну природу образу, розвивати вміння застосовувати світоглядну, жанрову, стильову характеристику в процесі роботи з образами-персонажами, виявляти відповідні їм властивості літературних героїв";

"визначити статусні ролі, у яких виступає герой твору, їх прояви та особливості виконання персонажем, психологічні якості, які він демонструє під час цього, словесні засоби, використані для зображення персонажа в його рольових функціях, розвивати уміння здійснювати статусно-рольову характеристику, використовувати її для осмислення внутрішніх якостей та поведінкових проявів образу";

"розглянути групу ключових героїв твору, що перебувають між собою в системній взаємодії, проаналізувати характер зв'язків між ними, внутрішні якості літературних героїв, виявлені у процесі взаємодії, засоби їх вираження, здійснити групову та порівняльну характеристику, розвивати вміння давати оцінку безпосереднім стосункам літературних

героїв в межах одного тексту, проводити зіставлення та групування персонажів";

"розглянути образ героя як явища феноменального порядку, визначити властивості, з допомогою яких він стає оригінальними художнім явищем, пояснити авторську логіку феноменалізації героя, розвивати уміння виявляти феноменальне в образах-персонажах та засоби феноменалізації, пояснювати їх художню роль".

Словеснообразний: "пояснити художню специфіку засобів словесної виразності (назвати необхідні тропи та стилістичні фігури)", "розкрити особливості мовного засобу (назвати)", "прищеплювати уміння визначати мовно-художній засіб (назвати), пояснювати його художнє значення, встановлювати концептуальну роль", "навчити здійснювати словеснообразний аналіз".

Проблемно-тематичний: "розкрити поняття "тема", "проблема", "ідея"", "ознайомити з тематикою, проблематикою, ідейним змістом літературного твору, визначити засоби їх художнього втілення", "учити аналізувати проблемно-тематичне та ідейне спрямування твору, авторські засоби їх вираження", "застосувати проблемно-тематичний аналіз на практиці, продемонструвати особливості його виконання", зокрема:

"дослідити особливості розвитку та розв'язання проблеми на відрізку експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки, розвивати уміння здійснювати концептуально-сюжетний аналіз";

"дослідити особливості постановки та розв'язання проблематики твору, виявити в цьому роль хронотопу, розвивати уміння здійснювати концептуально-хронотопний аналіз";

"установлювати зв'язок між тематичним та образним рівнями художнього тексту, розглянути образи-персонажі як авторські засоби концептуалізації зображеного, визначити індивідуальну роль кожного героя в проблемно-тематичному просторі художнього матеріалу, провести портретування персонажів, виходячи з художньої логіки розгортання авторської концепції, розвивати уміння проводити аналіз персонажів на основі їх участі в художньому втіленні проблемно-тематичної стратегії письменника, узагальнювати авторську концепцію дійсності з урахуванням ролі образів-персонажів у її реалізації";

"проаналізувати тематику твору крізь призму найбільш яскравих мовних зворотів, декодувати їх зміст, дати оцінку, розвивати уміння здійснювати концептуально-мовний аналіз";

"проаналізувати названу тему крізь призму жанрових ознак сатиричної комедії пояснити їх зв'язок, розвивати уміння здійснювати концептуально-жанровий аналіз";

"проаналізувати названу проблему крізь призму стильових підходів, пояснити їх зв'язок, розвивати уміння здійснювати концептуально-стильовий аналіз".

Філософський: "розкрити особливості філософської систем літературного твору, зміст відповідних йому філософських понять, особливості їх художнього вираження, дослідити вплив цієї системи мислення на художню концепцію тексту, розвивати уміння здійснювати філософський аналіз художніх творів".

Ідеаційно-концептуальний: "пояснити основні світоглядні концепти "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація", розкрити їх функціонування в літературному творі", "виконати ідеаційно-концептуальний аналіз, формувати уміння його здійснювати", "навчити визначати вплив концептів світоглядного порядку (назвати) на зміст та форму літературного твору", "розвивати уміння здійснювати ідеаційно-концептуальний аналіз твору".

Жанровий: "дати теоретичне визначення жанру (назвати), розкрити його особливості", "пояснити сутність жанрового аналізу", "провести жанровий аналіз твору"; "формувати (розвивати) уміння здійснювати жанровий аналіз".

Структурно-стильовий: "пояснити зміст понять "стиль", "течія", "напрямок", "визначити стильові особливості літературної течії або напрямку (назвати)", "продемонструвати зразок структурно-стильового аналізу твору, розвивати уміння його проводити", "застосувати структурно-стильовий аналіз у процесі роботи з художнім твором (назвати)".

Мета уроків, де вивчаються історико-літературні матеріали, також має бути підпорядкована шляхам вивчення.

Хронологічний: "дати поняття про хронологічну періодизацію історико-літературного (у тому числі й біографічного) матеріалу, розкрити особливості основних періодів, їх фактичний зміст, ключові дати, здійснити оцінку історико-літературного змісту матеріалу, виходячи із означеного підходу, розвивати уміння періодизувати навчальний історико-літературний матеріал, здійснювати його відповідне опрацювання".

Тематичний: "тематизувати (виділити ключові теми) історико-літературний матеріал, виділити й проаналізувати факти, які відповідають кожній темі, дати їм оцінку, пояснити тематичне значення, простежити розвиток кожної теми, розвивати уміння застосовувати тематичний підхід до опрацювання історико-літературного матеріалу".

Отже, мета уроку літератури багатофункціональна й пов'язана з іншими його компонентами. У першу чергу треба мати на увазі тему, тип заняття, основні шляхи дослідницької діяльності, зміст і послідовність

навчальних ситуацій. Усі названі складові впливають на мовну форму та дидактичну формулу мети, а вони у свою чергу – на зміст і структуру заняття.

Говорячи про літературознавчий аспект у меті уроку, не можна уникнути розмови й про її спрямованість на розвиток загальних психологічних властивостей школярів. Літературознавча та психологічна парадигми мають бути узгоджені.

Використовуючи інформацію про структуру людської особистості, можемо виділи декілька основних сфер психіки, у межах яких відбувається становлення й розвиток індивіда, що і є метою навчально-виховного процесу взагалі. Важливо розуміти потенціал кожної дисципліни та її дидактики з погляду формування внутрішнього світу школярів.

Когнітивна сфера

Сюди входять раціональне пізнання, пам'ять, мислення, сприйняття, розуміння, знання, компетентність, прийняття рішень, уміння і навички, розум у найширшому значенні.

Розум – це пізнавальні та аналітичні здібності людини.

Їх розвиток відбувається у процесі осягнення учнями літературного простору в усій багатогранності його проявів.

Когнітивність – розумові процеси.

Активізація цих процесів – одне з головних завдань навчання та виховання, зокрема і під час вивчення літератури. Учитель-словесник має усвідомлювати характер розумових процесів під час освоєння учнями літературного матеріалу, а також предметні можливості для розвитку інтелектуальних можливостей школярів.

Пізнання – процес вироблення дійсних знань; протікає в поняттях, думках, висновках.

Учитель забезпечує вивчення літературних явищ, формуючи у школярів знання про них, підводячи до необхідних думок та висновків з приводу художнього, історико-літературного, біографічного видів навчального матеріалу. Оскільки людина з перших хвилин життя здійснює пізнання світу, завдання вчителя сприяти розвитку цієї здатності засобами літератури.

Знання – обізнаність у чому-небудь, володіння інформацією.

Учні повинні знати конкретні художні твори, їх зміст та оригінальність форми, життя і творчість видатних діячів мистецтва слова, особливості історико-літературних періодів, літературно-теоретичні поняття. Так у цілому можна окреслити пізнавальну конкретику уроку літератури.

Пам'ять – психічний процес, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні минулого досвіду; дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини.

Накопичення літературних знань дозволяє постійно розширювати потенціал пам'яті, а отже, збагачувати досвід школярів у галузі мистецтва слова та науки, що його вивчає.

Сприйняття – пізнавальний процес, який полягає у відображенні людиною предметів і явищ у сукупності їх якостей.

Осмисленню літературних текстів передуює його сприймання. Чим повніше воно відбудеться, тим більше можна розраховувати на якісне осягнення учнями навчального матеріалу. Учитель повинен ставити завдання забезпечити глибину і яскравість сприйняття літературного твору. Це здебільшого відбувається шляхом застосування різних видів читання, переказування, прослуховування. Розвиток спроможності повноцінно сприймати твір – одна із складових мети уроку літератури.

Мислення – це здатність обирати реалії об'єктивної дійсності, аналізувати їх властивості, міркувати з певного приводу, зіставляти явища або їх елементи, узагальнювати і систематизувати, робити висновки.

Невід'ємною частиною роботи з художнім твором та іншими видами навчального матеріалу є **аналіз**. Його мета – виділити і дослідити змістові та формальні властивості тексту, виявити різні грані творчої особистості письменника, закономірності літературного процесу, встановити між ними співвідношення, дати їм оцінку. У цьому полягає аналітична діяльність, що сприяє розвитку мислення учнів на уроках літератури.

Ще одним проявом мислення є **синтез**. Учні не тільки засвоюють літературні дані, але й повинні приводити їх в систему. У процесі вивчення мистецтва слова можна систематизувати знання про окремі художні елементи тексту, про твір в усій його багатогранності, про творчість письменника, про літературний період, стильові чи жанрові системи тощо. На основі систематизації має поставати цілісне уявлення про те, що вивчається.

Розуміння – погляд на певний об'єкт, точка зору, уявлення про щось; точність сприйняття або інтерпретації якої-небудь події, явища, факту.

Сприймання (читання) та осмислення (аналіз, синтез) літературного матеріалу забезпечують його розуміння, яке саме по собі є бажаним наслідком навчальної діяльності. Випускники середньої школи повинні розуміти природу літератури як мистецтва слова, специфіку конкретних явищ та тенденцій, які мали місце в історії художнього письменства, естетичну своєрідність творчості видатних письменників, її пов'язаність із загальним мистецьким розвитком.

Навички та уміння – спроможність виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною знань; передбачає застосування раніше набутого досвіду.

Належний рівень знань, сприймання та осмислення літературного матеріалу дозволяє формувати в учнів предметні уміння здійснювати різноманітні види роботи з літературним матеріалом, у першу чергу – із художнім текстом. Насамперед це стосується практичного застосування відомих шляхів та прийомів аналізу літературних творів.

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність; означає коло питань, у яких людина добре орієнтується.

Набуті знання та уміння, здатність сприймати (читати, уявляти і розуміти прочитане) та осмислювати (аналізувати, синтезувати) одержану інформацію складають основу компетентності, тобто кваліфікованості у галузі літературознавства, спроможності виконувати дослідницькі дії.

Афективна сфера

Вона протистоїть раціональному началу людини. До неї належать психологічні мотиви, не зумовлені дією розуму, потреби, емоційні прояви, почуття, бажання, внутрішні імпульси, враження і переживання.

Афективність – почуття і відтінки почуттів, емоційність.

Забезпечення емоційності уроку літератури – один із засадничих принципів методики навчання, що відповідно трансформується в мету конкретного заняття.

Враження – те, що залишається у свідомості від побаченого, почутого, відчутого, пережитого.

Воно пов'язане із образним сприйняттям світу й літератури зокрема. Це свого роду наслідок взаємодії людини з тим, що залишає небайдужим, привертає увагу своєю неординарністю, оригінальністю, а відповідно – утворює образний слід у свідомості. Художня оригінальність твору, яскраві біографічні факти – це той матеріал, який дозволяє створити враження, тобто збагатити учнів неповторними образними уявленнями.

Емоція, переживання – стан збудження чи хвилювання, що позначається сильними почуттями та внутрішнім імпульсом щодо певної форми поведінки.

На основі здобутих вражень виникають емоції. Учитель має активізувати враження від художнього твору й тим самим стимулювати внутрішні переживання школярів. Для цього підходять і репродуктивна, і евристична діяльність. Перша полягає у відтворенні образної системи твору, друга – у вирішенні різноманітних проблемних завдань, що спрямовують на дослідження цієї системи.

Потреба – необхідність у чомусь.

У процесі навчальної діяльності в школярів повинна виникнути потреба постійного спілкування з художнім світом літературного твору, зацікавленість мистецькими явищами взагалі.

Бажання – прагнення, потяг до здійснення чого-небудь, хотіння.

За умови існування потреби з'являється бажання, яке полягає в стійкому інтересі до літературних творів, у прагненні постійної зустрічі з ними.

Спрямованість особистості

Зорієнтованість людини на об'єкти зовнішнього та внутрішнього світу, уміння їх визначати. Сюди ж входять цінності та цілі. Тобто "...крім об'єднувального начала, під особистістю слід розуміти і начало, що спрямовує, яке керує думками і вчинками людини" [7, с. 83].

Цінність – будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона живе і діє.

Художній світ завжди ціннісно зорієнтований. "Моделювання вивчення літературної теми передбачає виокремлення аксіосфери письменника й урахування під час конкретного уроку української літератури. Це сприятиме кожному суб'єктові літературної освіти у вибудові аксіологічної траєкторії формування та розвитку власного Я" [116, с. 41].

Ціль (мета) – те, що є прагненням людини, уявний образ бажаного, яке необхідно досягнути й заради чого людина докладає зусилля.

Формування ціннісних орієнтирів допомагає виробити життєву мету. Отже, робота з художнім твором відіграє продуктивну роль і в цьому напрямку. На уроці літератури становлення життєвої мети має відбуватися шляхом осягнення ціннісної системи, яка виражена з допомогою художньої картини світу.

Спрямованість – стан націленості до того, що людині важливе чи бажане.

Виникає трискладова психологічна модель "цінності – життєва мета – життєва спрямованість". Літературний матеріал багатий зображеннями окресленої єдності, а тому може виступати матеріалом для її унаочнення. У першу чергу це стосується образів-персонажів, але й авторської позиції також. Оцінюючи зміст і форму художніх творів, школярі повинні демонструвати ціннісні пріоритети як свої духовні орієнтири.

Воля – внутрішня функція, яка полягає в здатності індивіда управляти своєю психікою і вчинками в процесі прийняття рішень; сила свідомої обдуманого дії.

Для реалізації життєвої спрямованості потрібні вольові прояви. Їх прикладом для учнів може стати поведінка персонажів.

Досвід

Досвід – сукупність практично засвоєних знань, навиків; знання життя, засноване на пережитому, випробуваному.

Усе, із чим зустрічається людина, залишає в ній слід, що й складає основу її досвіду, який дає можливість вирішувати проблеми, орієнтуватися в колі тих питань, які пропонує життя. Літературні знання та уміння також мають посісти в цьому належне місце. Вони можуть переноситися в позашкільний простір, використовуватися учнями в різноманітних ситуаціях.

Звичка – це особлива форма поведінки, яка виявляється у схильності робити ті чи інші дії, що закріпилися внаслідок багаторазового повторення.

Важливо закріплювати уміння виконувати різні види діяльності, пов'язані з опрацюванням літературного матеріалу. На рівень узвичаєних розумових дій бажано вивести застосування шляхів аналізу, а також пов'язаних із ними прийомів дослідницької діяльності.

Стиль (спосіб) життя – стійка типова форма життєдіяльності особистості й спільнот (звички, традиції, стереотипи), типові взаємодії індивіда з суспільством, групові стосунки, характер стосунків між різними людьми.

Почерпнутий із літературних творів досвід впливає на вироблення певного стилю життя. Художній простір сповнений зображеннями різних стилів існування, стимулює ціннісну діяльність учнів, яка полягає в осмисленні та виборі власного способу буття у світі.

Здібності

Загальні: розумові, вольові, душевні, тілесні. Індивідуальні: художні, музичні, спортивні, технічні, математичні, літературні та багато ін.

Здібності – психічні властивості людини, що визначають її успіхи в різних видах діяльності.

Учитель-словесник повинен розвивати в учнів літературні та літературознавчі здібності. Формування перших необхідне для забезпечення подальших перспектив існування вітчизняного письменства, яке потребує постійного припливу нових творчих сил, другі – для становлення кваліфікованої людини-читача, а значить – для збільшення ступеня освіченості українського народу і його саморозвитку.

Талант — високий рівень обдарованості, природний хист людини; видатні природні здібності людини до діяльності в певній галузі.

Серед обдарованих дітей треба виділяти і підтримувати тих, які наділені талантом у сфері художньо-словесної творчості. Учитель літератури повинен надавати кваліфіковану допомогу тим школярам, які здійсню-

ють перші творчі спроби. Насамперед це стосується формування вмінь створювати художні тексти в їх жанрово-родовій специфіці.

Характер, або психотип

Сукупність стійких способів поведінки і природного реагування на світ: спокійність/нервовість, розсудливість/імпульсивність, рішучість/нерішучість тощо.

Кожен учень наділений певним набором із перерахованих властивостей психотипу. Література може впливати на ці особливості характеру. Аналізуючи психологічні якості літературних героїв, учні вчаться здійснювати критичну оцінку аналогічних властивостей людей і своїх зокрема.

Темперамент

Темперамент – вроджена (біологічно зумовлена) й незмінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини. Особливості темпераменту визначають на основі енергії і динаміки поведінки людини, яскравості, сили й швидкості емоційного реагування. За темпераментом виділяють сангвініків, холериків, флегматиків, меланхоліків.

Звичайно, вплинути на біологічно зумовлені властивості психіки засобами літератури навряд чи можна. Проте саме література як навчальний предмет, оскільки психологія в школі не вивчається, може сприяти формуванню елементарного рівня психологічної обізнаності.

Світосприйняття

У кожного індивіда воно особисте. Сюди також входить Я-концепція людини.

Світосприйняття – бачення світу й ставлення до нього; сприйняття зовнішнього світу через призму своєї внутрішньої картини життя.

Література як навчальний предмет стимулює не тільки мислення та емоційність. Вона потребує особистісного бачення та персонального ставлення з боку реципієнта до того, що змалював письменник. Вироблення індивідуальної позиції – одне із засадничих завдань, яке має вирішуватися під час роботи з художнім текстом. "Література є специфічним предметом і в плані засвоєння знань учнями. Стосовно неї слово "вчити" повинне набути іншого характеру, ніж, скажімо, стосовно точних дисциплін. Набуття нових літературних знань як важливий фактор духовного розвитку учня повинно завжди супроводжуватися оцінкою явищ і фактів, виробленням ставлень до істин, ідей, образів" [79, с. 139]. У школярів повинно бути цілком свідоме сприйняття/несприйняття внутрішніх імперативів, морально-

етичних якостей окремих персонажів, ціннісної системи всього літературного твору.

Я-концепція – система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних властивостей, самооцінку.

У центрі художніх зацікавлень митців слова завжди стоїть образ людини. У першу чергу він виявляє себе в певному погляді на світ і на власне місце в ньому. Школярі мають змогу знайомитися з різноманітними Я-концепціями літературних героїв. Завдання вчителя стимулювати критичну оцінку з боку учнів особистісного позиціонування персонажів, а в результаті здійснити вибір-вироблення і власної Я-концепції. Щоб така робота була успішною, треба в учнів розвивати "відкритість до діалогу тексту зі своїм Я" [100, с. 100].

Наведена психологічна інформація має загальний характер. Вона потребує адаптації відповідно до специфіки уроку літератури. Тобто формування будь-яких із перерахованих властивостей повинно конкретизуватися, набувати змісту й вигляду, які продиктовані можливостями предмету. Не достатньо ставити за мету активізувати розумові процеси чи пізнавальну діяльність, давати знання, розвивати пам'ять, мислення, здібності, талант, забезпечувати високий рівень сприйняття, розуміння, враження, формувати уміння, цінності, мету, спрямованість, потребу, бажання, світосприймання, Я-концепцію, стиль життя, збуджувати емоції, переживання, збагачувати досвід та ін. У кожному випадку має з'являтися літературознавча проекція – уточнення, що саме відповідно предмету і яким чином учитель планує формувати, розвивати, активізувати. Треба називати літературні знання та уміння, характер аналітичних дій із художнім текстом, емоційних порухів, світоглядних домінант, які унаочнюють сутність навчально-виховного впливу мистецтва слова на внутрішній світ школярів. За таких умов формулювання мети стає змістовним, розкриває узгодженість дидактико-літературознавчої та психологічної спрямованості уроку. Наводимо зразки мети, які, на наш погляд, відповідають названим вимогам:

дати знання про основні естетичні тенденції кінця XIX – початку XX століття;

спрямувати пізнавальну діяльність учнів на усвідомлення жанрових особливостей соціально-психологічного роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?";

активізувати історичну пам'ять школярів про події доби Руїни, що лягли в основу написання роману П.Куліша "Чорна рада";

формувати літературознавче мислення десятикласників шляхом структурно-стильового аналізу новели М.Коцюбинського "Intermezzo", зорієнтованого на виявлення рис імпресіонізму та експресіонізму у творі;

розвивати літературно-творчі здібності стосовно написання казки;

із допомогою коментованого читання забезпечити високий рівень сприйняття й розуміння основних сюжетно-змістових частин поеми "Слово о полку Ігоревім" (вступу, початку походу князя Ігоря, битви з половцями, сну Святослава, звернення київського князя із закликом об'єднати руські землі, плачу Ярославни, утечі Ігоря з полону та ін.);

шляхом виразного читання фрагментів тексту створити яскраві образні враження від описів природи в кіноповісті О.Довженка "Зачарована Десна";

формуванню умінь використовувати проблемно-тематичний аналіз твору (на прикладі роману В.Підмогильного "Місто");

здійснити характеристику образів Соломії та Остапа з повісті М.Коцюбинського "Дорогою ціною", визначити вільнолюбство як внутрішню домінуючу рису персонажів, дослідити особливості його зображення, прищеплювати учням прагнення свободи як однієї із найвищих людських цінностей;

під час осмислення внутрішніх станів ліричного героя поезій В.Стуса розвивати бажання займатися духовним саморозвитком;

заперечити революційний фанатизм та жорстокість громадянського конфлікту, зображених у новелі Миколи Хвильового "Я (Романтика)", формуванню в учнів гуманістичне світосприйняття;

у процесі аналізу образу Мавки із драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" збагатити Я-концепцію школярів уявленням про пріоритет духовного начала над фізичним;

під час осмислення поведінки образів-персонажів повісті Миколи Хвильового "Іван Іванович" викликати відразу до міщанського стилю життя;

пробудити співчуття до головної героїні з поеми Т.Шевченка "Катерина" та ін.

У наведених прикладах мети уроку не тільки продемонстровано пов'язаність психологічної та літературознавчої складової, але й підпорядкованість першої другій. Відсутність такого зв'язку веде до втрати специфіки літератури як навчального предмета.

Особливої уваги заслуговує оголошення цілей навчання на уроці, хоча деякі вчителі обмежуються повідомленням тільки теми. Це відбувається в кінці етапу підготовки до сприймання нового матеріалу. Представляючи тему, словесник повинен уточнити її з допомогою мети, забезпечивши тим самим усвідомлення учнями подальшої навчальної траєкторії уроку.

Говорячи про логіку шкільного заняття, дидактики на перше місце ставлять "розуміння та усвідомлення пізнавальних завдань" [79, с. 98]. Цим можна підтвердити важливість оголошення цілей, його вплив на інші компоненти педагогічного процесу (оволодіння знаннями, формування умінь, застосування знань та умінь тощо). Означена діяльність учителя виконує мотиваційну функцію, оскільки, спрямовуючи, заохочує учнів до навчання. Тому, формулюючи мету, словесник повинен надати їй такого вигляду, який допоможе започаткувати евристичну ситуацію, продуктивну для розвитку школярів.

Окреслення перед учнями цілей уроку перетворюється на свого роду інструктаж – пояснення змісту та діяльнісного алгоритму заняття. "Недооцінка процесуального аспекту літературного аналізу завжди приводила до знецінення й самого твору" [91, с. 91], – зазначає А.Ситченко. Це ще раз доводить важливість програмувати мету в літературознавчій парадигмі. Учні мають бачити ті знання та уміння, яких вони набудуть, а також – методико-літературний спосіб їх здобуття. Усе разом дозволяє повністю скоригувати урок: з одного боку, забезпечити його цілеспрямованість, а з іншого – визначити послідовність навчальних ситуацій у їх органічній єдності та розгортанні. Тому мета може перетворюватися на план роботи, що допоможе реалізувати тему заняття.

Отже, удосконаленню загальних психологічних властивостей дитини також треба приділяти увагу під час вивчення літератури. Проте необхідно розуміти, що збагачення внутрішнього потенціалу школяра відбувається тільки завдяки формуванню предметних компетенцій і компетентностей. Дидактико-літературознавча парадигма уроку має домінувати, що обов'язково повинно бути закріплено в його меті.

ТИПИ ТА ВИДИ

Протягом другої половини ХХ і на початку ХХІ століття в методиці навчання триває діалог на тему типологізації уроку літератури. Означена проблема може бути вирішена тільки на основі і загальнодидактичних (універсальних), і власне предметних (методико-літературних) підходів. Такий висновок випливає з розуміння, що урок літератури – оригінальне явище як дидактики в цілому, так і фахової методики зокрема. Він не може існувати без врахування названого дуалізму.

У межах дидактики знання про урок літератури базуються на психолого-педагогічних засадах, яким підпорядковується весь навчальний процес не залежно від предметної специфіки. Це веде до певної стандартизації та уніфікації цілого ряду обов'язкових складників в організації заняття. Уникнути їх неможливо, оскільки **логіка пізнавального процесу, яку ці елементи забезпечують, має свої закони та закономірності**, і

нехтувати ними не варто. Виходячи із цього, загальна дидактика пропонує набір типів уроків, у межах кожного з яких навчальний процес структуровано відповідно до вказаних законів та закономірностей пізнавальної діяльності, актуальних під час вивчення будь-якого предмету. Саме тому загальнодидактична типологія може бути використана вчителями, що викладають різні дисципліни.

Аналогічна пропозиція формується й у середині фахових методик, які входять до дидактики як окремі підрозділи, що покликані розвивати дисциплінарну специфіку навчального процесу. Багато відомих методистів літератури створили свої суто предметні класифікації типів занять. Їхня позиція зрозуміла: "загальна класифікація... у застосуванні до окремих предметів, не може цілком задовольнити вчителя, бо кожен тип уроку, зосереджуючи тільки спільне для всіх предметів, обмежує поле діяльності педагога в його прагненні подолати трафарет..." [12, с.11]. Під знаком боротьби з уявним "трафаретом", нібито нав'язаним загальною дидактикою уроку літератури, відбувається вироблення форм і методів, які пов'язані зі специфікою мистецтва слова й адаптовані для його вивчення. "Якщо ж мова йде про класифікацію уроків за типами для окремих предметів, кожен з яких має свою методику, то така класифікація уроків має відбивати саме те, чим даний предмет відрізняється від інших предметів" [94, с.11]. Думка про необхідність долати стандартизацію та уніфікацію в шкільному викладанні літератури пронизує наукові тексти цілого ряду методистів різних часів (Є.Пасічника, І.Соболева, Г.Токмань та ін.). На наш погляд, вона водночас і слушна, і суперечлива, оскільки **будь-який процес (викладання літератури в тому числі) не може існувати без стандартизованих дій, які довели свою необхідність, але разом з тим він потребує й новаційності, що є запорукою розвитку та різноманітності**. Необхідно встановити оптимальні межі одного та іншого. Як слушно зауважує О.Куцевол, "...це зумовлює дуалістичний характер уроку – його одночасну зорієнтованість на традицію й новаторство, нормативне й варіативне, загальноприйняті педагогічні й методичні парадигми та особистісну творчість учителя" [58, с. 281].

Уніфікованим має бути все те, що пов'язане із забезпеченням закономірностей пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної вчителем дидактичної мети. Ці закономірності, з одного боку, полягають у **підпорядкованості всіх складників уроку його темі та завданням (меті)** (у планах-конспектах, які друкуються у фаховій періодиці, такі порушення фіксуються досить часто), а з іншого – у застосуванні відповідних **процесуальних етапів роботи, у яких закладено необхідний для досягнення дидактичної мети алгоритм** (наприклад, для уроку засвоєння нових знань, формування вмій та навичок він є унормо-

ваним і включає такі етапи: підготовка учнів до сприймання та осмислення навчального матеріалу, його сприймання й осмислення, тобто формування знань та умінь, узагальнення й систематизація одержаних знань, умінь, навичок). Твердження про те, що урок може вибудовуватися з довільного набору ситуацій, у чому нібито й полягає творчий почерк словесника, не завжди витримує критики, оскільки на практиці не рідко веде до появи невмотивованих навчальних пропозицій.

Отже, питання типології уроку – одне з ключових як у загальній дидактиці, так і в методиці навчання літератури. Однак його вирішення не можливе без розв'язання й іншої проблеми – структурування заняття. Адже кожен тип завжди існує як окрема завершена структура. "...Для розрізнення уроків за типами слід зважати передусім на структуру самого уроку, на методи і прийоми, що домінують в процесі його організації..." [111, 42]. **У залежності від того, чи демонструє науковець-методист структури пропонованих ним типів уроків, треба стверджувати правомірність або неправомірність таких типів.** Як зазначав В.Ягупов, "кожен тип уроку має свою структуру, тобто етапи побудови уроку, їх послідовність, взаємозв'язки між ними. Характер елементів структури визначається завданнями, які слід постійно вирішувати на уроках певного типу, щоб найбільш оптимальним шляхом досягти тієї чи іншої дидактичної, розв'язкової та виховної мети уроку. Визначення і послідовність цих завдань залежать від логіки і закономірностей навчального процесу. Зрозуміло, логіка засвоєння знань відрізняється від логіки формування навичок і вмінь, а тому і різниться структура уроків відповідних типів. Кожний тип уроку має свою структуру" [117, с.396].

Аналізуючи пропозиції багатьох методистів, не важко помітити або відсутність пояснень щодо структурних елементів занять, що в ці системи входять, або наведення таких структурних частин, які не мають універсального характеру. Із цього випливає висновок: у багатьох випадках **задекларовано не типи уроків, а лише їх назви за певною ознакою.** На сторінках наукових джерел можна знайти визначення занять, створені, виходячи з домінантної властивості, яка взята за основу. Наприклад, це може бути метод, що переважає під час заняття: урок-лекція, урок-розповідь, урок самостійної роботи учнів над підручником чи хрестоматією, урок-бесіда, урок-диспут (І.Соболев), урок-бесіда з позакласного читання, самостійна дослідницька робота учнів над художнім твором (В.Неділько, С.Пультер і А.Лісовський), урок текстуального аналізу, урок компаративного аналізу, урок культурологічного аналізу (Ф.Штейнбук). Інший підхід, коли центральним стає вид діяльності. З'являються уроки учнівських читань, вивчення тексту художнього твору, складання планів, письмової роботи, екскурсії (І.Соболев), сприйняття художнього твору, поглибленого

опрацювання тексту, вивчення особи письменника (Б.Степанишин), коротке знайомство з біографією письменника, коментоване читання твору, ознайомлення з елементами теорії літератури, підготовка й проведення учнівської письмової роботи, повторення пройденого матеріалу, первинне сприймання художнього твору, поглиблена робота над текстом художнього твору, засвоєння відомостей із теорії літератури, вивчення літературно-критичної статті, оглядові та підсумкові уроки (С.Пультер та А.Лісовський). Серед них не важко виділити й уроки за характером навчального матеріалу, тобто присвячені опрацюванню біографії письменника, літературного твору, літературно-критичного (оглядового чи монографічного) матеріалу, теорії літератури.

Проте, на основі якої б ознаки не відбувалася типологізація уроків, їх загальний характер все рівно визначатимуть суто дидактичні моделі, які, на наш погляд, найкраще розробив український педагог В.Онищук, виділивши декілька основних типологічних структур шкільного заняття:

1. **Урок засвоєння нових знань**: підготовка школярів до сприймання та осмислення нового навчального матеріалу (актуалізація чуттєвого досвіду й опорних знань, мотивація навчальної діяльності й повідомлення теми, мети й завдань уроку); сприймання й усвідомлення учнями нового навчального матеріалу; осмислення об'єктивних зв'язків і залежностей у матеріалі, що вивчається) і розкриття внутрішньої сутності явищ і процесів; узагальнення й систематизація знань; підсумки уроку й повідомлення домашнього завдання.

2. **Урок формування навичок і вмінь**: підготовка учнів до формування навичок і вмінь (актуалізація опорних знань і практичного досвіду, мотивація навчальної діяльності й повідомлення теми, мети й завдань уроку); вивчення (сприймання та осмислення) учнями нового матеріалу (вступні вправи); формування вмінь та навичок (первинне застосування набутих знань (пробні вправи); застосування учнями знань, навичок і вмінь у стандартних умовах (тренувальні вправи); творче перенесення знань, навичок, умінь у нові або змінені умови, творчі вправи); підсумування уроку й повідомлення домашнього завдання.

3. **Урок застосування знань, навичок і вмінь**: підготовка учнів до застосування знань, навичок і вмінь (актуалізація опорних знань, навичок і вмінь, мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й завдань уроку; усвідомлення учнями змісту роботи); застосування знань, навичок і вмінь (самостійне виконання учнями завдання під контролем і з допомогою вчителя); узагальнення й систематизація результатів роботи; звіт учнів про способи й результати виконаної роботи та теоретичне обґрунтування здобутих наслідків.

4. Урок перевірки (контролю й корекції) знань, навичок і вмінь: підготовка учнів до перевірки знань, навичок і вмінь (мотивація навчальної діяльності учнів і повідомлення теми й завдань уроку); перевірка знань учнями фактичного матеріалу і вміння розкривати елементарні зовнішні зв'язки в предметах і явищах; перевірка знання учнями основних понять (законів) і вміння самостійно пояснювати їх сутність, наводити нові приклади; перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня узагальнення їх; застосування учнями знань у стандартних умовах; застосування учнями знань у змінених (нестандартних) умовах; збір виконаних завдань та оцінка їх; підсумки уроку й повідомлення домашнього завдання).

5. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь: підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань, навичок і вмінь (мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, завдання й плану уроку), узагальнення окремих явищ, подій, фактів; узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань; формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки.

6. Комбінований урок: поєднання структурних елементів уроків різних типів.

У кожного з названих занять є своя процесуальна схема, чим і можна підтвердити правомірність типології В.Онищука, яка має універсальну структуру, здатну бути застосованою в межах викладання будь-якого навчального предмета й літератури зокрема.

Деякі методисти [68, с. 157] також підкреслюють, що будова повинна відповідати типу заняття. Разом із тим, стандартних структур уроків у межах суто методико-літературних типологій здебільшого не запропоновано (за окремими винятками). Із цього випливає хибна думка, що вчителі-словесники можуть класифікувати свої заняття як завгодно, що часто й відбувається (до речі, цей процес чим далі набуває все більше хаотичного характеру). Насправді ж уроки завжди належать тільки до загальнодидактичних типологічних утворень. Це зумовлено тим, що суто методико-літературні класифікації ще не достатньо вироблені, оскільки випущені з уваги універсальні для методики літератури механізми структурування навчального процесу. Наприклад, відомий учитель-словесник Є. Ільїн [47; 48] подає таку будову авторського уроку.

1. Здивування аудиторії яким-небудь педагогічним прийомом, котрий активізує увагу до художнього твору.

2. Інтригуюча поява книги, читання тих фрагментів, які можуть загострити увагу до головної проблеми уроку.

3. Оголошення теми заняття, її запис на дошці школярами.

4. Поява учительського блокнота, щоб записати туди найцікавіші думки дітей, клас записує їх у зошит.

5. Народження думок – обговорення твору.

6. Робота з журналом. Оцінювання.

7. Домашнє завдання, яке продовжує роботу на уроці.

Аналіз наведених частин заняття показує: пропозиція Є.Ільїна включає стандартні навчальні етапи (хоча вони й не названі): підготовку до сприймання, сприймання, осмислення. Учителям продемонстровано один із варіантів уроку такого типу, як засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Творчий почерк самого автора наявний тільки в організації кожного з етапів, але ніяк не в структуруванні заняття. До того ж, практично не розкрито механізм аналізу художнього твору. Опиратися виключно на думки самих учнів, що постійно пропонує Є. Ільїн, навряд чи достатньо для глибокого опрацювання літературного матеріалу. Для цього потрібен чіткий алгоритм. Його вироблення – одне із завдань методики навчання літератури.

На наш погляд, **універсальними методичними механізмами структурування процесуальності можуть стати тільки шляхи вивчення художнього та історико-літературного, у тому числі й біографічного, навчальних матеріалів. Адже саме поняття "шлях" пов'язане з рухом, його метою, змістом і послідовністю дій, етапами їх проведення.**

Треба констатувати: проблеми шляхів аналізу текстуального матеріалу та класифікації уроків літератури в методиці навчання здебільшого розглядаються окремо. Необхідно їх об'єднати. Це дозволить усвідомити залежність класифікаційних систем занять від аналітичної діяльності, яка застосовується під час вивчення літератури, виходячи з обраного вчителем шляху аналізу.

Постає питання: як номінувати власне методичні визначення уроків? На наш погляд, їх треба означити не як типи, а як **методико-літературні види загальнодидактичних типів**. Так само можна запропонувати методико-мовознавчі види, методико-математичні, методико-біологічні, методико-географічні тощо. На відміну від типів, **види та їх підвиди покликані індивідуалізувати власне предметну специфіку уроку, виокремивши її в системі всього навчального процесу, тобто загальної дидактики сучасної школи**. Відповідно в планах-конспектах пропонуємо фіксувати і тип, і вид заняття. Наприклад, тип – урок засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, вид – урок пообразного аналізу літературного матеріалу. Важливість такого, з одного боку, розмежування, а з іншого – поєднання вже помічено українськими методистами. Так, А.Ситченко у своєму посібнику "Методика навчання української літератури

в загальноосвітніх закладах" (2011) [90, с. 39-47] проводить лінію на подвійну градацію уроків літератури. Він перераховує значну кількість методико-літературних видів, запропонованих вітчизняними авторами, хоча традиційно називає ці види типами. Поруч науковець підкреслює обов'язковість і загальнодидактичного підходу до класифікації, акцентуючи увагу на наявності універсальної моделі уроку. Подібний підхід можна спостерігати й у Л. Мірошніченко [68, с. 148].

У найбільш системному дослідженні, присвяченому аналізованій проблемі (мається на увазі монографія "Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія" (2012)), його автор В. Шуляр чітко фіксує два напрямки класифікації – дидактичний та методичний [116, с. 213]. Усе разом зумовлює висновок: єдиної класифікації уроків літератури не може бути, паралельно повинні існувати і загальнодидактичні, і методичні (предметні) підходи до її створення. Тому й необхідно здійснити термінологічне розмежування, що можна досягнути, **співвіднівши поняття "тип" із загальною дидактикою, а "вид" – із предметною методикою. При цьому тип створює дидактичну платформу, на якій реалізуються методико-літературні види навчання.** На наш погляд, це полегшить процес структурування заняття. Учителі мають розуміти, що **макроструктура завжди має загальну дидактичну природу: її обов'язкові компоненти – це тема, мета, тип, основні етапи заняття (відповідні до його типу), що відображують логіку пізнавальної діяльності. До загальної дидактики належить і мікроструктура, проте тільки сама наявність навчальних ситуацій як процесуальних елементів.** А от предметне наповнення та внутрішня організація і макро-, і мікроструктури завжди методико-літературні, покликані відобразити літературний зміст та процесуальність дослідження тексту. І залежно від того, якими вони є, виникає вид уроку. Власне, саме він і забезпечує простір для творчої діяльності вчителя-словесника, оскільки формування методико-літературної моделі опрацювання художнього, біографічного, історико-літературного навчальних матеріалів – це той момент, коли педагог демонструє своє бачення особливостей вивчення мистецтва слова.

Отже, поняття "тип" не вичерпує потребу класифікації в рамках загальнодидактичної та власне предметної двоїстості уроку літератури. Потрібно вводити ще одне. І ним може стати "вид".

Класифікаційний поділ на типи та види має свою історію. Так, М. Кудряшов у посібнику "Взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури" (1981) передбачає ці два моменти й доводить важливість кожного. Щоправда, автор не бере до уваги загальнодидактичну типологізацію, а

орієнтується тільки на методико-літературну. Виходячи з предметної специфіки, він називає декілька типів і видів занять.

Типи й види уроків літератури за М.Кудряшовим

Типи	Види
Уроки вивчення літературних творів	Урок художнього сприйняття твору. Урок поглибленої роботи над текстом твору. Урок узагальнення роботи над твором
Уроки вивчення основ теорії і історії літератури	Уроки формування теоретико-літературних понять. Уроки засвоєння наукових, літературно-критичних статей. Уроки з біографії письменника. Уроки за історико-літературними матеріалами. Уроки узагальнення, повторення, опитування
Уроки розвитку мовлення	Уроки навчання творчим роботам за життєвими враженнями й за творами літератури та мистецтва. Уроки навчання усним розповідям, усним відповідям і усним доповідям. Уроки навчання творам. Уроки аналізу творів

Універсальної структури жодного уроку М.Кудряшов не навів, із чого можна зробити висновок, що його визначення тільки умовно можна назвати типами та видами. Створити уніфіковані структури уроків, виходячи з його пропозицій, на наш погляд, взагалі не можливо: у їх визначеннях відсутня вказівка на процесуальний механізм – етапи навчальних дій. Проте методист підкреслив одне суттєве начало: **видова градація відбувається в межах типологічної, тобто кожен тип повинен мати систему своїх видів.**

Оптимальне, з нашого погляду, розмежування здійснив Є.Пасічник, віднісши поняття "тип" до загальнодидактичної специфіки, а вид – до предметної. Проте типологічна та видова класифікації ним узгоджені не завжди. Крім того, видові назви уроків, створені Є.Пасічником, не відображають логіки дослідження тексту, що заважає встановленню процесуальної схеми діяльності вчителя та учнів.

Типи й види уроків літератури за Є.Пасічником [79]

Типи	Види
2	2

Урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі вмінь та навичок

Вступний урок до вивчення курсу літератури й окремих розділів шкільної програми.
Урок підготовки до сприймання творів.

Продовження таблиці

1	2
	Урок первинного сприймання твору. Урок поглибленої роботи над твором. Урок розвитку мовлення
Урок узагальнення і систематизації знань	Види не названо
Урок контролю знань, умінь і навичок з літератури	Види не названо

Свою класифікацію (знову ж без означення типологічних структур) запропонувала О.Горб у дисертаційному дослідженні "Типологічні різновиди уроків української літератури в середній школі" (2000). До неї входять декілька занять із відомих загальнодидактичних систем і декілька – за методико-літературним визначенням. Науковець підкреслила, що кожен із названих нею типів є багатоваріативним. На жаль, видові розмежування, як і їх зв'язок із типологічними, у дослідженні відсутні. Не розкрито тут і процесуальність під час роботи з текстом.

Типи й види уроків літератури за О.Горб

Типи	Види
Уроки первинного осмислення творів	Види не названо
Уроки поглибленого вивчення творів	Види не названо
Уроки вивчення біографії письменника	Види не названо
Уроки вивчення оглядової теми	Види не названо
Уроки узагальнення й систематизації знань учнів	Види не названо
Уроки контролю знань	Види не названо
Уроки з розвитку мовлення	Види не названо
Уроки з позакласного читання	Види не названо

Отже, у ХХ ст. декілька методистів намагалися диференціювати типологічні та видові властивості уроку літератури, установити між ними зв'язок. Однак ці спроби не є завершеними, лише намічають напрямки необхідних узгоджень і розмежувань дидактичних та методико-літературних структур.

Найбільш ґрунтовне висвітлення типологічних та видових класифікацій, їх розмежування та об'єднання на сьогодні здійснив В.Шуляр.

Типи й види уроків літератури за В.Шуляром [115, с.123-124]

Типи	Види
Настановчо-мотиваційний урок	Увідний. Вступний.
Урок вивчення життєпису письменника	Авто- та біографічна оповідка (5-7 кл.). Замальовки життєпису письменника (5-8 кл.). Розповідь про життя та творчість (7-9 кл.). Життя і творчість письменника (10-11 кл.). Життєвий і творчий шлях письменника (10-11 кл.). Нарис життя і творчості письменника (10-11 кл.)
Урок вивчення та аналізу художнього твору	Духовно-естетичне сприйняття твору (5-7 кл.). Художнє сприйняття та осмислення твору (8-9 кл.). Аналітико-синтетична робота над текстом (10-11 кл.) Інтерпретування художнього твору (10-11 кл.)
Урок вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ	Контекстне вивчення теоретико-літературних понять. Формування теоретико-літературних понять. Вивчення теоретико-літературних тем
Урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності	Художнє (виразне) читання текстів твору. Складання та написання творчих робіт. Творча, мистецька діяльність учня-читача. Аналіз літературно-творчих робіт
Урок позакласного читання та літератури рідного краю	Вступний урок-презентація (настановчо-мотиваційний – літературно-мистецький огляд). Урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядовий урок). Урок-діалог за проблемою твору. Урок-відгук за прочитаним твором (за вивченою творчістю письменника). Підсумково-рекомендаційний урок (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд)
Урок системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу	Системно-узагальнювальне повторення теми. Системно-узагальнювальне повторення літературного розділу Системно-узагальнювальне повторення курсу літератури
Урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей з літератури	Вхідний (поточний) контроль знань, норм і цінностей із літератури. Тематичний (підсумковий) контроль знань, норм і цінностей із літератури. Урок аналізу та вдосконалення літературної компетентності учня-читача

Отже, модифікована класифікація уроків В.Шуляра двовимірна – і типологічна, і видова. У ній узгоджено загальнодидактичний та методико-літературний підходи, а **видова градація спрямована на те, щоб розширити параметри типологічної**. Крім того, науковець унаочнює структуру кожного типу та виду, чим доводить обґрунтованість їх існування, демонструє відхід від голослівних класифікацій, що, на жаль, помітно в багатьох авторів. У випадку вивчення літературних творів В.Шуляр намагається поєднати логіко-пізнавальну (загальнодидактичну) модель діяльності вчителя та учнів зі спеціалізованою логіко-дослідницькою (методико-літературною) для опрацювання художнього тексту [116, с. 132-133]. Цей момент є спробою вийти на цілісну концепцію уроку літератури, яка включає в себе два, названі вище, процесуальні механізми.

Однак існує необхідність більш детально глянути на сам спосіб виникнення типологічно-видової природи уроку літератури й особливо відкритою залишається **проблема участі шляхів аналізу художнього, біографічного, історико-літературного матеріалу у виробленні видів занять**.

За умови поєднання загальнодидактичного та методико-літературного підходів формування типів і видів занять, на наш погляд, відбувається таким чином.

Загальнодидактичний підхід до структурування уроку та вироблення типів занять

1. Закономірності (логіка) пізнавально-розвивальної діяльності, дидактична мета та етапи роботи як їх відображення (підготовка до сприймання інформації, засвоєння нових знань (сприймання, осмислення), формування навичок і вмінь, узагальнення й систематизація, контроль та корекція, застосування знань та вмінь).

2. Організація навчального процесу відповідно до цих закономірностей (мети та етапів роботи).

3. Структурування заняття шляхом реалізації загальної логіки навчальної діяльності.

4. Визначення типу уроку.

Отже, **типом уроку можна назвати таку дидактичну форму, яка має універсальну структуру, що відображає загальні закономірності навчального процесу, пов'язані з логікою здійснення пізнавально-розвивального процесу. Він може бути застосованим у будь-яких споріднених умовах, що виникають унаслідок постановки стандартної дидактичної мети, яку можна означити одним із варіантів, а саме: засвоєння нових знань; формування вмінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок; узагальнення та система-**

тизація знань, умінь і навичок; контроль та корекція раніше набутих знань, умінь і навичок.

Таке визначення, на нашу думку, перегукується з іншими сучасними його дефініціями, як-от: "...Тип – це форма, якій властиві спільні ознаки. Тип уроку – це така його модель, яка відповідає певній групі вимог до його змісту і форми" [33]. Отже, засадами, що зумовлюють визначення типу, є стандартні дидактична мета та структура заняття, яка дозволяє цю мету досягати.

Методико-літературний (предметний) підхід до структурування уроків на основі шляхів вивчення тексту (художнього, історико-літературного) та вироблення видів занять із літератури

1. Закономірності (логіка) дослідження тексту (з урахуванням побудови сюжету, композиції, образів-персонажів, словесної структури, проблематики, вираження жанровості, стилю, філософської чи ідеаційно-концептуальної стратегії автора), методико-літературна специфіка мети та шляхи аналізу як їх реалізація.

2. Організація навчального процесу відповідно до названих закономірностей (мети та шляхів).

3. Структурування уроку з урахуванням логіки (шляхів) дослідження тексту.

4. Визначення виду уроку.

Тому ***вид уроку літератури – це методико-літературна форма навчання, яка має універсальну структуру, пов'язану з типом заняття, але збагачує його уніфікованим механізмом здійснення дослідження текстуального матеріалу (художнього, історико-літературного, біографічного). Вид заняття може бути застосованим у будь-яких споріднених умовах на основі стандартної методико-літературної мети, яку можна означити одним із варіантів: засвоєння знань про художній твір, формування літературознавчих умінь і навичок з допомогою подієвого, композиційного, хронологічного, пообразного, проблемно-тематичного, філософського, ідеаційно-концептуального, жанрового, структурно-стильового шляхів аналізу, для історико-літературних матеріалів – на основі хронологічного та тематичного шляхів їх опрацювання; застосування знань, умінь і навичок відповідно до названих шляхів аналізу; узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок, сформованих у процесі використання цих шляхів аналізу; контроль та корекція раніше набутих під час застосування окреслених шляхів аналізу знань, умінь та навичок.***

Отже, як підкреслила О.Куцевол, "дидактична структура уроку конкретизується в методичній підструктурі, елементами якої є різні навчальні ситуації й види діяльності вчителя та учнів" [58, с. 288]. Щоб це здійснилося, має відбутися узгоджувальний процес: **загальна логіка навчально-пізнавальної діяльності повинна адаптувати логіку дослідження тексту**. Їх поєднання дає змогу виробити таку універсальну структуру, у якій ураховані загальні закономірності організації навчання (**пізнавально-розвивальна спрямованість та розгортання етапів уроку залежно від його типу**), а також спеціальні для вивчення мистецтва слова (**методико-літературний зміст навчальних ситуацій та послідовність їх здійснення в межах етапів залежно від виду заняття, визначеного з допомогою обраного шляху аналізу**). Для цього за основу треба взяти процесуальні складові, які відображають діалектику пізнавальної діяльності в цілому, і збагатити їх процесуальними складниками (шляхами аналізу), що мають місце під час опрацювання тексту. У результаті постає синтезований продукт, який дає можливість структурувати урок відповідно до поставленої дидактичної мети методико-літературного змісту та способів навчальної діяльності, які дозволяють її реалізувати, і на цій основі виробити види занять. Подаємо зразки такого узгодження.

Діалектика навчальної діяльності під час вивчення літературного матеріалу на основі загальнодидактичних моделей та обраних шляхів аналізу

Діалектика навчальної діяльності (загальнодидактичні форми)	Діалектика пізнавально-дослідницької діяльності під час вивчення тексту
1	2
Підготовка учнів до засвоєння нових знань (сприймання й осмислення навчального матеріалу) та формування вмінь і навичок	Підготовка учнів до засвоєння нових знань про художній або ж історико-літературний матеріал, формування дослідницьких умінь у процесі використання обраного шляху аналізу
Засвоєння нових знань	Засвоєння знань про художній чи історико-літературний матеріал із допомогою обраного шляху аналізу
Формування вмінь та навичок	Формування вмінь і навичок здійснювати дослідження художнього, історико-літературного матеріалу, використовуючи обраний шлях аналізу, створювати власний художній чи літературознавчий текст

Продовження таблиці

Узагальнення й систематизація одержаних знань, умінь та навичок	Узагальнення й систематизація одержаних знань про художній, історико-літературний матеріал на основі обраного шляху вивчення, сформованих умінь його використовувати
Контроль та корекція одержаних знань, умінь та навичок	Контроль та корекція одержаних знань про художній, історико-літературний матеріал та набутих умінь здійснювати відповідні дослідження з допомогою обраного шляху аналізу
Застосування одержаних знань, умінь та навичок	Застосування одержаних знань та умінь для опрацювання художнього, історико-літературного матеріалу в процесі використання обраного шляху аналізу, створення власного літературознавчого чи художнього тексту

У такий спосіб з'являється розуміння навчального механізму діяльності вчителя літератури та учнів (права колонка). Кожний із названих компонентів наведеного алгоритму може виступати окремим етапом уроку й реалізуватися з допомогою різноманітних методів, прийомів та видів роботи, що й складають зміст навчальних ситуацій.

Однак проблема узгодження загальнодидактичних та власне методичних підходів цим не вичерпується, оскільки вплив шляхів опрацювання текстуального матеріалу на видову градацію уроків літератури поки що до кінця не з'ясовано. Існує потреба запропонувати уніфіковані види занять, структури яких відображають алгоритми застосування конкретних **шляхів аналізу, що впливають не тільки на дидактичну мету, але й на внутрішню модель (зміст навчальних ситуацій, послідовність їх розгортання) основних етапів уроку**. Якщо, наприклад, подієвий аналіз передбачає опрацювання тексту за схемою "Епізод₁ + епізод₂ + епізод₃ і т.д.", то відповідно кожна навчальна ситуація присвячується роботі з окремим епізодом. Під час використання інших шляхів з'являються й інші структурні конфігурації.

Ці методико-літературні види можуть бути реалізовані на платформі загальнодидактичних типів уроків. Їх побудова покликана втілювати закономірності та взаємодію двох процесів: пізнавально-розвивального в цілому та суто дослідницького стосовно текстуального матеріалу. Крім того, кожен із них може мати варіанти (підвиди) залежно від способу реалізації

обраного шляху аналізу. У цілому це можна означити так: **тип уроку, його види, їх підвиди**.

Називаємо меодико-літературні види уроків на основі відомих типологічних структур.

Види уроків на типологічній основі "засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок" (Додаток А)

В.Онищук [74] виділяє окремі заняття – засвоєння нових знань та формування навичок і вмінь. Однак у шкільній практиці усталився тип, що передбачає їх об'єднання. Саме його й варто мати на увазі, створюючи варіанти (види та підвиди) уроків.

Будучи найбільш необхідною в шкільній практиці, ця структура використовується у два способи: як окремий урок із відповідною класифікаційною назвою і як складова частина заняття, що одержало визначення "комбінований урок". Другий спосіб найбільш уживаний, особливо якщо в ньому співіснує ще й інша типологічна конструкція – "перевірка знань, навичок і вмінь". Проте для збереження логіки наукового викладу спочатку необхідно звернутися до першого, який виступає навчальною основою для більшості занять із літератури в середній школі. Саме **під час застосування структури "засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь" розумова діяльність учнів включається в алгоритми, пов'язані з відомими шляхами аналізу текстуального матеріалу**. Це й допомагає визначити види занять у межах цього типу.

1. Урок аналізу художнього твору за розвитком дії (урок подієвого аналізу).
2. Урок композиційного аналізу літературного твору (за частинами зовнішньої композиції).
3. Урок хронологічного аналізу тексту.
4. Урок пообразного аналізу твору (за образами-персонажами).
5. Урок словесно-образного аналізу літературного матеріалу (крізь призму мовно-образної тканини).
6. Урок проблемно-тематичного аналізу.
7. Урок філософського аналізу твору.
8. Урок ідеаційно-концептуального аналізу художнього твору (вивчення тексту на основі категорій світоглядного змісту: "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація").
9. Урок жанрового аналізу.
10. Урок структурно-стильового аналізу літературного твору.

11. Урок хронологічно-тематичного або тематико-хронологічного опрацювання історико-літературного матеріалу (огляд історико-літературного процесу або життя і творчості письменника).

12. Комбінований вид уроку (поєднання двох і більше шляхів аналізу).

Види уроків на типологічній основі "формування вмінь і навичок" (Додаток Б)

Названий урок проводиться в ситуації, коли існує необхідність виробити в учнів первинну здатність здійснювати певний вид діяльності. Для вивчення літератури це здебільшого стосується формування вмінь використовувати запропонований шлях дослідження під час самостійного аналізу художніх текстів або створювати оригінальні творчі роботи (літературно-критичні твори-роздуми, власні художні або публіцистичні твори). Виходячи з цього, можливі такі види занять:

1. Урок формування вмінь здійснювати самостійне літературно-критичне дослідження (вір-роздум) художнього твору на основі заданого шляху аналізу (назвати).

2. Урок формування вмінь здійснювати самостійне дослідження історико-літературного матеріалу на основі хронологічного та тематичного шляхів вивчення.

3. Урок формування вмінь створювати власний художній або публіцистичний твір на основі заданих жанрових параметрів (жанрового аналізу).

Оскільки школярі ще ніколи не виконували завдань, які будуть поставлені, під час заняття зростає роль учителя як керівника й помічника в процесі виконання первинних навчальних дій.

Види уроків на типологічній основі "контроль і корекція знань, навичок і вмінь" (Додаток В)

Зміст цього типу уроку значною мірою залежить від того, що відбувалося на попередніх заняттях, а це здебільшого засвоєння знань про художній чи історико-літературний матеріал на основі обраного шляху аналізу, формування відповідних їм умінь і навичок. Виходячи з цього, учитель наповнює заняття навчальними ситуаціями, які покликані створити умови для виявлення вже набутих учнями психологічних можливостей, що стосуються раніше здійснюваних видів діяльності, результатів, які вони дали. Перевірка повинна дублювати логіку вивчення навчального матеріалу. Якщо, наприклад, на попередньому уроці був застосований ідеаційно-концептуальний аналіз твору, то відповідно вчитель з'ясовує рівень

усвідомлення світоглядних основ цього тексту, здатність школярів осмислювати художній матеріал, виходячи з концептів ("Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація") світоглядного змісту. Тому види цього типу будуть схожі, що й для засвоєння нових знань, формування умінь і навичок (див. вище). Вони класифікуються на основі шляхів аналізу:

1. Урок перевірки знань та умінь здійснювати аналіз художнього твору за розвитком дії (урок подієвого аналізу).
2. Урок перевірки знань та умінь здійснювати композиційний аналіз літературного твору (за частинами зовнішньої композиції).
3. Урок перевірки знань та умінь здійснювати хронотопний аналіз тексту.
4. Урок перевірки знань та умінь здійснювати пообразний аналіз твору (за образами-персонажами).
5. Урок перевірки знань та умінь здійснювати словесно-образний аналіз літературного матеріалу (крізь призму мовно-образної тканини).
6. Урок перевірки знань та умінь здійснювати проблемно-тематичний аналіз.
7. Урок перевірки знань та умінь здійснювати філософський аналіз твору.
8. Урок перевірки знань та умінь здійснювати ідеаційно-концептуальний аналіз художнього твору.
9. Урок перевірки знань та умінь здійснювати жанровий аналіз.
10. Урок перевірки знань та умінь здійснювати структурно-стильовий аналіз літературного твору.
11. Урок перевірки знань та умінь здійснювати хронологічно-тематичне або тематико-хронологічне опрацювання історико-літературного матеріалу.
12. Комбінований вид уроку (поєднання двох і більше шляхів аналізу під час перевірки знань і вмінь).

Цінність такої класифікації полягає в тому, що під час проведення названих занять перевіряється не тільки знання текстуального матеріалу, але й здатність його сприймати та осмислювати, використовуючи певний алгоритм розумових дій, заданий шляхом аналізу.

Види уроків на типологічній основі "застосування знань, навичок і вмінь" (Додаток Г)

Простір використання уроку застосування знань, навичок і вмінь у шкільній практиці не дуже великий. Спрямованість навчального процесу полягає в тому, щоб учні в першу чергу накопичували все нові й нові знання. Цьому завданню присвячують основну кількість навчального часу. Для пропонованого ж типу заняття необхідні певні передумови – попередне

володіння школярами необхідними знаннями та вміннями, які вони можуть використати самостійно. На наш погляд, урок застосування знань, навичок і вмінь найбільш доцільно практикувати для того, щоб закріпити в учнів ті компетенції, які пов'язані з реалізацією різних шляхів аналізу, про які вже повинні бути сформовані уявлення. Отже, школярі раніше вже мали б виконувати ті дослідження текстуального матеріалу, які вчитель їм пропонує. Здебільшого основний вид роботи полягає у виконанні самостійних творчо-аналітичних літературно-критичних робіт (творів-роздумів, творів-досліджень) або власних художніх чи публіцистичних текстів. У всіх випадках учням потрібні знання про жанровість, жанровий аналіз, методику написання тексту з конкретними жанровими параметрами. Залежно від формулювань тем літературно-критичних творів виникає потреба застосовувати й інші шляхи аналізу.

Відповідно до цього встановлюємо види занять на типологічній основі "застосування знань, навичок і вмінь":

1. Урок застосування знань і вмінь здійснювати літературно-критичне дослідження художнього твору на основі запропонованого вчителем або самостійно обраного учнями шляху аналізу (назвати).

2. Урок застосування знань і вмінь здійснювати самостійне "цілісне" літературно-критичне дослідження художнього твору на основі системи відомих учням шляхів аналізу.

3. Урок застосування знань і вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження історико-літературного навчального матеріалу.

4. Урок застосування знань і вмінь створювати художній або публіцистичний текст.

Види уроків на типологічній основі

"узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь" (Додаток Г)

Багато методистів літератури (О. Горб, М. Кудряшов, Є. Ломонос, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Силкін, Б. Степанишин) називають у своїх класифікаціях цей тип уроку, переносючи його із загальнодидактичної системи в предметну. При цьому залишається необхідність окреслити його функціонування в межах саме літературної освіти, описати процесуальність, виходячи з особливостей навчального матеріалу, що піддається узагальненню, визначити види, установити зв'язок із шляхами аналізу.

Указаний тип уроку в шкільній практиці проводиться не часто. Для його застосування необхідні певні передумови: учні мають засвоїти значний обсяг завершеної інформації. Це може бути художній текст, якщо на вивчення виділяється не менше 4-5 годин, творчість письменника за умови також достатньої часової підтримки в календарному плані, розділ,

куди входять тексти, споріднені в тематичному чи жанровому плані, літературний період, декілька художніх періодів, літературний процес в цілому. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь – це тип, який більш актуальний для старших класів, оскільки саме тут наявне належне програмове забезпечення й умови для його проведення.

У всіх названих випадках існує необхідність узагальнити та систематизувати декілька видів літературних знань: фактичні (зміст та форма художніх творів, біографічні та історико-літературні дані), теоретичні (вивчені поняття з теорії літератури), концептуальні (узагальнені оцінки окремих художніх явищ, провідні ідеї літературознавства як науки). У площині практичних можливостей – це узагальнення умінь та навичок здійснювати дослідження художніх творів, біографічних та історико-літературних текстів.

Вплив шляхів аналізу на зміст та процесуальну складову заняття цього типу та його видів теж відчутний. Адже всі знання та уміння, які школярі узагальнюють, одержані під час їх використання. Тому пропонуємо збагатити структуру цього заняття навчальними ситуаціями, де учні підсумовують не тільки свої знання про вивчений літературний матеріал, але й про способи його дослідження, тобто шляхи аналізу, та результати, які були одержані під час такої роботи. Усе це може відбутися на уроках такої видової спрямованості:

1. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний твір на основі шляхів його дослідження, умінь і навичок їх застосовувати.

2. Урок узагальнення й систематизація знань про блоки (розділи програми) художніх творів, об'єднані за принципами тематичної або жанрової спорідненості, на основі шляхів дослідження навчальних матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

3. Урок узагальнення й систематизації знань про життя й творчість письменника на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, навичок і вмінь їх застосовувати.

4. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний період на основі шляхів дослідження історико-літературних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

5. Урок узагальнення й систематизації знань про декілька літературних періодів на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

6. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний процес, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

7. Урок узагальнення й систематизації теоретичних знань, умінь і навичок їх застосовувати.

Типи й види уроків на комбінованій основі

Комбінований урок може виникати і на типологічному, і на видовому рівнях. Типологічно зумовлене комбінування передбачає постановку декількох дидактичних завдань, що відповідним чином впливає на загальну структуру заняття, зумовлюючи змішаний характер її етапів. Найбільш поширеними типологічними комбінаціями є об'єднання структур:

1. Уроку засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь та уроку контролю й корекції знань, навичок і вмінь.

Така комбінація в сучасній шкільній практиці є основною і охоплює до 80-90% навчального часу, тобто абсолютну більшість занять. Вона зручна тим, що дозволяє ефективно регулювати навчальний процес, реалізуючи основне його завдання формувати в школярів нові знання та уміння й постійно контролювати результати такої роботи.

2. Уроку засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь та уроку застосування знань, навичок і вмінь.

Урок відбувається тоді, коли вчитель намагається протягом одного заняття і сформувати в учнів знання та вміння, і дати можливість школярам спробувати свої сили в здійсненні відповідних видів діяльності.

3. Уроку засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь та уроку узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.

Це здебільшого останній урок у вивченні певної монографічної теми (творчості письменника) чи й розділу. Його необхідність виникає тоді, коли в учителя замалий ліміт часу або обсягу інформації, щоб присвячувати ціле заняття узагальненню й систематизації.

4. Уроку перевірки знань та уроків формування або застосування навичок і вмінь.

Це досить органічне поєднання, адже формування умінь та навичок або ж їх застосування доцільно проводити тоді, коли в учнів наявні міцні знання, на основі яких відбудеться практична діяльність.

5. Уроку контролю й корекції знань, навичок і вмінь та уроку узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.

Названі типи самі по собі досить зближені. Учитель здійснює перевірку знань та вмінь, а потім переходить до їх узагальнення та систематизації.

Варіативність видових комбінацій у структурі уроку дуже велика. Вони виникають під час послідовного або перехресного використання декількох шляхів аналізу літературного матеріалу протягом одного уроку. Так з'являється необхідність формувати особливу наступність і особливий зміст навчальних ситуацій, які складають процесуальний мікрорівень заняття.

Отже, сучасний стан розвитку педагогічної думки дозволяє вийти на розуміння декількох важливих позицій:

1. Тільки взаємодія загальнодидактичних та методико-літературознавчих підходів дає можливість досягнути достатньо повного розуміння типологічно-видової природи уроку літератури, здійснити її відповідну характеристику.

2. Вироблення моделей заняття має відбуватися з урахуванням психологічних особливостей пізнавально-розвивальної діяльності в цілому, до яких апелює загальна дидактика, та предметної специфіки у вивченні літератури – закономірностей опрацювання текстуального матеріалу (художнього та історико-літературного, зокрема й біографічного), встановлених із допомогою шляхів аналізу (вивчення) як основного навчального методу.

3. Це дає можливість створити класифікаційну сітку, у якій знаходять місце значна кількість навчально-дослідницьких моделей, що дозволяють вирішувати максимально широкий спектр освітніх завдань, які постають перед учителем та учнями в процесі вивчення мистецтва слова.

ПЛАНУВАННЯ СИСТЕМ УРОКІВ

У педагогічній практиці вчителя-словесника постійно виникає потреба утворювати різноманітні системи, пов'язані з плануванням навчального процесу. Для цього треба бути компетентним виконувати дії, спрямовані на **формування цілісних моделей** із вивчення шкільного курсу літератури, курсу для одного класу, літературного періоду, групи текстів, об'єднаних за певним принципом, оглядових і монографічних тем, окремих уроків тощо.

У системотворчості значною мірою виявляються проектувально-конструкторські вміння вчителя. Ключовий для вчителя документ – "Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література" – виступає зразком цілісності, завершеності, взаємопов'язаності. Він спонукає до аналогічного підходу під час створення календарних планів чи планів-конспектів уроків.

Одне з центральних місць серед усіх системотворчих умінь посідає здатність **утворювати систему уроків для вивчення монографічної теми, а особливо – окремих літературних творів**. Таке розуміння зумовлене програмовою вимогою більшість навчального часу в школі відводити на текстуальну роботу.

Провідним чинником в утворенні систем уроків з вивчення епічних та драматичних текстів виступають шляхи аналізу літературних творів. Цей момент підкреслено відомим українським методистом Є. Пасічником: "...Який би шлях аналізу не обрав учитель, в результаті вивчення твору в

учнів повинні скластися чіткі уявлення про його ідейно-художнє багатство, систему групування персонажів, своєрідність композиції, особливості сюжету, специфіку мови тощо" [79, с. 265]. Отже, саме **шляхи аналізу ви- значають не тільки загальні схеми опрацювання художнього мате- ріалу, але й системність у його вивченні**. Однак їх застосування часто виходить за рамки окремого заняття, поширюється на цілий ряд уроків, що вимагає застосування спеціальних підходів до проведення планування.

Другим важливим системотворчим моментом є **принципи групу- вання ліричних або інших невеликих за обсягом творів**. Саме вони забезпечують спорідненість між текстами, що об'єднанні для спільного вивчення.

Для того, щоб учитель міг здійснювати системотворчість у згаду- ваному аспекті, він повинен володіти такими професійними можливостями:

- ✓ знаннями про шляхи аналізу епічного та драматичного твору, принципи групування ліричних текстів, методику формування систем уроків на їх основі;

- ✓ умінням виконувати практичні дії, результатом яких є створена система уроків, присвячена: а) аналізу літературного(их) твору(ів); б) ви- вченню монографічної теми "Життя і творчість письменника"; в) опрацю- вання розділу, куди входить інформація про літературний період (9-11 класи) або групу текстів, об'єднаних за принципами тематичної або жанрової спорідненості (5-8 класи); г) засвоєнню навчального матеріалу одного шкільного року.

Щоб спланувати систему уроків з вивчення літературного твору **подієвим** (послідовним, за розвитком сюжету) шляхом, учителю необхідно виконати операції:

- ✓ поділити твір на завершені сюжетні відрізки відповідно до визна- ченої програмою кількості навчальних годин, дати їм заголовки;

- ✓ сформулювати теми уроків таким чином, щоб у них знайшли місце ім'я письменника, назва твору та заголовки того сюжетного відрізка, який буде розглядатися на занятті.

Наприклад, на вивчення казки І.Франка "Фарбований Лис" у 5 класі виділено три години. На текстуальну роботу відводимо – дві, ще одну – на опрацювання теоретичних питань. Отже, учитель ділить текст на два сюжетні фрагменти:

- а) від початку твору й до повернення Лиса Микити з міста в ліс;
- б) від указанного повернення героя до кінця твору.

Їм можна дати такі заголовки: "Небезпечні пригоди Лиса в місті" та "Невдале царювання головного героя в лісі". Формулюємо теми уроків:

1. Казка Івана Франка "Фарбований Лис". Небезпечні пригоди Лиса в місті. Подієвий аналіз твору.

2. Невдале царювання головного героя в казці Івана Франка "Фарбований Лис". Подієвий аналіз твору.

Наближеним до подієвого, оскільки також відбувається на послідовній основі, є аналіз за **композиційними** частинами (розділами, главами, діями та ін.). Планування систем уроків проходить за етапами:

✓ словесник розподіляє художні частини між наявною кількістю навчальних годин (у разі неспівпадання кількості частин з кількістю годин необхідно здійснити відповідні групування або ж розбивку);

✓ відбувається планування тем уроків таким чином, щоб у них прозвучали ім'я письменника, назва твору і вказівка на частину (частини), які будуть досліджуватися на кожному занятті. Крім того, частинам можна давати заголовки і включати їх до тем уроків.

Ілюструємо вказаний підхід системою занять з вивчення роману Панаса Мирного та І. Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?":

1. Композиційний аналіз роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Перша частина твору: дитинство Чіпки, сповнене образи.

2. Композиційний аналіз роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Третя частина твору: Чіпка на "слизькій дорозі".

3. Композиційний аналіз роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Четверта частина твору: остаточне падіння Чіпки.

4. Композиційний аналіз роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Художньо-історіософська роль другої частини твору, наукова дискусія з її приводу. Поняття про соціально-психологічний роман.

Значні можливості для застосування в старших класах має **хроно-топний аналіз** – дослідження твору крізь призму його часопросторової організації. Щоб здійснити планування системи занять, словеснику необхідно забезпечити такі процедурні моменти:

✓ виділити основні художні хронотопи, вивченню яких можна присвятити уроки;

✓ встановити зв'язки між часопросторами, пояснити їх характер та художні закономірності;

✓ сформулювати теми занять, які б у комплексі відображали логіку хронотопного дослідження конкретного тексту.

Скажімо, у повісті І. Нечуя-Левицького "Гетьман Іван Виговський" художня картина виражена з допомогою хронотопу "Україна другої половини XVII ст.": у творі наявна певна кількість населених пунктів (хуторів, містечок, палаців, відвіданих головним героєм); у кожному з них живуть представники певної політичної орієнтації (пропольської або проросій-

ської), що перебувають у протистоянні між собою. Вивчення повісті відбувається з урахуванням вказаної властивості художнього хронотопу: на першому занятті вчитель дає загальну оцінку часопростору, тобто його поділу на дві ідейно-змістові частини, й аналізує разом із учнями події, характери персонажів, висловлені погляди в межах пунктів, де мешкають представники пропольської спрямованості; на другому вони досліджують те ж саме, але в межах хронотопних точок, з допомогою яких висловлена промосковська орієнтація, а також епізод двобою між персонажами на мосту через Тясмин як вияв національного розбрату й міжусобиці, дають узагальнену оцінку твору. Система уроків тематично оформлюється так:

1. Хронотопний аналіз повісті Івана Нечуя-Левицького "Гетьман Іван Виговський". Вираження суспільно-історичних ідей з допомогою його хронотопної структури. Представники пропольської орієнтації у творі та місця їх перебування.

2. Хронотопний аналіз повісті Івана Нечуя-Левицького "Гетьман Іван Виговський". Просторове розташування прибічників об'єднання з Росією у творі. Зображення міжусобиці. Національна позиція автора.

Широко у школі застосовується **пообразний аналіз**. Його принцип – дослідження тексту на основі системи образів-персонажів. На це й мають націлювати учнів теми уроків. Вивченню головних героїв відводяться цілі заняття, решту образів необхідно групувати. Крім того, у кожному випадку словесник має продумати й застосувати вид характеристики персонажа.

1. Високі поривання головного героя з роману Валер'яна Підмогильного "Місто" та їх втрата під впливом чуттєвих бажань. Дослідження персонажа за розвитком сюжету.

2. Жіночі портрети в романі Валер'яна Підмогильного "Місто". Жінка як предмет задоволення в очах чоловіка. Статусно-рольова характеристика героїнь.

Застосування **проблемно-тематичного аналізу** відбувається здебільшого в 9-11 класах. Плануючи систему уроків, словесник здійснює необхідні кроки:

- ✓ виділяє в тексті порушені теми та проблеми;
- ✓ обирає вид проблемно-тематичного аналізу;
- ✓ означає назвами теми/проблеми, формулює на їх основі теми

занять.

Система уроків має такий вигляд (подаємо на основі одного з підвидів проблемно-тематичного аналізу):

1. Концептуально-образний аналіз повісті Ольги Кобилянської "Людина". Проблема дискримінації жінки у творі.

2. Концептуально-образний аналіз повісті Ольги Кобилянської "Людина". Тема жіночої емансипації у творі.

Проблемно-тематичний аналіз може ускладнюватися. Він включає не тільки спостереження над текстом крізь призму заявленої в ньому проблематики. У його більш глибокому вияві учні здійснюють дослідження філософських вимірів твору. Так виник **філософський аналіз**. Зокрема, поему І. Франка "Мойсей" можна аналізувати на основі таких засад філософії історії, як "релігійна модель історії", "сенси і мета історії", "рушійні сили історії", "історичний шлях", "пасіонарний лідер". Необхідно знайти спільну назву, яка могла б узагальнити в темах уроків філософсько-історичний потенціал художнього матеріалу. Перевага надається поняттям, що охоплюють філософсько-концептуальну спрямованість твору. Пропонуємо такий варіант:

1. Релігійна модель історії в поемі Івана Франка "Мойсей". Філософський аналіз тексту: образи Бога (рушійної сили історії) та Мойсея (виконавця Божої волі, пасіонарного лідера).

2. Релігійна модель історії в поемі І. Франка "Мойсей": народ на своєму історичному шляху. Філософський аналіз твору.

Орієнтація на світоглядні основи художнього тексту наявна також в **ідеаційно-концептуальному аналізі**. У змістовий центр тем уроків тут мають потрапляти концепти світоглядного значення "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація". У такий спосіб учитель націлить учнів на відповідний підхід до осмислення літературного джерела.

1. Ідеаційно-концептуальний аналіз повісті О. Турянського "Поза межами болю". Космоцентричний зміст твору: жорстока сила природи як випробування для людини.

2. Ідеаційно-концептуальний аналіз повісті О. Турянського "Поза межами болю". Соціоцентричний зміст твору: критика буржуазного суспільства, антивоєнний пафос.

3. Ідеаційно-концептуальний аналіз повісті О. Турянського "Поза межами болю". Антропоцентрична лінія у творі: незнищенність людського духу.

Схоже застосування (до філософського та ідеаційно-концептуального) має **структурно-стильовий аналіз**. Так, вивчаючи повість "Маруся" Г. Квітки-Основ'яненка, разом з учнями досліджуємо риси сентименталізму в ній, тобто знаходимо вияви кожної в тексті й робимо висновок про їхній вплив на художню організацію повісті, її ідейно-художнє звучання. У такий спосіб відбувається і аналіз твору, і поглиблюються знання учнів із теорії літератури.

Під час планування системи уроків необхідно оптимально розподілити стилеві ознаки, які будуть досліджуватися в тексті, між конкретними заняттями. Це треба відобразити в темах уроків:

1. **Сентименталізм як стильова течія. Риси сентименталізму в повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Маруся": образ простої і природної людини, ідеалізація патріархального устрою, фаталістичні уявлення. Структурно-стильовий аналіз твору.**

2. **Риси сентименталізму в повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Маруся": трагізм зображених у творі подій. Структурно-стильовий аналіз художнього тексту.**

3. **Риси сентименталізму в повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Маруся": культ почуттів та мовні засоби емоційного впливу на читача. Структурно-стильовий аналіз художнього тексту.**

Крім того, під час планування систем уроків словесник може **комбінувати** відомі шляхи аналізу. Специфіка роботи полягає в поетапному розгляді властивостей ідейно-художнього змісту твору, їх особливостей і значення. Така діяльність залежить від жанрово-родової природи художнього матеріалу, що вивчається. Тому вказаний варіант можна назвати ще й **жанрово-родовим**. Система уроків будується таким чином, щоб учні поетапно усвідомили всі структурні складники, дали їм оцінку. Отже, теми занять мають відображати ці моменти.

1. **Поняття про роман у віршах. Епічне начало в романі у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай". Сюжетно-композиційний аналіз твору.**

2. **Концептуально-образне дослідження роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай": галерея персонажів та проблематика твору.**

3. **Лірична складова в романі у віршах Л. Костенко "Маруся Чурай". Особливості поетичної мови твору. Словесно-образний аналіз роману.**

Планування **систем уроків із вивчення лірики** докорінно відрізняється від аналогічної роботи для епосу й драми. Головним системотворчим чинником стають не шляхи аналізу, а **принципи групування віршованих текстів** для вивчення на одному занятті. Саме вони значною мірою визначають дидактичну модель і окремого уроку, і групи занять, присвяченої опрацювання творчого доробка автора-поета.

Навчальні програми зазвичай дають певну сукупність текстів, часто різнорідних в тематичному, жанровому, хронологічному (написані в різні періоди творчості) планах. Існує необхідність систематизувати лірику автора, об'єднавши твори за певним принципом для розгляду протягом усієї

кількості виділених занять і на кожному з них окремо. Для цього встановлюємо **принципи групування**, які допоможуть вирішити питання: **хронологічний, за належністю до однієї поетичної збірки, тематичний, жанровий, комбінований**.

Хронологічний принцип доречно застосовувати тоді, коли поетичний доробок митця вивчається за періодами й шкільні програми пропонують достатньо матеріалу для того, щоб продемонструвати учням ліричні тексти кожного з етапів життя поета. У таких випадках у темах уроків обов'язково має зазначатися творчий період, що буде розглядатися. Зміст занять включає інформацію про особливості життя й творчості митця в певний час, а також розгляд (аналіз, інтерпретацію) відповідних поезій.

Прикладом може слугувати вивчення художньої спадщини Т.Шевченка в 9 класі, на яку зазвичай виділяється значна кількість навчальних годин. У програмах вона запропонована в широких хронологічних рамках, що спонукає вчителя до застосування вказаного принципу. Рекомендуємо систему тем занять, створену на основі названих засад.

1. Життєвий шлях Тараса Шевченка до викупу з кріпацтва. Рання лірика митця.

2. Біографія Тараса Шевченка першої половини 40-х років XIX століття. Поетична творчість цього періоду.

3. Період "трьох літ" в житті та творчості Тараса Шевченка.

4. Арешт Тараса Шевченка. Перебування поета в ув'язненні та на засланні. Творчість цього часу.

5. Повернення Тараса Шевченка із заслання. Поетичний доробок останніх років життя письменника.

Виходячи з обсягів навчального матеріалу, який виділяється в рамках кожного з періодів життя та творчості Т.Шевченка, учитель визначає необхідну кількість занять на кожну з названих тем.

Наближеним до хронологічного є принцип **групування віршованих текстів за належністю до поетичних збірок**. У цьому випадку також необхідно давати учням інформацію про біографічні обставини часу написання, тобто мова знову ж піде про конкретний період творчості митця. Проте, крім цього, необхідно здійснити цілісну оцінку збірки, проілюструвати її аналізом ліричних творів. Діяти в такий спосіб треба особливо тоді, коли в шкільній програмі виділена кількість годин, достатня для ґрунтовного опрацювання поетичної книги. Зокрема, це можна сказати про творчість І.Франка в 10 класі:

1. Збірка Івана Франка "З вершин і низин" як важливий етап у розвитку української літератури. Проблемно-тематичний та жанровий аналіз віршів.

2. Художня довершеність поетичної збірки Івана Франка "Зів'яле листя". Тематичні грані збірки.

3. Збірка Івана Франка "Мій ізмарагд": особливості поетичного стилю.

Для розкриття особливостей кожної з названих збірок існує достатня кількість ліричних творів, які найкраще увиразнять їх художньо-естетичну цінність під час аналізу. Основна увага приділяється віршам, передбаченим у програмах для текстуального опрацювання.

Досить продуктивним для створення систем уроків є **тематичний принцип** об'єднання ліричних творів, тобто **за їх належністю до тематичних груп (пейзажної, філософської, інтимної, громадянської)**. Його застосування зумовлене тим, що підбір творів для текстуального опрацювання в шкільних курсах часто має довільний характер. Автори програм пропонують групу поезій, на їх думку, естетично довершених і вартих уваги учнів. Проте ці вірші можуть належати до різних творчих періодів (збірок) у житті митця. Отже, два перші принципи не спрацьовують у такому випадку. Потрібно застосувати інший, зокрема тематичний. Так, під час вивчення лірики В.Симоненка в 11 класі можна піти за такими темами:

1. Інтимна лірика Василя Симоненка.

2. Філософські мотиви у поетичній спадщині Василя Симоненка.

3. Громадянський пафос творчості Василя Симоненка.

Означений підхід дозволяє охопити рівномірною увагою всі поетичні тексти митця, запропоновані для ознайомлення, згрупувати їх у логічні об'єднання (у даному разі – тематичні).

Інколи вчителям-словесникам доводиться застосовувати й **жанровий принцип групування**. Хоча в більшості випадків це робиться для створення лише окремих уроків, а не для розбудови системи занять. Наприклад, на різних етапах шкільного викладання літератури цілком доречними будуть такі теми:

1. Тематична та жанрова своєрідність байок Леоніда Глібова.

2. Сонетарій українських неокласиків Миколи Зерова та Максима Рильського. Поглиблення поняття про жанр сонета.

Разом із тим досить часто бувають випадки, коли матеріали шкільних програм не дають можливості застосувати один принцип групування, тому що поетична творчість митця представлена там в різних аспектах. Ось як оцінює монографічну тему "Тарас Шевченко" в "Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 класи [керівник проекту М. Жулинський]" О. Моціяка: "...На жаль, немає одного критерію структурування матеріалу. На перше місце виходять то хронологічний (сто-

совно ранньої творчості та періоду заслання), то жанровий (аналізується балада, думка, поема раннього періоду), то ідейно-тематичний (національна проблематика, тема жіночої долі, Шевченко і Біблія) принцип. У зв'язку з цим відбувається накладання різних підходів" [70, с. 94]. У таких випадках застосовується **комбінування принципів групування**, у якому залежно від програмової конфігурації ліричних текстів можуть поєднуватися будь-які з названих вище принципів. Скажімо, для вивчення "Сонячних кларнетів" П.Тичини (профільні класи), пропонуємо систему занять, у якій співіснують принципи тематичний та за належністю віршів до однієї поетичної збірки:

1. Збірка Павла Тичини "Сонячні кларнети" – знакове явище в українській поезії перших десятиліть ХХ століття. Космічна тема у збірці.

2. Збірка Павла Тичини "Сонячні кларнети": розкриття внутрішнього світу людини в інтимній ліриці поета.

3. Художнє осмислення Павлом Тичиною національно-визвольного пробудження народу. Зображення дисонансів революційної дійсності в поезії митця (за збіркою "Сонячні кларнети").

Можуть виникати й інші поєднання:

1. Жанр балади в ранній творчості Тараса Шевченка (жанровий та хронологічний принципи).

2. Жанр балади у творчості Івана Драча. Філософські роздуми митця над різними аспектами людського буття (жанровий і тематичний).

Реалізація принципу системності під час вивчення літературних текстів сприяє концептуальній цілісності в опрацюванні творчості письменника, літературного періоду та літературного процесу в цілому.

Наступний етап – створення системи уроків для вивчення життя та творчості письменника. Вона виникає на основі комплексного поєднання всіх історико-літературних та художніх джерел, передбачених шкільною програмою. На вивчення першого виду навчального матеріалу зазвичай відводять одне заняття в 9-11 класах і тільки тоді, коли це дозволяє ліміт часу. Тому в більшості випадків **система уроків "життя та творчість письменника" – це сума менших систем, присвячених опрацюванню літературних текстів, які включені до цієї теми.**

Наприклад, у класах профільного рівня на вивчення творчості М. Коцюбинського виділено вісім годин. Орієнтовний розподіл цього часу може бути таким: новелістична акварель "На камені" – 2 год., новела "Цвіт яблуні" – 1 год., новела "Intermezzo" – 2 год., повість "Тіні забутих предків" – 3 год. Орієнтовне визначення шляхів аналізу: "На камені" – концептуально-

хронотопний (проблема статусу жінки та реалії зовнішнього світу як засоби її втілення); "Цвіт яблуні" – пообразний (статусно-рольова характеристика образу головного героя – батька, митця, чоловіка), "Intermezzo" – концептуально-стильовий (елементи експресіонізму та імпресіонізму у творі, їх вплив на характер зображення людини в місті (соціумі) та на природі), "Тіні забутих предків" – ідеаційно-концептуальний (комоцентричні, теоцентричні та антропоцентричні уявлення в тексті, їх поєднання). Отже, система уроків може набути вигляду:

1. Михайло Коцюбинський: життєвий шлях, творча еволюція від реалізму й народництва до модернізму. Проблема жіночої дискримінації в новелістичній акварелі "На камені".

2. Концептуально-хронотопний аналіз новелістичної новели "На камені". Роль хронотопу в розкритті проблеми жіночої долі.

3. Статусно-рольова характеристика образу головного героя з новели Михайла Коцюбинського "Цвіт яблуні": ролі – батько, чоловік, митець.

4. Історія написання новели Михайла Коцюбинського "Intermezzo". Тема "людина й місто" та риси експресіонізму у творі. Концептуально-стильовий аналіз тексту.

5. Тема "людина й природа" в новелі Михайла Коцюбинського "Intermezzo". Імпресіоністична манера зображення. Концептуально-стильовий аналіз.

6. Історія написання повісті Михайла Коцюбинського "Тіні забутих предків". Ідеаційно-концептуальний аналіз твору. Космоцентричні та теоцентричні уявлення, їх поєднання в повісті.

7. Ідеаційно-концептуальний аналіз повісті Михайла Коцюбинського "Тіні забутих предків". Антропоцентрична та космоцентрична системи твору: людина й природа.

Планування теми "Життя і творчість письменника" націлене на те, щоб сформувані в учнів цілісні уявлення про феномен митця. Разом із тим ця тема входить до більших утворень – "Літературний період" (9-11 класи), "Тематичні або жанрові об'єднання текстів" (5-8 класи) – як їх підсистема. Тому всі заняття в рамках вивчення літературного періоду, тематичних чи жанрових розділів є сумою уроків, присвячених життю та творчості різних митців. У результаті виникає планування навчального року, що складається з розділів, підрозділів, окремих уроків.

Отже, діяльність словесника вимагає стратегічного мислення, яке виявляється в умінні виробляти системний проект реалізації шкільного курсу літератури. Для цього "важливо не лише дотримуватися вимог програми, але й шукати нових, оригінальних шляхів викладу навчального матеріалу" [58, с. 283]. Значний потенціал для цього знаходиться у вста-

новленні зв'язку між оптимальними шляхами аналізу, принципами групування й формуванням на їх основі систем уроків, присвячених опрацюванню художніх джерел. Дотримання такої логіки навчальної діяльності – важлива передумова для здійснення планомірної та ефективної текстуальної роботи протягом усіх занять шкільного курсу з літератури.

ВИСНОВКИ

Методика навчання літератури є галуззю, що інтегрує в собі здобутки багатьох дисциплін, які допомагають виробити механізм розвитку дитини з допомогою мистецтва слова. Основне ж поєднання відбувається із загальною дидактикою, яка досліджує закономірності навчального процесу в цілому. Однак вона не акцентує специфіку вивчення конкретних предметів. Це є дослідницьким полем для фахових методик. Тому цілісна модель навчання літератури може виникнути тільки шляхом об'єднання і загальнодидактичних, і методико-літературних підходів.

Ключовим для її формування є поняття "логіка пізнавальної діяльності", яка впливає на зміст та алгоритмізацію навчального процесу. Використовуючи його, словесник здійснює конструкторську роботу, результатом якої є запропонований школярам проект освітньої діяльності в межах предмета "українська література". Формування цього проекту відбувається, виходячи з двох системних підходів – предметоцентризму та дитиноцентризму, кожен із яких включає в себе групу базових принципів загальнодидактичного та методико-літературного рівня.

Принципи текстоцентризму, феноменальності, індивідуалізації художньої постаті письменника, концептуальності та цілісності у вивченні літературного джерела, міфологізму, контекстності, світоглядно-філософського та естетичного історизму, ідеаційності зумовлюють характер вивчення літератури з позиції предметоцентризму.

Дитиноцентрим вимагає відповідності навчального матеріалу й видів діяльності віковому розвитку учня, демократизму, плюралізму, відкритості та толерантності в стосунках учителя й школярів, учнів між собою, діалогізму, особистіно-орієнтованого навчання, ціннісної спрямованості педагогічного процесу, єдності інтелектуального та емоційного начал, рефлексійності, усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань, спрямованості навчання на реалізацію мети освіти, проблемності, розвивальності, залучення особистості до дослідницької роботи та ін.

Одним із важливих предеметодичних чинників є особливості навчального матеріалу, можливості, які він надає для розвитку школярів. Доцільно виділити п'ять основних видів того, що учні вивчають з української літератури. Це художні тексти, історико-літературні, у тому числі й біографічні, та літературно-критичні джерела, теоретична інформація.

На першому місці стоять художні твори, робота з якими має охоплювати до 80-90% навчального часу. Вони відзначаються словесно-образною структурою, включають цілий ряд формо-змістових складників (сюжет, композицію, хронотоп, образи-персонажі, мову, тематику й проблематику, ідейний зміст, філософсько-світоглядну концепцію, жанр, стиль). Названі елементи – основні точки для дослідницької діяльності вчителя та учнів, допомагають встановити напрямки й шляхи осмислення літературного матеріалу.

Інший бік художніх текстів – наявність емоційного заряду та естетичної функції, які індивідуалізують літературу як навальний предмет, споріднюють з іншими дисциплінами художньо-естетичного циклу.

Відповідність або невідповідність літературного матеріалу інтелектуальному розвитку та духовним запитам школярів зумовлюють його здатність виступати або не виступати засобом психологічного впливу, забезпечувати або не забезпечувати внутрішній розвиток дітей.

Перетворення літературного матеріалу на навчальний відбувається тільки з допомогою напрямків та шляхів аналізу, які зумовлюють характер діяльності школярів на уроках словесності, оскільки пов'язані з художньою структурою тексту.

Напрямок вивчення – це водночас і загальна стратегія опрацювання літературного матеріалу, орієнтована на кінцевий передбачений учителем результат (мету), і уявна траєкторія просування учнів крізь тканину твору.

Усі напрямки реалізуються з допомогою відповідних їм шляхів аналізу. Кожен зі шляхів нагадує своєрідний маршрут, яким рухаються вчитель та учні як дослідники. Якщо в напрямку означено загальне бачення вивчення твору, то з допомогою шляху вчитель окреслює процесуальний алгоритм – сутність і послідовність дій, які ведуть до кінцевого результату. Тому шлях аналізу – це ще й план роботи з конкретним літературним матеріалом, чітко окреслена схема його опрацювання.

Сучасний стан розвитку методико-літературної думки дозволяє визначити такі напрямки й шляхи вивчення літературного матеріалу: сюжетний напрямок – послідовний шлях (за розвитком дії, подієвий, услід за автором) (5-11 кл.); композиційний напрямок – композиційний шлях (за зовнішньо композиційними частинами, створеними автором) (5-11 кл.); хронотопний – хронотопний (9-11 кл.); персонажний – пообразний (7-11 кл.); мовний – словесно-образний (5-11 кл.); проблемно-тематичний – проблемно-тематичний (9-11 кл.); філософський – філософський (9-11 кл.); ідеаційно-концептуальний (9-11 кл.); жанровий – жанровий (5-11 кл.); стильовий – структурно-стильовий (9-11 кл.).

Кожен зі шляхів аналізу має свій процесуальний алгоритм, якого вчитель та учні мають дотримуватися для того, щоб відбулося повноцінне сприймання та осмислення художніх творів.

Поруч із літературними текстами учні вивчають історико-літературні матеріали (огляди літературного процесу та життя й творчості письменників). Саме з їх допомогою реалізуються принципи контекстності, світоглядного та естетичного історизму у вивченні літератури в старшій школі. Вони орієнтовані на науково-навчальний стиль викладу, хронологізацію та тематизацію інформації, пронизані фактографізмом та феноменалізацією того, про що ведеться розповідь, відзначаються жанровими параметрами. Як і художні тексти, наділені сюжетністю, словесною структурою, тематикою та проблематикою, ідейним змістом, світоглядною орієнтованістю тощо. У них свої напрямки й шляхи вивчення: хронологічний – хронологічний; тематичний – тематичний.

Ще один вид навчального матеріалу – літературно-критичний, яким наповнені підручники для старших класів. Він пов'язаний з основними напрямками та шляхами аналізу літературних творів, відзначається аналітико-концептуальною спрямованістю на цілісне осягнення основного об'єкта вивчення – художніх текстів, демонструє не тільки результат, але й процесуальність літературознавчого дослідження.

Якісне осягнення художнього простору не можливе без залучення інформації з теорії літератури. Із 5 по 11 клас учні засвоюють систему літературознавчих понять, які стосуються або будови художнього тексту, або сутності літературного процесу. Вони відповідним чином структуруються, а відтак пов'язані із застосуванням напрямків та шляхів аналізу текстів.

Художні, історико-літературні, літературно-критичні та теоретичні матеріали складають шкільний курс літератури, що відображено в нормативних (програмах) та навчальних (підручниках) джерелах.

Шкільний предмет "українська література" має свою структуру. Перший поділ – основна (5-9 кл.) й старша (10-11 кл.) школи, який порушується тим, що 9 клас – це початок історико-літературного курсу, який поширюється й на старші класи. Другий структурний поділ – розташування матеріалу за навчальними роками. Кожен рік – це завершений обсяг літературної інформації, яку учні мають засвоїти. Матеріал ділиться на розділи, які включають систему знань про письменників та літературні твори, передбаченні для опрацювання (третій поділ). Четвертий структурний поділ полягає в тому, що кожен розділ складається з тем – оглядових та монографічних. П'ятий виражений у композиції окремої теми: ім'я письменника; назви літературних творів для обов'язкового текстуального опрацювання; інформація про основні підходи до такої роботи; рубрика "теорія літератури"; опис знань та вмінь, що передбачені для формування в школярів.

Усвідомлення вчителем особливостей структурування шкільного курсу з літератури дає можливість створити тривалий план вивчення, який називається календарним.

Організація роботи школярів з опрацювання цього курсу не можлива без напрямків та шляхів аналізу, які регулюють вивчення всіх видів навчального матеріалу. Словесник має розуміти їх технологічну роль, а також комбіновану (змішану) природу кожного, адже застосовуючи один, завжди виникає потреба використовувати й інші.

Плануючи роботу з літературним матеріалом, учитель повинен не тільки визначитися зі шляхами аналізу, які він буде використовувати, а й встановити їх взаємодію, тобто комбінування в процесі текстуального дослідження. Це дозволяє виявити "логіку зчеплень" у межах художньої цілісності, а в результаті здійснити комплексну оцінку літературного тексту. Проте, які б напрями й шляхи дослідження не було обрано, словеснику завжди слід виокремити ті, що забезпечать основну навчальну стратегію, і ті, чия роль є допоміжною.

Варто наголосити й на такій властивості технології навчання, як усвідомленість школярами мети кожного зі шляхів аналізу, процесуальних дій, які треба виконати в їх межах, алгоритму роботи. Це дозволяє підвищити ступінь розуміння учнями теоретичного фундаменту начальної діяльності, тобто не тільки того, що засвоюється, але й того, яким чином це засвоєння здійснюється. У такий спосіб аналіз піддається плануванню, прогнозуванню, контролюванню, моніторингу ще й з боку школярів. Він сприяє формуванню основних предметних компетентностей: читацької, когнітивної, металінгвістичної, комунікативно-мовленнєвої.

Проте характер навчального процесу зумовлена не тільки методико-літературними підходами. Існує загальнодидактичний вимір, що включає основні дидактичні завдання та етапи діяльності: підготовку учнів до засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок; засвоєння нових знань; формування вмінь та навичок; контроль та корекцію знань, умінь та навичок; застосування набутих знань, умінь і навичок; узагальнення й систематизація знань умінь і навичок. Так виникає макрорівень навчального процесу. Кожен із етапів розбивається на низку первинних ланок – навчальних ситуацій, що формують його процесуальний мікрорівень. Загальнодидактичні макро- та мікрорівень утворюють типологічну модель навчального процесу. У їх межах існує видова модель, яка зумовлює методико-предметне наповнення та закономірності розгортання, що відповідають саме літературному дослідженню. Для конкретного заняття – це його тип і вид.

Виникає потреба узгодження типологічної та видової конструкції уроку, тобто процесуальності загальнодидактичного (етапів навчальної діяльності) та методико-літературного (текстуального дослідження) характеру. Це може відбутися за умови накладання схеми здійснення шляху аналізу на схему розгортання навчальних ситуацій, точніше – кожна навчальна ситуація повинна присвячуватися вивченню конкретного структурного

елемента художнього тексту або історико-літературного матеріалу (етапи засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, їх контролю та корекції). Формуванню й застосуванню умінь відповідають навчальні ситуації, коли учні під керівництвом словесника чи самостійно використовуєть шлях дослідження літературного матеріалу або створюється певний художній жанр. Навчальні ситуації, присвячені узагальненню й систематизації, можуть бути різної спрямованості. Тут відбувається цілісна оцінка художнього елемента, літературного твору, творчості письменника, літературного періоду, художнього процесу, знань та вмінь, одержаних у процесі використання шляху аналізу.

Навчальна ситуація піддається структуруванню. Вона може складатися з мікроситуацій, а ті – з елементарних ситуацій. Мікроситуації потрібні для опрацювання частин, що входять до художніх елементів тексту. Елементарні пов'язані з разовими дослідницькими кроками-діями. Здебільшого це стосується осмислення окремих художніх штрихів, деталей.

Отже, можна окреслити системний загальнодидактичний алгоритм навчального процесу з вивчення літератури. Сюди входять: етапи навчальної роботи, навчальні ситуації, мікроситуації, елементарні ситуації.

Для того, щоб учні краще опрацьовували літературний матеріал, необхідно здійснити етап підготовки до такої діяльності, тобто створити на уроці психологічну атмосферу, яка спонукає до опанування художнього простору літератури в процесі подальшого аналізу та емоційної реакції. Підготовка відбувається за трьома психологічними напрямками: інтелектуальним, емоційним, мотиваційним. Її мета – забезпечити здатність учнів усвідомлювати зміст та форму літературного твору, структуру історико-літературного матеріалу, установити чіткі пізнавально-розвивальні орієнтири та послідовність подальшої роботи. Тут важливо, щоб школярі зрозуміли пропоновану їм методико-літературну схему опрацювання матеріалу з допомогою обраного шляху аналізу. З іншого боку, існує необхідність викликати в учнів той психологічний настрій, який буде суголосним емоційному заряду літературного твору, історико-літературного, у тому числі й біографічного, матеріалу. Успішність такої роботи забезпечує своєрідний духовний баланс між учасниками навчального процесу та літературою як предметом вивчення.

На переходовій межі між підготовкою та іншими етапами відбувається постановка (оголошення) теми та мети уроку.

Ключовим етапом у здійсненні навчальної діяльності є засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких та літературно-творчих умінь та навичок. Саме в його рамках відбувається застосування основних шляхів аналізу, а в межах навчальних ситуацій здійснюється осмислення художніх елементів тексту. Зокрема, подієвий аналіз: епізод;

структурна частина сюжету (пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, епілог); композиційний аналіз: зовнішньокомпозиційна частина тексту (частина, розділ, глава, дія); хронотопний: художній хронотоп; пообразний: образ-персонаж; словесно-образний: мовно-образна конструкція; проблемно-тематичний: тема, проблема; філософський: філософський погляд письменника, філософський підхід, філософське розуміння, філософська сентенція, поняття та способи їх вираження в тексті; ідеаційно-концептуальний: одна з ідеаційно-світоглядних систем ("Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація"); жанровий: окрема жанрова властивість тексту; структурно-стильовий: стильова властивість.

Для історико-літературних матеріалів, куди входять і біографічні тексти, навальні ситуації теж можна моделювати відповідно до шляхів вивчення: хронологічний: часовий період, просторове утворення; тематичний: історико-літературна, зокрема й біографічна, тема.

Варіативність застосування кожного зі шляхів аналізу (особливо пообразного та проблемно-тематичного) веде до аналогічного явища серед навчальних ситуацій.

Під час етапів контролю, корекції та застосування літературних компетенцій учитель має пропонувати ту ж дослідницьку логіку (шлях аналізу), що використовувалася в процесі засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок на попередньому занятті.

Самостійне учнівське застосування набутих знань і вмінь – це вища форма їх контролю та корекції, оскільки передбачає перевірку на достатньо високому рівні. Воно відбувається в ситуації, коли школярі вже здатні без суттєвої допомоги виконувати дослідницькі та творчі дії з літературним матеріалом. Сюди, зокрема входять самостійне дослідження окремих елементів літературного або історико-літературного джерела, "цілісний" аналіз літературного твору, написання творів художнього типу (казок, байок, оповідань, новел, віршів тощо), виходячи із заданих жанрових та стильових параметрів.

Етап узагальнення й систематизації – це кінцева цілісна оцінка того, що вивчено чи виконано, приведення сформованих знань та умінь у систему. У цей час має докорінно змінюватися характер мислення учасників навчального процесу – від аналітичного до синтетичного. Надається пріоритет загального над одиничним. Зростає рівень абстрагування.

Виходячи зі специфіки літератури як навчального предмета, можемо стверджувати: мають бути узагальнені й систематизовані знання учнів про окремі елементи літературних текстів; зміст і форму художніх творів у цілому; тематичні та жанрові об'єднання художніх творів (за програмою); життя й творчість письменника; літературний період; декілька літературних періодів; літературний процес; літературно-теоретичні системи. Названим

завданням присвячуються як окремі етапи навчального процесу, так і цілі заняття. При цьому треба розуміти: школярі схильні усвідомлювати художню цілісність літературного матеріалу під кутом зору, що сформований унаслідок застосування напрямків і шляхів аналізу, використаних перед тим.

Загальнопедагогічні та методико-літературні підходи реалізуються з допомогою методів навчання, які, з одного боку, забезпечують вирішення дидактичних завдань (засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, їх перевірку, застосування, узагальнення й систематизацію), а з іншого – літературно-дослідницької програми, пов'язаної з обраними напрямком і шляхом аналізу. Сучасна дидактика пропонує декілька класифікаційних систем методів: словесні (розповідь, лекція, бесіда), за характером логіки пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція), за рівнями розумової діяльності (евристичний, дослідницько-пошуковий, репродуктивний, творчого читання). Як окремий метод, виділяють самостійну роботу з біографічними та художніми текстами.

У кожній системі методів свої особливості з погляду реалізації літературно-дослідницьких завдань. Проте їх навчальний потенціал розкривається саме у взаємодії з основними напрямками і шляхами аналізу.

Комплексно, виходячи із загальнопедагогічних та методико-літературних підходів, необхідно оцінювати й основну форму викладання словесності – урок. Так, його тема – це методико-педагогічний феномен, який треба розглядати в декількох аспектах. Перший із них лінгвістичний, оскільки назва – це мовне утворення, вибудоване за законами словесної культури. Другий – літературознавчий: у центрі уваги учасників навчального процесу знаходиться художня література, її історія та теорія, що зафіксовано в темі. Третій – дидактичний, адже тема означає урок як основну форму викладання в сучасній школі, впливає на його навчальну модель. Четвертий – методичний: вона несе інформацію про спеціальні, власне предметні, механізми вивчення літератури (шляхи аналізу). П'ятий – психологічний: назва зорієнтована на певну вікову групу учнів і має відповідати можливостям школярів її сприйняти, є засобом впливу на психіку дитини й активізації її інтелектуально-емоційної сфери.

У ній обов'язково має бути вказівка на художні елементи, які розглядатимуться на уроці. Ця частина називається "змістовим центром", адже саме вона забезпечує точне націлювання на предмет вивчення. Решту теми складає "змістова периферія", що вказує на об'єкт вивчення, яким на занятті з літератури в першу чергу є художній твір. Крім того, тема – це "згорнутий" варіант мети, наділений вищим ступенем узагальнення та абстрагування, а також усього змісту заняття і навіть ширше – змісту окремого фрагменту (етапу, періоду, частини) навчального процесу, який, окрім

уроків, може охоплювати також позакласну та позашкільну роботу. Вона має бути оприявленою на етапі підготовки учнів до навчально-розвивальних дій і повинна його завершувати, забезпечуючи перехід до іншої структурної частини заняття – засвоєння нових знань, формування чи застосування навичок і вмінь, контролю й корекції, узагальнення та систематизації (залежно від типу уроку).

Стратегія уроку, зумовлена його темою, потребує уточнення – накреслення системи основних навчальних настанов. Таку роль виконує мета як один із макроструктурних елементів заняття. Існує декілька основних чинників, що впливають на процес цілепокладання.

По-перше, це тема уроку, зумовлена вимогами шкільної програми, затвердженими стандартами літературної освіти для середньої школи. Відповідно мета заняття також обмежена названими державними документами.

По-друге, мета уроку літератури унаочнює спрямованість навчально-виховного процесу на удосконалення особистості школяра. Її зміст має впливати з розуміння всіх складових психологічної структури людської індивідуальності, які можна розвивати засобами мистецтва слова.

По-третє, конфігурація мети значною мірою залежить від обраного вчителем типу заняття, оскільки саме він встановлює процесуальний аспект навчальної діяльності, який полягає або в засвоєнні нових знань, або у формуванні предметних умінь і навичок, або в узагальненні і систематизації набутого досвіду, або в перевірці і корекції знань тощо.

По-четверте, існує тісний зв'язок між метою та конкретними шляхами і видами літературознавчих досліджень, які будуть практикуватися на занятті.

Отже, мету уроку літератури, які і його тему, необхідно створювати в дидактико-літературознавчій парадигмі: у першу чергу вчитель повинен турбуватися про формування та вдосконалення в школярів літературних компетенцій і компетентностей; розвиток загальних психічних функцій має розглядатися як надмета, що здійснюється на основі формування суто предметних знань, умінь і навичок.

У меті уроку існують свої "змістові центри", які максимально узгоджені з відповідними центрами теми і відображають комплекс дидактичних завдань літературно-дослідницького характеру. Орієнтирами для такого узгодження стають чинники, що забезпечують літературознавчу парадигму уроку:

а) властивості художнього, біографічного, історико-літературного чи теоретичного видів навчального матеріалів;

б) методико-літературні напрямки та шляхи дослідницької роботи з художніми текстами чи історико-літературними джерелами;

в) методи та прийоми практичної діяльності, під час використання яких буде здійснено формування предметних компетенцій і компетентностей.

Дуалістичну природу (загальнодидактичну та методико-літературну) має й уся структура уроку. У межах дидактики уявлення про неї базуються на засадах, яким підпорядковується весь навчальний процес не залежно від предметної специфіки. Це веде до певної стандартизації та уніфікації цілого ряду обов'язкових складників в організації заняття. Уніфікованим має бути все те, що пов'язане із забезпеченням закономірностей пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної вчителем дидактичної мети. Ці закономірності, з одного боку, полягають у підпорядкованості всіх компонентів заняття його темі та завданням (меті), а з іншого – у застосуванні стандартизованих процесуальних етапів роботи, у яких закладено необхідний для досягнення дидактичної мети алгоритм.

Так виникають типи уроку, що на сучасному етапі включають декілька основних моделей: засвоєння нових знань, формування навичок і вмінь, контроль й корекція, застосування, узагальнення й систематизація, комбінований урок.

У контексті методики літератури універсальними механізмами структуризації процесуальності можуть стати тільки шляхи вивчення художнього та історико-літературного, у тому числі й біографічного, навчальних матеріалів. Адже саме поняття "шлях" пов'язане з рухом, його метою, змістом і послідовністю дій, етапами їх проведення. Тому відомі шляхи аналізу лежать в основі вироблення видової класифікації заняття. Види та їх підвиди покликані індивідуалізувати власне предметну специфіку уроку, виокремивши її в системі всього навчального процесу, тобто загальної дидактики сучасної школи.

Макроструктура заняття завжди має загальну дидактичну природу. Її обов'язкові компоненти – це тема, мета, тип, основні етапи заняття (відповідні до його типу), що відображують логіку організації пізнавальної діяльності. До загальної дидактики належить і мікроструктура, проте тільки сама наявність навчальних ситуацій як процесуальних елементів. А от предметне наповнення та внутрішня організація і макро-, і мікроструктури завжди методико-літературні, покликані відображати зміст та способи дослідження літературного матеріалу. І залежно від того, якими вони є, виникає вид уроку. Видова градація відбувається в межах типологічної, тобто кожен тип повинен мати систему своїх видів, розширює її параметри.

Отже, типом уроку можна назвати таку дидактичну форму, яка має універсальну структуру, що відображає загальні закономірності навчального процесу, пов'язані з логікою пізнавально-розвивальної діяльності. Він може бути застосованим у будь-яких споріднених умовах, що виникають унаслідок постановки стандартної дидактичної мети, яку можна означити одним із варіантів, а саме: засвоєння нових знань; формування вмінь і навичок; узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок; контроль

та корекція раніше набутих знань, умінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок.

Вид уроку літератури – це методико-літературна форма навчання, яка має універсальну структуру, пов'язану з типом заняття, але збагачує його механізмом дослідження художнього, історико-літературного (у тому числі й біографічного) тексту. Вид заняття може бути застосованим у будь-яких споріднених умовах на основі стандартної методико-літературної мети, яку можна означити одним із варіантів: засвоєння знань про художній твір, формування літературознавчих умінь і навичок з допомогою підієвого, композиційного, хронотопного, пообразного, проблемнотематичного, філософського, ідеаційно-концептуального, жанрового, структурно-стильового шляхів аналізу, для історико-літературних матеріалів – на основі хронологічного та тематичного шляхів їх опрацювання; застосування знань, умінь і навичок відповідно до названих шляхів аналізу; узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок, сформованих у процесі використання цих шляхів аналізу; перевірка та корекція раніше набутих під час застосування окреслених шляхів аналізу знань, умінь та навичок.

Для того, щоб гармонізувати типологічну та видову моделі уроку, повинен відбутися процес адаптації логікою навчально-пізнавальної діяльності в цілому логіки дослідження тексту. Їх поєднання дає змогу виробити таку універсальну структуру, у якій ураховані загальні закономірності організації навчання (пізнавально-розвивальна спрямованість та розгортання етапів уроку залежно від його типу), а також спеціальні для вивчення мистецтва слова (методико-літературний зміст навчальних ситуацій та послідовність їх здійснення в межах етапів залежно від виду заняття, визначеного з допомогою обраного шляху аналізу).

У результаті виникає видове розгалуження відомих типів уроку. Його можна окреслити таким чином.

Види уроків на типологічній основі "засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок":

1. Урок аналізу художнього твору за розвитком дії (урок подієвого аналізу).
2. Урок композиційного аналізу літературного твору (за частинами зовнішньої композиції).
3. Урок хронотопного аналізу тексту.
4. Урок пообразного аналізу твору (за образами-персонажами).
5. Урок словесно-образного аналізу літературного матеріалу (крізь призму мовно-образної тканини).
6. Урок проблемно-тематичного аналізу.
7. Урок філософського аналізу твору.

8. Урок ідеаційно-концептуального аналізу художнього твору (вивчення тексту на основі категорій світоглядного змісту: "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація").

9. Урок жанрового аналізу.

10. Урок структурно-стильового аналізу літературного твору.

11. Урок хронологічно-тематичного опрацювання історико-літературного матеріалу (огляду історико-літературного процесу або життя і творчості письменника).

12. Комбінований вид уроку (поєднання двох і більше шляхів аналізу).

Види уроків на типологічній основі "формування вмінь і навичок":

1. Урок формування вмінь здійснювати самостійне літературно-критичне дослідження художнього твору на основі заданого шляху(ів) аналізу (назвати).

2. Урок формування вмінь здійснювати самостійне дослідження історико-літературного матеріалу на основі хронологічного та тематичного шляхів вивчення.

3. Урок формування вмінь створювати власний художній або публіцистичний твір на основі заданих жанрових параметрів (жанрового аналізу).

Види уроків на типологічній основі "контроль і корекція знань, навичок і вмінь":

1. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати аналіз художнього твору за розвитком дії (урок подієвого аналізу).

2. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати композиційний аналіз літературного твору (за частинами зовнішньої композиції).

3. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати хронологічний аналіз тексту.

4. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати пообразний аналіз твору (за образами-персонажами).

5. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати словесно-образний аналіз літературного матеріалу (крізь призму мовно-образної тканини).

6. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати проблемнотематичний аналіз.

7. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати філософський аналіз твору.

8. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати ідеаційно-концептуальний аналіз художнього твору.

9. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати жанровий аналіз.

10. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати структурно-стильовий аналіз літературного твору.

11. Урок перевірки знань та вмінь здійснювати хронологічно-тематичне опрацювання історико-літературного матеріалу.

12. Комбінований вид уроку (поєднання двох і більше шляхів аналізу під час перевірки знань і вмінь).

Види уроків на типологічній основі "застосування знань, навичок і вмінь":

1. Урок застосування знань і вмінь здійснювати літературно-критичне дослідження художнього твору на основі пропонованого вчителем або самостійно обраного учнями шляху аналізу (назвати).

2. Урок застосування знань і вмінь здійснювати самостійне "цілісне" літературно-критичне дослідження художнього твору на основі системи відомих учням шляхів аналізу (немає в системі уроку формування).

3. Урок застосування знань і вмінь здійснювати хронологічно-тематичне або тематико-хронологічне дослідження історико-літературного навчального матеріалу.

4. Урок застосування знань і вмінь створювати художній або публіцистичний текст.

Види уроків на типологічній основі "узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь":

1. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний твір на основі шляхів його дослідження, умінь і навичок їх застосовувати.

2. Урок узагальнення й систематизація знань про блоки (розділи програми) художніх творів, об'єднані за принципами тематичної або жанрової спорідненості, на основі шляхів дослідження навчальних матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

3. Урок узагальнення й систематизації знань про творчість письменника на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

4. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний період на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

5. Урок узагальнення й систематизації знань про декілька літературних періодів на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

6. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний процес, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.

7. Урок узагальнення й систематизації теоретичних знань, умінь і навичок їх застосовувати.

Комбінований урок має велику кількість типологічних та видових варіантів, які вчитель може створювати зі структурних частин занять з однією дидактичною метою.

У педагогічній практиці вчителя-словесника постійно виникає потреба утворювати різноманітні системи, пов'язані з плануванням навчального процесу. Для цього треба бути компетентним виконувати дії, спрямовані на формування цілісних моделей із вивчення шкільного курсу літератури, курсу для одного класу, літературного періоду, групи текстів, об'єднаних за певним принципом, оглядових і монографічних тем, окремих уроків тощо.

Усі названі системи складаються з менших. Базовою є та, що присвячена опрацюванню літературних творів. У дію знову вступають шляхи аналізу, які, визначаючи загальні схеми текстуальної роботи, формують системність у його вивченні. Другим важливим системотворчим моментом є принципи групування ліричних або інших невеликих за обсягом джерел (хронологічний, за належністю до однієї поетичної збірки, тематичний, жанровий, комбінований). Саме вони фіксують спорідненість між текстами, що об'єднанні для спільного опрацювання.

Отже, загальна модель вивчення української літератури – це комплекс підходів загальнопедагогічного та методико-літературного характеру. Вони перебувають у постійній взаємодії і таким чином забезпечують функціонування навчальної дисципліни в середній школі.

ДОДАТКИ

Далі подаємо типологічні, видові та підвидові зразки уроків. Кожен вид та підвид заняття представлено у двох аспектах: як теоретичну модель і як конкретний приклад. Вони запропоновані у вигляді схематичного зображення (плану-схеми, який потребує подальшої деталізації, зокрема наповнення навчальних ситуацій необхідним змістом). Крім того, є певні розбіжності. Теоретична модель – це загальна конструкція уроку. У неї включено комплекс навчальних ситуацій, які мають відбутися. Проте на практиці бувають випадки, коли значний обсяг матеріалу не дозволяє реалізувати всі навчальні ситуації протягом одного уроку. Їх треба розподіляти між декількома заняттями. Тому в прикладах справжніх уроків наявні певні скорочення та обмеження. Учителі-практики повинні розуміти, що теоретична модель може виходити за рамки одного уроку, здатна поширюватися на всю необхідну кількість занять і навіть домашні умови. При цьому ключові етапи переносяться повністю, а навчальні ситуації для кожного уроку свої.

ДОДАТОК А

Види уроків літератури на типологічній основі "засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок"

Урок аналізу літературного твору за розвитком дії (урок подієвого аналізу)

Варіант (підвид) №1 (аналіз за основними сюжетними епізодами)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Сюжет народної казки "Про правду й кривду". Подієвий аналіз твору. Елементи реального та фантастичного (5 кл.).</p> <p>Мета. Дати поняття про подієвий аналіз, опрацювати зміст казки за розвитком сюжету (розкрити перебіг та зв'язок змальованих подій у творі), визначити елементи реального та фантастичного в різних епізодах, здійснити морально-етичну оцінку зображеному; розвивати вміння аналізувати художній твір за розвитком дії, визначати елементи реального та фантастичного в епізодах, давати морально-етичну оцінку персонажам; прищеплювати потребу творити добро.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок аналізу літературного твору за розвитком дії (підвид – за основними сюжетними епізодами).</p>

I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за основними сюжетними епізодами) художнього твору.

ПНС₁ (підготовчо-навчальна ситуація). Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Обговорення епізодів, аналогічних до змальованих у тексті (на основі життєвого досвіду школярів, інших художніх творів).

МС₂. Визначення особливостей подієвого аналізу (пояснення або відновлення в пам'яті).

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за основними сюжетними епізодами) художнього твору.

НС₁. Робота з епізодом 1.

НС₂. Робота з епізодом 2.

НС₃. Робота з епізодом 3.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі подієвого аналізу літературного твору.

УНС₁ (узагальнювально-навчальна ситуація). Узагальнення знань про художній текст.

МС₁. Загальна оцінка змісту окремих

I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за основними сюжетними епізодами) художнього твору.

ПНС₁ (підготовчо-навчальна ситуація). Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁ (мікоситуація). Бесіда про правду й кривду в житті людей, літературних героїв (на основі конкретних епізодів).

МС₃. Визначення особливостей подієвого аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за основними сюжетними епізодами) художнього твору.

НС₁. Аналіз епізоду "Розмова дядька і небожа про правду й кривду".

НС₂. Опрацювання епізоду "Зустрічі на дорозі"

НС₃. Робота з епізодом "Підслухана розмова чортів".

НС₄. Дослідження епізоду "Небіж ремонтує греблю".

НС₅. Вивчення епізоду "Небіж відкриває воду".

НС₆. Робота з епізодом "Небіж

<p>епізодів. МС₃. Систематизація знань про літературний твір у цілому. УНС₂. Узагальнення знань про подієвий аналіз та результати його застосування.</p>	<p>вилікував королівну". НС 7. Опрацювання епізоду "Зустріч небожа з дядьком". НС 8. Обговорення епізоду "Смерть дядька". III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі подієвого аналізу літературного твору. УНС₁. Узагальнення знань про казку. МС₁. Узагальнена оцінка окремих епізодів, зокрема реального та фантастичного в них (можна тих, які особливо вразили учнів). МС₂. Узагальнення й систематизація змісту казки. Морально-етичний висновок на тему: "Чому правда вища за кривду і як це зображено в казці?". УНС₂. Узагальнення знань про подієвий аналіз та результати його застосування.</p>
--	--

Варіант (підвид) №2
(аналіз за розвитком конфлікту
(за композиційними частинами сюжету))

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Т.Шевченко. Поема "Катерина". Роль сюжету в художньому зображенні трагічної долі жінки-покритки. Подієвий аналіз поеми (9 кл.). Мета. Активізувати знання учнів про конфлікт та композиційні частини сюжету літературного твору; проаналізувати сюжет поеми "Катерина" крізь призму розгортання головного конфлікту, розкрити особливості змалювання</p>

	<p>долі жінки-покритки та її дитини на всіх етапах сюжетотворення; розвивати уміння визначати конфлікт твору, простежувати його еволюцію за основними частинами сюжету; формувати негативне ставлення до соціальної несправедливості, гуманістичний світогляд, здійснювати статеве виховання.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок аналізу літературного твору за розвитком дії (підвид – за композиційними частинами сюжету).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за композиційними частинами сюжету) художнього твору.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Розмова про подієвість і конфліктність як невід’ємні складові життя людей, існування літературних героїв.</p> <p>МС₂. Актуалізація опорних знань учнів про сюжет та його рушійну силу – конфлікт, а складові частини: експозицію, зав’язку, розвиток дії, кульмінацію, розв’язку.</p> <p>МС₃. Пояснення особливостей подієвого аналізу за розвитком конфлікту.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за композиційними частинами сюжету) художнього твору.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Розмова про подієвість і конфліктність як невід’ємні складові життя людей, існування літературних героїв.</p> <p>МС₂. Актуалізація опорних знань учнів про сюжет та його рушійну силу – конфлікт, а також складові частини: експозицію, зав’язку, розвиток дії, кульмінацію, розв’язку.</p> <p>МС₃. Пояснення особливостей подієвого аналізу за розвитком конфлікту.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p>

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за композиційними частинами сюжету) художнього твору.

НС 1. Пояснення змісту понять "сюжет", "конфлікт", "експозиція", "зав'язка", "розвиток дії", "кульмінація", "розв'язка" (проводиться за умови первинного ознайомлення учнів із теорією сюжетотворення).

НС 2. Опрацювання прологу (за наявністю).

НС 3. Аналіз експозиції.

НС4. Визначення зав'язки, сутності конфлікту, його класифікація.

НС4. Робота із фрагментами тексту, що входять до розвитку дії.

НС 5. Аналіз кульмінації.

НС 6. Опрацювання розв'язки.

НС7. Ознайомлення із епілогом (за наявністю).

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі подієвого аналізу за композиційними частинами сюжету.

УНС 1. Повторення основних теоретичних понять за темою "Сюжет".

УНС 2. Оцінка змісту літературного твору на основі чистин сюжету та його розвитку.

УНС3. Визначення особливостей та ролі подієвого аналізу в осмисленні художнього матеріалу.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом подієвого аналізу (за композиційними частинами сюжету) художнього твору.

НС 1. Обговорення епілогу: усвідомлення основних думок, висловлених автором на початку твору: "Кохайтеся, чорнобриві, та не з москалями".

НС 2. Опрацювання експозиції (читання фрагменту твору про любов Катерини та москаля).

НС3. Визначення зав'язки ("А жіночки лихо дзвонять"), усвідомлення і класифікація конфлікту (соціальний, гендерний).

НС4. Робота із фрагментами тексту, що входять до розвитку дії.

МС₁ (мікроситуація) чекання москаля;

МС₂ розмова з батьками;

МС₃ Катря на дорозі в Московщину;

МС₄ розмова з чумаками;

МС₅ перша зустріч з москалями.

НС5. Аналіз кульмінації: читання і обговорення діалогу Катерини з москалем.

НС6. Осмислення розв'язки: оцінка самогубства героїні.

НС7. Ознайомлення із епілогом, обговорення сцени зустрічі батька із сином.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі подієвого аналізу за композиційними частинами

	<p>сюжету. УНС₁. Повторення основних теоретичних понять за темою "Сюжет". УНС₂. Узагальнення знань про поему "Катерина", ролі кожного з визначених сюжетних елементів у змалюванні долі жінки-покритки та її сина. УНС₁. Узагальнення знань про подієвий аналіз та результати його застосування.</p>
--	--

**Урок композиційного аналізу літературного твору
(за частинами зовнішньої композиції)**

Теоретична модель уроку	План-схема
<p align="center">Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Поема Лесі Українки "Давня казка". Композиційний аналіз твору. Вступ. Частини I, II (8 кл.). Мета. Ознайомити учнів із названими частинами поеми "Давня казка" (розкрити їх змістове наповнення, дати оцінку образам-персонажам), визначити художню роль кожної з частин; розвивати вміння досліджувати текст за частинами зовнішньої композиції, з'ясувати їх зміст та художню роль у тексті; виховувати почуття гідності, негативне ставлення до пихатості та самовпевненості. Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Вид. Урок композиційного аналізу літературного твору (за частинами зовнішньої композиції).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань,</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань,</p>

формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом композиційного аналізу (за частинами зовнішньої композиції) художнього твору.

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Інформування про елементи зовнішньої композиції твору (поділ на частини, розділи, дії тощо)

МС₂. Пояснення особливостей аналізу за композиційними частинами сюжету.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом композиційного аналізу (за частинами зовнішньої композиції) художнього твору.

НС₁. Опрацювання композиційної частини №1.

НС₂. Опрацювання композиційної частини №2.

НС₃. Опрацювання композиційної частини №3.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі аналізу зовнішньоконпозиційних частин літературного твору.

УНС₁. Узагальнення знань про композицію художнього тексту.

УНС₂. Узагальнена оцінка змісту кожної із розглянутих частин твору чи літературного

формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом композиційного аналізу (за частинами зовнішньої композиції) художнього твору.

ПНС₁. Актуалізація знань учнів контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Роздуми вчителя та учнів про суспільну місію письменника.

МС₂. Інформування про елементи зовнішньої композиції твору (поділ на частини, розділи, дії тощо)

МС₃. Пояснення особливостей аналізу за композиційними частинами сюжету.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом композиційного аналізу (за частинами зовнішньої композиції) художнього твору.

НС₁. Читання й коментування вступу до поеми.

НС₂. Опрацювання частини I: читання, коментування діалогу між поетом і Бертольдо під час зустрічі в лісі, оцінка персонажів, визначення засобів їх творення.

НС₃. Опрацювання частини II: читання, обговорення епізодів "Бертольдо в гостях у поета", "Бертольдо підкорив серце дівчини", оцінка персонажів, визначення засобів їх творення.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь,

<p>матеріалу в цілому. УНС 3. Узагальнення знань про композиційний аналіз та результати його застосування.</p>	<p>одержаних у процесі аналізу зовнішньоконпозиційних частин літературного твору. УНС1. Узагальнення знань про композицію художнього тексту. УНС 2. Узагальнена оцінка змісту "Вступу", I і II частини тексту, образів поета і Бертольда, змальованих у них. УНС 3. Визначення особливостей та ролі композиційного аналізу у вивченні поеми.</p>
--	---

Урок хронологічного аналізу літературного твору

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Хронологічний аналіз драми-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня". Хронологи "Весна", "Літо". Символіка подій та образів (10 кл.).</p> <p>Мета. Забезпечити розуміння учнями художньої структури драми-феєрії «Лісова пісня», виконати для цього ряд дій: пояснити зміст понять "хронолог", "час", "простір", окреслити особливості часопросторової організації драми-феєрії, проаналізувати хронологи "Весна", "Літо", розкрити символіку подій і образів у них, встановити зв'язки між названими хронологами, визначити вплив часопросторової будови на художню концепцію твору; розвивати вміння здійснювати хронологічний аналіз тексту, пояснювати образи-символи; утверджувати думку про цінність духовного в житті людини, його пріоритет поруч із матеріальним.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок хронологічного аналізу літературного твору.</p>

<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічного аналізу художнього твору.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Пояснення змісту поняття "хронолог", "час", "простір", їх застосування в житті, літературі, інших видах мистецтва.</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей хронологічного аналізу.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічного аналізу художнього твору.</p> <p>НС₁. Окреслення основних хронологічних утворень у художньому тексті.</p> <p>НС₂. Опрацювання хронологу 1.</p> <p>НС₃. Опрацювання хронологу 2.</p> <p>НС₄. Опрацювання хронологу 3. І т.д.</p> <p>III. Узагальнення і систематизація знань та умінь, одержаних у процесі аналізу хронологічної побудови тексту.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про хронолог художнього тексту.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічного аналізу художнього твору.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Пояснення змісту поняття "хронолог", "час", "простір", їх застосування в житті, літературі, інших видах мистецтва.</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей хронологічного аналізу.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічного аналізу художнього твору.</p> <p>НС₁. Окреслення хронологічної структури драми-феєрії "Лісова пісня", її загальна характеристика.</p> <p>НС₂. Опрацювання хронологу "Весна".</p> <p>МС₁. (мікроситуація) Переказ основних подій;</p> <p>МС₂. Читання та коментування діалогів між персонажами, виділення і пояснення мовно-художніх зворотів афористичного характеру;</p> <p>МС₃. Читання та інтерпретація сцен міфологічного-символічного змісту, зокрема "Народження Мавки", "Порятунок Мавкою Лукаша";</p> <p>НС₃. Опрацювання хронологу "Літо".</p> <p>МС₁. Переказ основних подій;</p> <p>МС₂. Читання та коментування діалогів між персонажами, виділення і</p>
--	--

<p>кожного з розглянутих хронотопів твору чи літературного матеріалу в цілому. УНС 3. Узагальнення знань про хронотопний аналіз та результати його застосування.</p>	<p>пояснення мовно-художніх зворотів афористичного характеру; МС3. Читання та інтерпретація сцен міфолого-символічного змісту, зокрема "Мавка відмовляється жати зелене збіжжя", "Той, що в скалі сидить полонить Мавку". І т.д. III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі аналізу хронотопної побудови тексту. УНС1. Узагальнення знань про хронотоп художнього тексту. УНС 2. Узагальнена оцінка кожного з розглянутих хронотопів твору, визначення динамічних зв'язків між проаналізованими хронотопами, що допомагають змалювати розквіт стосунків Лукаша та Мавки ("Весна") і їх поступове згасання ("Літо"), узагальнена оцінка символічного змісту названих часо-просторових утворень. УНС3. Узагальнення особливостей та ролі хронотопного аналізу в опрацюванні драми-феєрії.</p>
--	---

**Урок пообразного аналізу літературного твору
(за образами-персонажами)**

**Варіант (підвид) №1
(характеристика за рисами внутрішнього світу)**

Теоретична модель уроку	План-схема
<p align="center">Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Жіночі образи та їх внутрішній світ у повісті Івана Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я" (10 кл.). Мета. Дослідити риси характеру героїнь та засоби їх творення в повісті І.Нечуя-Левицького,</p>

	<p>забезпечити в такий спосіб поглиблене сприймання персонажів твору; розвивати уміння здійснювати характеристику персонажів за їх внутрішніми якостями; виховувати негативне ставлення до тих рис людини, які висміяні І.Нечуєм-Левицьким.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – характеристика персонажів за рисами внутрішнього світу).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рисами внутрішнього світу героїв) художнього твору.</p> <p>ПНС₁ (підготовчо-навчальна ситуація). Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Установлення міметичного зв'язку між внутрішніми рисами літературного героя та людини.</p> <p>МС₂. Актуалізація особливостей обраної характеристики персонажів.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рисами внутрішнього світу героїв)</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рисами внутрішнього світу героїв) художнього твору.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Установлення міметичного зв'язку між внутрішніми рисами літературного героя та людини.</p> <p>МС₂. Актуалізація знань учнів про характеристику персонажів за рисами їх внутрішнього світу.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рисами внутрішнього світу героїв) художнього твору.</p>

<p>художнього твору. НС₁. Робота з персонажем 1 / з групою персонажів 1: оцінка рис характеру та засобів їх творення. НС₂. Робота з персонажем 2 / з групою персонажів 2: оцінка рис характеру та засобів їх творення. НС₃. Робота з персонажем 3 / з групою персонажів 3: оцінка рис характеру та засобів їх творення. І т.д. III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його внутрішній світ. УНС₂. Узагальнена оцінка внутрішнього світу персонажа (ів). УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>НС₁. Опрацювання образу Марусі Кайдашихи: читання епізодів, у яких героїня найбільш яскраво себе виявляє, визначення рис характеру та засобів їх творення, складання плану характеристики. НС₂. Аналіз образу Мотрі: окреслення рис характеру, застосування прийому "Сповідь героя" (імітуючи розповідь героїні, учениця має продемонструвати її психологічний портрет). НС₃. Опрацювання образу Мелашки: розповідь учня про внутрішні зміни, яких зазнала героїня протягом твору, цитування тексту і т.д. НС₄. Порівняльна характеристика баби Палажки і баби Параски. III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його внутрішній світ. УНС₂. Узагальнена оцінка внутрішнього світу героїнь повісті "Кайдашева сім'я" (виступи учнів). УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	---

Варіант (підвид) №2

(характеристика за рівнями структури особистості)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	Тема. Мартин Боруля як особистість: когнітивна сфера героя (за однойменною комедією

	<p>Івана Карпенка-Карого) (10 кл.). Мета. Дослідити когнітивну сферу головного героя комедії, дати оцінку, пояснити вплив на поведінку персонажа; розвивати вміння здійснювати характеристику персонажів за структурними рисами особистості; формувати розуміння впливу когнітивної сфери на існування людини у світі. Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – характеристика персонажів за рівнями структури особистості).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рівнями структури особистості) художнього твору. ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС 1. Окреслення структури особистості. МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті особливостей обраної характеристики персонажів, визначення змісту ключових психологічних понять. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов. II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рівнями</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за рівнями структури особистості) художнього твору. ПНС₂. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС 1. Окреслення структури особистості. МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті особливостей обраної характеристики персонажів, визначення змісту ключових психологічних понять. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов. II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (за</p>

**структури особистості)
художнього твору.**

НС₁. Опрацювання персонажа.

МС₁. Когнітивна сфера (пізнання, пам'ять, мислення, сприйняття, розуміння, знання, компетентність, рішення, уміння, розум (кожна властивість розглядається за наявністю в тексті)).

МС₂. Афективна сфера літературного героя (мотиви, потреби, емоції, почуття, бажання, враження, переживання (кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₃. Світосприймання персонажа (світосприймання, Я-концепція(кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₄. Спрямованість героя (спрямованість, мета, цінності, воля (кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₅. Досвід персонажа (досвід, стиль життя, звички(кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₆. Здібності героя (здібності, талант (кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₇. Характер (характер, спокійність, нервовість, розсудливість, імпульсивність, рішучість, нерішучість (кожна властивість розглядається за наявністю)).

МС₈. Темперамент (темперамент, сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік (кожна властивість розглядається за

**рівнями структури
особистості) художнього твору.**

НС₁. Опрацювання образу Мартина Борулі.

МС₁ Когнітивна сфера: а) пізнання; б) пам'ять; в) мислення; г) сприйняття; ґ) розуміння; д) знання; е) компетентність; є) рішення; ж) уміння; з) розум.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору.

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його структурні рівні його внутрішнього світу.

УНС₂. Узагальнена оцінка когнітивної сфери внутрішнього світу Мартина Борулі.

УНС₃. Оцінка сутності та ролі обраного виду характеристики.

<p>наявністю)).</p> <p>МС₉. Рисунок тіла (хода, постава, жести, міміка, інтонація (кожна властивість розглядається за наявністю)).</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його структурні рівні його внутрішнього світу.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка розглянутих сфер внутрішнього світу персонажа (іє).</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	
---	--

Варіант (підвид) №3

(осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Чого прагнуть князі Ігор та Всеволод? Ціннісна характеристика персонажів героїчної давньоруської поеми "Слово о полку Ігоревім" (9 кл.)</p> <p>Мета. Визначити ціннісно-цільову настанову князів Ігоря та Всеволода на військовий героїзм і славу, дати їй оцінку, пояснити вплив на поведінку персонажів; розвивати вміння здійснювати характеристику персонажів на основі їх ціннісно-цільової програми; формувати цілеспрямованість та почуття патріотизму.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу</p>

	літературного твору (<i>підвид</i> – осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів).
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (крізь призму ціннісних та цільових пріоритетів персонажа) художнього твору. ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁. Обговорення ціннісно-цільової системи людини, визначення її рис, змісту понять "цінності", "мета", "настанова". МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажів. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (крізь призму ціннісних та цільових пріоритетів персонажа) художнього твору. НС₁. Опрацювання образу літературного героя 1. МС (мікроситуація)₁. Ціннісно-цільова-настанова 1: а) визначення ціннісно-цільової настанови персонажа, дослідження фрагментів тексту, у яких вона висловлена безпосередньо; б) дослідження прояву 1 героя під впливом окрес-</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (крізь призму ціннісних та цільових пріоритетів персонажа) художнього твору. ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁. Обговорення ціннісно-цільової системи людини, визначення її рис, змісту понять "цінності", "мета", "настанова". МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажів. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (крізь призму ціннісних та цільових пріоритетів персонажа) художнього твору. НС₁. Опрацювання образу князя Ігоря. МС (мікроситуація)₁ а) визначення ціннісно-цільової настанови князя Ігоря на військовий героїзм та славу, дослідження фрагментів поеми, у яких вона виражена безпосередньо (зокрема, висловів героя на тему ратного</p>

<p>леної ціннісно-цільової настанови; в) осмислення прояву 2 героя під впливом окресленої ціннісно-цільової настанови; г) опрацювання прояву 3 героя під впливом окресленої ціннісно-цільової настанови; <i>І т.д.</i></p> <p>МС 2. Ціннісно-цільова-настанова 2.</p> <p>МС 3. Ціннісно-цільова-настанова 3. <i>І т.д.</i></p> <p>НС 2. Опрацювання образу-персонажа 2. <i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його ціннісно-цільову програму.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка ціннісно-цільової програми проаналізованого персонажа (<i>ів</i>).</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>подвигу, воїнської честі, військового походу, підкорення нових земель); б) дослідження поведінки персонажа під час виступу в похід та її ціннісно-цільової основи.</p> <p>в) простеження поведінки Ігоря в поході та під час битви з половцями. г) осмислення ціннісно-цільової оцінки героя, зробленої князем Святославом. г) опрацювання фрагменту поеми "Втеча з полону та повернення на Русь".</p> <p>НС 2. Опрацювання образу князя Всеволода.</p> <p>МС₁. Аналіз фрагментів тексту, де підкреслено ціннісно-цільові пріоритети героя.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його ціннісно-цільову програму.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка ціннісно-цільової програми князів Ігоря і Всеволода, її впливу на їх поведінку.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
---	---

Варіант(підвид) №4

(застосування стандартної літературознавчої схеми (на основі засобів творення) в процесі пообразного аналізу)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	<p>Тема. Образи Івана Івановича та Марфи Галактіонівни як політичних пристосуванців (повість Миколи Хвильового "Іван Іванович").</p> <p>Аналіз персонажів на основі засобів</p>

	<p>творення (11 кл.).</p> <p>Мета. Дослідити засоби творення літературного героя, використані Миколою Хвильовим, виявити їх роль у змалюванні образів Івана Івановича та його дружини; розвивати образне мислення та вміння здійснювати характеристику персонажа на основі стандартної літературознавчої схеми; формувати негативне ставлення до міщанства та політичного угодовництва.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – характеристика персонажа на основі стандартної літературознавчої схеми).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу художнього твору (на основі стандартної літературознавчої схеми). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про засоби творення персонажа.</p> <p>МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу художнього твору (на основі стандартної літературознавчої схеми). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про засоби творення персонажа.</p> <p>МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних</p>

знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (на основі стандартної літературознавчої схеми) художнього твору.

НС₁. Аналіз персонажа

МС₁. Осмислення імені героя як засобу характеристики.

МС₂. Опрацювання портрету персонажа.

МС₃. Дослідження дій та вчинків.

МС₄. Аналіз мови персонажа.

МС₅. Характеристика його думок та почуттів.

МС₆. Виявлення оцінки героя іншими дійовими особами.

МС₇. З'ясування ролі позасюжетних елементів (пейзажів, інтер'єрів, описів речей, екскурсів у минуле, авторських відступів) як засобів характеристики.

МС₈. Визначення авторського ставлення до героя.

МС₉. Оцінка образу-персонажа як характеру і як типу.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору (на основі стандартної літературознавчої схеми).

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, засоби його творення.

УНС₂. Узагальнена оцінка засобів творення проаналізованого персонажа (іє), їх образотворчої ролі.

знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (на основі стандартної літературознавчої схеми) художнього твору.

НС₁. Аналіз образу Івана Івановича

МС₁. Осмислення імені (Іван Іванович) героя як засобу характеристики.

МС₂. Опрацювання портрету персонажа (встановлення різниці між звичайним одягом та одягом для партійних зборів).

МС₃. Дослідження дій та вчинків (поведінка Івана Івановича в сім'ї та в соціумі).

МС₄. Аналіз мови персонажа (обговорення ним теми статків, їжі).

МС₅. Характеристика його думок та почуттів (переживання за можливе виключення із партії).

МС₆. Виявлення оцінки героя іншими дійовими особами (Марфою Галактіонівною та ін.).

МС₇. З'ясування ролі позасюжетних елементів (інтер'єру та описів речей як засобів виявлення міщанських уподобань Івана Івановича; екскурсів у минуле і зображення псевдореволюційного минулого персонажа).

МС₈. Визначення авторського ставлення до героя. **МС₉.** Оцінка образу-персонажа як характеру і як типу.

НС₂. Аналіз образу Марфи Галактіонівни (аналогічна схема).

III. Узагальнення й системати-

<p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>зація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу літературного твору(на основі стандартної літературознавчої схеми).</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, засоби його творення.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка засобів творення проаналізованих персонажів, їх образотворчої ролі.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
---	---

Варіант (підвид) №5
(дослідження психології вчинку літературного героя)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Образи Соломії та Остапа із повісті М.Коцюбинського "Дорогою ціною" та їх героїчні вчинки.</p> <p>Мета. Виявити основні вчинки персонажів, дати їм оцінку, визначити їх роль у змалюванні образів Остапа та Соломії, розкрити характери героїв; розвивати вміння здійснювати характеристику персонажа на основі їхніх учинків; виховувати вільнолюбність, мужність, здатність прийти на допомогу.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок дослідження психології вчинку літературного героя).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослід-</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослід-</p>

ницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження психології вчинку героя).

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Визначення змісту ключових психологічних понять "вчинок", "психологія вчинку", "види вчинків" їх застосування для оцінки людей, героїв різних видів мистецтва.

МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження психології вчинку героя).

НС₁. Аналіз образу-персонажа 1 (або образів-персонажів).

МС₁. Визначення основних вчинків, які презентують характер персонажа (ів), складання плану вчинковості.

МС₂. Опрацювання вчинку 1.

МС₃. Дослідження вчинку 2.

МС₄. Аналіз вчинку 3.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу шляхом дослідження психології вчинку героя.

УНС₁. Узагальнення знань про

ницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження психології вчинку героя).

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Визначення змісту ключових психологічних понять "вчинок", "психологія вчинку", "види вчинків", їх застосування для оцінки людей, героїв різних видів мистецтва (з досвіду вчителя та учнів).

МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження психології вчинку героя).

НС₁. Спільне опрацювання образів Соломії та Остапа.

МС₁. Визначення основних вчинків, які презентують характери героїв, складання плану вчинковості.

МС₂. Обговорення вчинку втечі від пана як вияв сміливості і вільнолюбності.

МС₃. Аналіз фрагменту "Переправа через Дунай", оцінка вчинків-протистояння небезпеці.

МС₄. Обговорення вчинку любові Соломії, коли вона рятує Остапа в плавнях.

МС₅. Обговорення вчинку самопо-

<p>образ-персонаж, вчинок як засіб його творення.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка вчинків проаналізованого персонажа (ів), їх образотворчої ролі.</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>жертви Соломії (смерть героїні) під час спроби відбити Остапа в момент його передачі російській стороні.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу шляхом дослідження психології вчинку героя.</p> <p>УНС1. Узагальнення знань про образ-персонаж, вчинок як засіб його творення.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка вчинків Остапа й Соломії, їх образотворчої ролі.</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	--

Варіант (підвид) №6

(мовна практика в процесі шкільного вивчення образів-персонажів)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Образ ліричного героя в новелі М.Коцюбинського "Intermezzo". Словесні засоби образотворення (10 кл.).</p> <p>Мета. Виявити основні словесні звороти та мовно-художні засоби, із допомогою яких розкрито характер ліричного героя, забезпечити їх розуміння (пояснити зміст), простежити функціонування виявлених значень в інших засобах характеротворення; розвивати уміння декодувати мовну тканину тексту, виявляти її образотворчий потенціал; виховувати повагу до людської особистості.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань,</p>

	<p>формування вмінь і навичок. Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – мовна практика в процесі вивчення образів-персонажів).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа крізь призму мовних зворотів оцінного змісту). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁. Обговорення проблеми "Мова як засіб характеристики людини й героя". МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа крізь призму мовних зворотів оцінного змісту). НС₁. Аналіз персонажа. МС₁. Виявлення мовних зворотів оцінного змісту, що стосуються персонажа, складання цитатного плану. МС₂. Робота на основі мовного звороту 1: з'ясування його змісту,</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа крізь призму мовних зворотів оцінного змісту). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁. Обговорення проблеми "Мова як засіб характеристики людини й героя". МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа крізь призму мовних зворотів оцінного змісту). НС₁. Аналіз образу ліричного героя. МС₁. Виявлення мовних зворотів, що стосуються персонажа, складання цитатного плану характеристики (самостійна робота школярів).</p>

оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

МС₃. Робота на основі мовного звороту 2: з'ясування його змісту, оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

МС₄. Робота на основі мовного звороту 3: з'ясування його змісту, оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу крізь призму мовних зворотів оцінного змісту.

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, словесні засоби його творення.

УНС₂. Узагальнена оцінка мовних засобів у зображенні персонажа (ів), їх образотворчої ролі.

УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.

МС₂. Робота на основі мовного звороту 1, представленого учнями: з'ясування його змісту, оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

МС₃. Робота на основі мовного звороту 2, представленого учнями: з'ясування його змісту, оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

МС₄. Робота на основі мовного звороту 3, представленого учнями: з'ясування його змісту, оцінки героя; дослідження образу-персонажа крізь призму виявленої думки, твердження, характеристики (яким чином висловлена оцінка реалізована в інших засобах характеротворення?).

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу крізь призму мовних зворотів оцінного змісту.

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, словесні засоби його творення.

УНС₂. Узагальнена оцінка мовних засобів у зображенні ліричного героя, їх образотворчої ролі.

	УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.
--	--

Варіант (підвид) №7
(аналіз персонажів за розвитком сюжету)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	<p>Тема. "Хлоп'ячий світ" в оповідання Володимира Винниченка "Федько-халамидник". Сюжетний розвиток характеру головного героя (6 кл.).</p> <p>Мета. Осмислити сюжетні точки (епізоди), у яких яскраво й різнобічно розкривається внутрішній світ Федька та його друзів, їх роль у портретуванні персонажів, особливості поведінкових виявів героїв у різних епізодах, художні засоби їх зображення, чинники, що зумовили дії хлопчиків в тому чи іншому сюжетному моменті, наслідки, породжені їх вчинками; розвивати вміння досліджувати літературних героїв за розвитком художнього сюжету, аналізувати епізоди, у яких розкривається їх характер, простежувати психологічну еволюцію персонажів (за можливістю); виховувати бажання надавати допомогу іншим.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок аналізу персонажа за розвитком сюжету).</p>
I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, фор-	I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, фор-

мування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за розвитком сюжету).

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Обговорення проблеми "Змінність (динамічність) та незмінність (статичність) характеру людини чи героя".

МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за розвитком сюжету літературного твору).

Варіант I

НС₁. Дослідження образу-персонажа або персонажів.

МС₁. Осмислення епізоду 1.

МС₂. Робота з епізодом 2.

МС₃. Опрацювання епізоду 3. I т.д.

Варіант II

НС₁. Дослідження образу-персонажа або персонажів.

МС₁. Опрацювання експозиції.

МС₂. Аналіз зав'язки.

МС₃. Вивчення розвитку дії.

МС₄. Оцінка кульмінації.

МС₅. Дослідження розв'язки.

I т.д.

мування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за розвитком сюжету).

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Обговорення проблеми "Змінність (динамічність) та незмінність (статичність) характеру людини чи героя".

МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за розвитком сюжету літературного твору).

НС₁. Дослідження образів Федька та інших хлопчиків.

МС₁. Вивчення епізоду "На вулиці".

МС₂. Опрацювання епізоду "Перше покарання Федька".

МС₃. Робота з епізодом "Під час дощу".

МС₄. Дослідження епізоду "Спокушання пригодами на річці".

МС₅. Аналіз епізоду "На річці".

МС₆. Опрацювання епізоду "Друге покарання Федька".

МС₇. Робота з епізодом "Похорон. Толя і чижик".

III. Узагальнення й системати-

<p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу за розвитком сюжету літературного твору.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, сюжет, їх зв'язки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка персонажа у зв'язках із сюжетом.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>зація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу за розвитком сюжету літературного твору.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, сюжет, їх зв'язки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка Федька-халамидника на основі всіх проаналізованих епізодів.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
---	---

Варіант (підвид) №8
(дослідження єдності образної та хронологічної структури літературного твору)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Ліричний герой поеми Т.Шевченка "Сон" у зв'язках із хронотопами твору (9 кл.).</p> <p>Мета. Дослідити елементи створених автором хронотопів, які виступають носіями художньої інформації про образ-персонаж, визначити характер пов'язаності героя з часопросторовими структурами тексту, їх взаємодію, роль різних елементів хронотопу в змалюванні образу, у розкритті його внутрішніх станів, установити спрямованість хронологічної структури й образу ліричного героя як її частини на реалізацію художньої концепції поеми "Сон"; розвивати вміння виявляти в тексті ті елементи хронотопу, які задіяні письменником у змалюванні персонажа, визначати їх образотворчу роль, розкривати внутрішні якості героя, зображені з допомогою хроно-</p>

	<p>топних елементів, узагальнювати психологічний портрет персонажа з урахуванням його хронотопного позиціонування, визначити концептуальну роль ліричного героя та інших елементів художнього хронотопу.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок дослідження єдності образної та хронотопної структури літературного твору).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі хронотопної структури твору).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення проблеми "Людини та герой у зв'язках із часом та простором".</p> <p>МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі хронотопної структури</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі хронотопної структури твору).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення проблеми "Людини та герой у зв'язках із часом та простором".</p> <p>МС₂. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі хронотопної структури</p>

<p>твору). НС₁. Аналіз образу-персонажа 1. МС₁. Виявлення основних хронологічних точок, у яких перебуває персонаж, складання плану аналізу. МС₂. Робота з хронотопом 1, установлення зв'язків персонажа із зображеними реаліями, оцінка ролі часопросторових елементів у змалюванні героя. МС₃. Робота з хронотопом 2, установлення зв'язків персонажа із зображеними реаліями, оцінка ролі часопросторових елементів у змалюванні героя. МС₄. Робота з хронотопом 3, установлення зв'язків персонажа із зображеними реаліями, оцінка ролі часопросторових елементів у змалюванні героя. І т.д. НС₂. Аналіз персонажа 2. І т.д. III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу на основі хронологічної структури твору. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, хронотоп, їх зв'язки. УНС₂. Узагальнена оцінка персонажа у зв'язках із хронотопом. УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>твору). НС₁. Дослідження образу ліричного героя поеми "Сон". МС₁. Визначення основних хронологічних утворень у поемі "Сон" як авторського прийому концептуалізації зображеного, складання плану аналізу. МС₂. Дослідження на тему "Ліричний герой і хронотоп "Україна": виявлення ставлення героя до зображених реалій. МС₃. Дослідження на тему "Ліричний герой і хронотоп "Сибір": виявлення ставлення героя до зображених реалій. Образ царя волі. МС₄. Дослідження на тему "Ліричний герой і хронотоп "Петербурґ": виявлення ставлення героя до зображених реалій. Образи царственних персон та придворних. III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу на основі хронологічної структури твору. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, хронотоп, їх зв'язки. УНС₂. Узагальнена оцінка ліричного героя на основі його зв'язків із хронологічними реаліями "Україна", "Сибір", "Петербурґ" та ролі в розгортанні художньої концепції поеми "Сон". УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	--

(застосування біографічного підходу до вивчення персонажів)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Життєвий шлях геніального митця: образ Сивоока в романі П.Загребельного "Диво" (2 год).</p> <p>Мета. Проаналізувати основні зображені письменником етапи життєвого шляху персонажа, художньо-біографічний фактаж, яким наповнений кожен період; дати оцінку поведінці, внутрішнім станам героя, його участі в змальованих подіях, стосункам з іншими персонажами на відрізках кожного виділеного етапу; зіставити встановлені періоди між собою, пояснити роль кожного з виділених етапів у становленні та розвитку персонажа, художню функцію окремих життєвих моментів; розвивати вміння виявляти біографічний план життєпису героя, здійснювати аналіз, відповідно до нього; виховувати прагнення до самореалізації.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок застосування біографічного підходу до вивчення персонажа).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі біографічного підходу).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа на основі біографічного підходу).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького</p>

характеру.

МС 1. Актуалізація знань учнів про біографію людини.

МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа з допомогою біографічного підходу).

НС 1. Опрацювання персонажа 1.

МС₁. Визначення принципу хронологізації та основних біографічних періодів персонажа.

МС₂. Робота з періодом 1.

МС 3. Опрацювання періоду 2.

МС₄. Дослідження періоду 3.

І т.д.

НС 2. Аналіз персонажа 2.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу на основі біографічного підходу.

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, етапи біографії.

УНС 2. Узагальнена оцінка персонажа на основі його біографічних етапів.

УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.

характеру.

МС 1. Актуалізація знань учнів про біографію людини.

МС 2. Пояснення вчителем або відновлення в пам'яті школярів особливостей обраної характеристики персонажа.

ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа з допомогою біографічного підходу).

МС₁. Визначення принципу хронологізації та основних біографічних періодів Сивоока, складання біографічного плану.

МС 2. Опрацювання періоду "Народження Сивоока та його дитинство в пущі".

МС 3. Дослідження біографічного періоду "Мандрі хлопчика після смерті діда Родима та перша зустріч з Києвом".

МС 4. Робота з фрагментом тексту "Перебування в Радогості".

Решта мікроситуацій проводиться на наступному занятті

МС₅. Обговорення частини тексту "Сивоок у болгарському монастирі".

МС 6. Дослідження особливостей життя Сивоока в Константинополі.

МС 7. Поглиблений аналіз періоду

	<p>"Сивоок – будівничий Софії Київської. Смерть героя".</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу на основі біографічного підходу.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, етапи біографії.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка Сивоока на основі його біографічних етапів.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	--

Варіант (підвид) №10
(пообразний аналіз за системою "виклик – відгук")

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Груповий образ гебреїв із поеми І. Франка "Мойсей" у системі "виклик – відгук" (10 кл.).</p> <p>Мета. Дослідити основні "виклики", на які реагують персонажі, унаочнити їх характер, з'ясувати особливості "відгуків" (внутрішньої чи зовнішньої реакції) гебреїв на кожен із "викликів", дати оцінку психологічним якостям героїв, що виявилися в такі моменти; окреслити проблемно-тематичне поле, реалізоване з допомогою "викликів" і "відгуків"; розвивати уміння визначати, класифікувати та систематизувати "виклики", на які реагують персонажі, оцінювати риси внутрішнього світу, продемонстровані під час здійснення "відгуків", осмислювати характер "викликів" і "відгуків", проблематику, пов'язану з ними,</p>

	<p>участь персонажів у її висвітленні; устанавлювати роль розгорнутої у творі системи "виклик – відгук" та участі в ній образів-персонажів для художньої концепції твору; виховувати готовність долати життєві труднощі.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок пообразного аналізу за системою "виклик – відгук").</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за системою "виклик – відгук").</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Обговорення проблеми "викликів" і "відгуків" у житті людини та героїв різних творів мистецтва.</p> <p>МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за системою "виклик – відгук").</p> <p>НС₁. Вивчення образу(ів)-</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за системою "виклик – відгук").</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Обговорення проблеми "викликів" і "відгуків" у житті людини та героїв різних творів мистецтва.</p> <p>МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (характеристики персонажа за системою "виклик – відгук").</p> <p>НС₁. Опрацювання групового</p>

<p>персонажа(ів).</p> <p>МС 1. Визначення основних "викликів", перед якими опинився персонаж.</p> <p>МС2. Робота з "викликом" 1: з'ясування його характеру, "відгуку" на нього персонажа (ів), їх ідейно-концептуального значення.</p> <p>МС 3. Робота з "викликом" 2: з'ясування його характеру, "відгуку" на нього персонажа(ів), їх ідейно-концептуального значення.</p> <p>МС4. Робота з "викликом" 3: з'ясування його характеру, "відгуку" на нього персонажа(і), їх ідейно-концептуального значення.</p> <p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу за системою "виклик – відгук".</p> <p>УНС1. Узагальнення знань про образ-персонаж, "виклики" і "відгуки" як засоби його характеристики.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка персонажа на основі наявних у тексті "викликів" і "відгуків".</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>образу гебреїв.</p> <p>МС1. Визначення основних викликів, перед якими опинилися персонажі.</p> <p>МС2. Робота з "викликом" "Заклик Мойсея до походу".</p> <p>МС 3. Робота з "викликом" "Довготривала відсутність підтвердження з боку Бога правильності вибору гебреїв, недосягнутість обіцяного краю".</p> <p>МС4. Робота з "викликом" "Пророкування Мойсея".</p> <p>МС 5. Робота з "викликом" "Смерть Мойсея".</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі пообразного аналізу за системою "виклик – відгук".</p> <p>УНС1. Узагальнення знань про образ-персонаж, "виклики" і "відгуки" як засоби його характеристики.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка гебреїв на основі наявних у тексті "викликів" і "відгуків".</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	---

Варіант (підвид) №11

(опрацювання функціональності образів-персонажів)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Повість І.Франка "Перехресні стежки". Образ Євгена Рафаловича: світоглядна, стильова та жанрова функції (10 кл.).</p> <p>Мета. Актуалізувати знання учнів</p>

	<p>про жанрові, стильові, світоглядно-ідеологічні властивості літературних героїв, дослідити жанрову, стильову та світоглядну природу образу Євгена Рафаловича; розвивати вміння застосовувати світоглядну, жанрову, стильову характеристику в процесі роботи з образами-персонажами, виявляти відповідні їм властивості літературних героїв; виховувати цілеспрямованість, патріотичні почуття.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок опрацювання функціональності образу-персонажа).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання функціональності образів-персонажів).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Визначення понять "функція", "жанр", "стиль", "світогляд", функціонального призначення відомих літературних персонажів, героїв інших видів мистецтва.</p> <p>МС₂. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання функціональності образів-персонажів).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Визначення понять "функція", "жанр", "стиль", "світогляд", функціонального призначення відомих літературних персонажів, героїв інших видів мистецтва.</p> <p>МС₂. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних</p>

<p>настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання функціональності образів-персонажів).</p> <p>НС₁. Аналіз персонажа.</p> <p>МС₁. Аналіз світоглядних параметрів персонажа (за необхідності).</p> <p>МС₂. Здійснення жанрової характеристики літературного героя.</p> <p>МС₃. Виявлення стильових особливостей персонажа.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження функціональності образу-персонажа.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, "стиль", "світогляд", "жанр", їх зв'язки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка персонажа на основі його функціональності.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання функціональності образів-персонажів).</p> <p>НС₁. Аналіз персонажа.</p> <p>МС₁. Дослідження на тему: "Народницька програма Євгена Рафаловича".</p> <p>МС₂. Дослідження на тему: "Образ Євгена Рафаловича в контексті реалізму".</p> <p>МС₃. Дослідження на тему: "Євген Рафалович – герой повісті".</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження функціональності образу-персонажа.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, "стиль", "світогляд", "жанр", їх зв'язки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка Євгена Рафаловича на основі його функціональності.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	--

Варіант (підвид) №12
(статусно-рольова характеристика)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p align="center">Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Статусно-рольова характеристика образу Марії Лучицької з драми М. Старицького "Талан" (10 кл.).</p> <p>Мета. Визначити статусні ролі, у яких виступає героїня твору, особливості їх виконання</p>

	<p>персонажем, психологічні якості Марії Луцицької, які вони демонструють під час цього, словесні засоби, використані для зображення героїні в їх рольових функціях; розвивати уміння здійснювати статусно-рольову характеристику персонажа, використовувати її для осмислення його внутрішніх якостей та поведінкових виявів; виховувати почуття людської гідності та національну самосвідомість.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок статусно-рольової характеристики).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом по образного аналізу (статусно-рольової характеристики персонажа).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питання "Людина (герой) та її статусні ролі, їх прояви".</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей обраної характеристики.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом по образного аналізу (статусно-рольової характеристики персонажа).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питання "Людина (герой) та її статусні ролі, їх прояви".</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей обраної характеристики.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного</p>

<p>(статусно-рольової характеристики персонажа). НС₁. Опрацювання образу-персонажа. МС₁. Визначення статусних ролей, які виконує персонаж, складання плану статусно-рольової характеристики. МС₂. Опрацювання статусної ролі 1. МС₃. Дослідження статусної ролі 2. МС₄. Осмислення статусної ролі 3. <i>І т.д.</i> III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі статусно-рольової характеристики. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його статусні ролі. УНС₂. Узагальнена оцінка персонажа на основі його статусних ролей. УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>аналізу (статусно-рольової характеристики персонажа). НС₁. Опрацювання образу Марії Лучицької. МС₁. Визначення статусних ролей, які виконує Марія Лучицька, складання плану статусно-рольової характеристики. МС₂. Опрацювання вікової статусної ролі "Доросла людина". МС₃. Дослідження гендерної статусної ролі "Жінка". МС₄. Осмислення професійно-творчої статусної ролі "Актриса". МС₅. Вивчення національної статусної ролі "Українка". МС₆. Опрацювання соціальної статусної ролі "Дворянка-народниця". III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі статусно-рольової характеристики. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, його статусні ролі. УНС₂. Узагальнена оцінка Марії Лучицької на основі її статусних ролей. УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	--

Варіант (підвид) №13

(дослідження системних зв'язків між персонажами)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Персонажі повісті О.Кобилянської "Земля". Дослідження їх взаємозв'язків (10 кл.) (2 год.). Мета. Розглянути групу ключових героїв повісті О.Кобилянської, що</p>

	<p>перебувають між собою в системній взаємодії, проаналізувати характер зв'язків між ними, внутрішні якості літературних героїв, виявлені у процесі взаємодії, засоби їх вираження, здійснити групову та порівняльну характеристику; розвивати вміння давати оцінку безпосереднім стосункам літературних героїв, проводити зіставлення та групування персонажів; виховувати чесність, порядність, працелюбність.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок дослідження системних зв'язків між образами-персонажами).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження системних зв'язків між образами-персонажами).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питання "Міжлюдські стосунки" (те ж саме на матеріалі різних видів мистецтва).</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей обраної характеристики.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження системних зв'язків між образами-персонажами).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питання "Міжлюдські стосунки" (те ж саме на матеріалі різних видів мистецтва).</p> <p>МС₂. Пояснення особливостей обраної характеристики.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p>

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження системних зв'язків між образами-персонажами).

НС₁. Визначення персонажів, які перебувають у системних зв'язках.

НС₂. Опрацювання системного зв'язку 1.

НС₃. Дослідження системного зв'язку 2.

НС₄. Осмислення системного зв'язку 3.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження системних зв'язків між образами-персонажами.

УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, між образні зв'язки.

УНС₂. Узагальнена оцінка групи персонажів на основі їх зв'язків.

УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (дослідження системних зв'язків між образами-персонажами).

НС₁. Визначення персонажів повісті, які перебувають у системних зв'язках.

НС₂. Опрацювання системного зв'язку "Івоніка – Марійка".

НС₃. Дослідження системного зв'язку "Івоніка – Михайло".

НС₄. Осмислення системного зв'язку "Івоніка – Сава".

НС₅. Вивчення системного зв'язку "Івоніка – Анна".

НС₆. Опрацювання системного зв'язку "Івоніка – Рахіра".

НС₇. Дослідження системного зв'язку "Марійка - Михайло".

НС₈. Аналіз системного зв'язку "Марійка - Сава".

НС₉. Опрацювання системного зв'язку "Марійка - Анна".

НС₁₀. Вивчення системного зв'язку "Марійка - Рахіра".

НС₁₁. Осмислення системного зв'язку "Михайло - Сава", порівняльна характеристика персонажів.

НС₁₂. Дослідження системного зв'язку "Михайло - Анна".

НС₁₃. Аналіз системного зв'язку "Михайло - Рахіра".

НС₁₄. Вивчення системного зв'язку "Сава - Рахіра".

НС₁₅. Опрацювання системного зв'язку "Сава - Анна".

НС₁₆. Дослідження системного

	<p>зв'язку "Анна - Рахіра", порівняльна характеристика образів.</p> <p>III. Узагальнення і систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження системних зв'язків між образами-персонажами.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, міжобразні зв'язки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка персонажів повісті "Земля" на основі їх зв'язків.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	---

Варіант (підвид) №14
(дослідження персонажів в аспекті феноменального)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	<p>Тема. Мина Мазайло із однойменної комедії М.Куліша як феномен (11 кл.).</p> <p>Мета. Розглянути образ головного героя комедії М.Куліша як явища феноменального порядку, визначити властивості, із допомогою яких він стає оригінальними художнім явищем, пояснити авторську логіку феноменалізації героя, розвивати уміння виявляти феноменальне в образах-персонажах та засоби феноменалізації, пояснювати їх художню роль; виховувати негативне ставлення до національного невігластва.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид –</p>

	урок дослідження персонажів в аспекті феноменального).
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання образу-персонажа в аспекті феноменального). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁ 1. Обговорення питання "Феноменальне в житті людини та в мистецтві". МС₂ 2. Пояснення особливостей обраної характеристики. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання образу-персонажа в аспекті феноменального). НС₁. Визначення проявів феноменального в образі-персонажі (на основі пропозицій учнів). НС₂. Опрацювання феноменального прояву 1. НС₃ 3. Дослідження феноменального прояву 2. НС₄. Осмислення феноменального прояву 3. I т.д.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження персонажа в аспекті феноменального. УНС₁. Узагальнення</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання образу-персонажа в аспекті феноменального). ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС₁ 1. Обговорення питання "Феноменальне в житті людини та в мистецтві". МС₂ 2. Пояснення особливостей обраної характеристики. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (опрацювання образу-персонажа в аспекті феноменального). НС₁. Визначення проявів феноменального в образі-персонажі (на основі пропозицій учнів). НС₂. Опрацювання феноменального прояву 1 (за версією учнів). НС₃. Дослідження феноменального прояву 2 (за версією учнів). НС₄. Осмислення феноменального прояву 3 (за версією учнів). I т.д.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі дослідження персонажа в аспекті феноменального. УНС₁. Узагальнення знань про образ-персонаж, феноменаль-</p>

<p>знань про образ-персонаж, феноменальність.</p> <p>УНС₂. Узагальнена персонажа(ів) на основі феноменального.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>ність.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка образу Мيني Мазайла на основі визначених учнями проявів феноменального.</p> <p>УНС₃. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
--	---

**Урок словесно-образного аналізу літературного твору
(здебільшого для лірики)**

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Вірш Лесі Українки "Contra spem spero". Ідейно-тематичний зміст твору та мовно-образні особливості його вираження (10 кл.).</p> <p>Мета. Ознайомити учнів із віршем Лесі Українки "Contra spem spero", визначити його ідейно-тематичний зміст на основі аналізу ключових мовно-образних утворень та засобів художньої виразності, пояснити їх художню специфіку; розвивати вміння здійснювати словесно-образний аналіз, інтерпретувати зміст твору на його основі; виховувати силу духу, вольові якості.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок словесно-образного аналізу літературного твору.</p>
<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом словесно-образного аналізу літературного твору.</p>	<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом словесно-образного аналізу літературного твору.</p>

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Обговорення питання "Значення художньої мови під час осмислення літературного твору, її багатство".

МС₂. Пояснення особливостей обраного аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом словесно-образного аналізу літературного твору.

НС₁. Читання та аналіз мовної системи твору або його фрагментів (уголос, потім мовчки), виділення в ньому ключових мовно-образних зворотів.

НС₂. Робота із словесним образом 1: інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

НС₃. Робота із словесним образом 2: інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

НС₄. Робота із словесним образом 3: інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі словесно-образного аналізу.

УНС₁. Узагальнення знань про мовну структуру тексту.

ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС₁. Обговорення питання "Значення художньої мови під час осмислення літературного твору, її багатство".

МС₂. Пояснення особливостей обраної характеристики.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом словесно-образного аналізу літературного твору.

НС₁. Пояснення вчителем змісту словесно-образного аналізу (здійснюється тоді, коли учні його ще не виконували).

НС₃. Читання ліричного твору (уголос, потім мовчки), виділення в ньому ключових мовно-образних зворотів.

НС₂. Робота зі словесним "думи, ви хмари осінні": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

НС₃. Робота зі словесним образом "весна золота": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

НС₄. Робота зі словесним образом "крізь сльози сміятись": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.

НС₅. Робота зі словесними образами "крізь сльози сміятись, серед лиха співати пісні, без надії таки сподіватись":

<p>УНС 2. Узагальнена словесно-образної специфіки проаналізованого твору.</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>	<p>інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.</p> <p>НС6. Робота зі словесним образом "сіять квітки на морозі": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.</p> <p>НС7. Робота зі словесними образами "гора крута крем'яная", "камінь важкий підіймать": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.</p> <p>НС8. Робота зі словесним образом "все шукатиму зірку провідну, ясну владарку темних ночей": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.</p> <p>НС9. Робота зі словесним образом "без надії таки сподіватись": інтерпретація, визначення художніх засобів, впливу на концепцію тексту.</p> <p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі словесно-образного аналізу.</p> <p>УНС1. Узагальнення знань про мовну структуру тексту.</p> <p>УНС 2. Узагальнена словесно-образної специфіки вірша Лесі Українки "Contra spem spero".</p> <p>УНС3. Оцінка використаного виду характеристики героя/героїв.</p>
---	--

Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору
Варіант (підвид) №1
(концептуально-сюжетний аналіз)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Феміністична тема в новелі О. Кобилянської "Valse melancholique": жінка в умовах життєвих випробувань. Сюжетно-концептуальний аналіз твору(10 кл.) (2 год.).</p> <p>Мета. Омислити особливості розвитку та розв'язання названої проблеми на відрізок зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки в новелі О.Кобилянської "Valse melancholique"; розвивати уміння здійснювати концептуально-сюжетний аналіз; виховувати почуття відповідальності за своє життя.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору (концептуально-сюжетного).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-сюжетного аналізу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁ 1. Обговорення питань "Світ та його проблеми", "їх відображення в мистецтві", "Сюжет як спосіб їх художнього втілення".</p> <p>МС₂ 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-сюжетного аналізу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁ 1. Обговорення питань "Феміністична проблематика", "її відображення в мистецтві", "Сюжет як спосіб її художнього втілення".</p> <p>МС₂ 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети</p>

уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-сюжетного аналізу.

НС₁. Здійснення концептуально-сюжетного аналізу твору (однієї теми чи проблеми у зв'язках із художнім часопростором).

МС₁. Опрацювання зв'язку теми/проблеми на сюжетному відрізку "Експозиція".

МС₂. Опрацювання зв'язку теми/проблеми на сюжетному відрізку "Зав'язка".

МС₃. Опрацювання зв'язку теми/проблеми на сюжетному відрізку "Розвиток дії".

МС₄. Опрацювання зв'язку теми/проблеми на сюжетному відрізку "Кульмінація".

МС₅. Опрацювання зв'язку теми/проблеми на сюжетному відрізку "Розв'язка".

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-сюжетного аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, сюжет твору.

УНС₂. Узагальнена оцінка розвитку теми/проблеми на кожному сюжетному відрізку.

УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-сюжетного аналізу.

уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-сюжетного аналізу.

НС₁. Здійснення сюжетно-концептуального аналізу твору.

МС₁. Окреслення ключової проблеми твору, її загальне визначення.

МС₂. Опрацювання теми на відрізку "Експозиція": розмови Ганнусі й Марти про місце жінки в суспільстві, творчий розвиток мисткині.

МС₃. Дослідження теми на відрізку "Зав'язка": підвищення оплати за житло.

МС₄. Аналіз теми на відрізку "Розвиток дії": поява в помешканні третьої героїні; розповідь Софії про своє нещасливе кохання, погляди на власне подальше життя, роль музики в ньому; виконання мелодії меланхолійного вальсу; смерть матері Софії; відмова дядька утримувати дівчину, яка мріяла здобути музичну освіту у Відні.

МС₅. Вивчення теми на відрізку "Кульмінація": обрив струни у фортепіано.

МС₆. Осмислення теми на відрізку "Розв'язка": - смерть Софії; - поїздка Ганнусі до Риму і зустріч із Мартою після трирічної розлуки.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі

	<p>концептуально-сюжетного аналізу.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань про тематику, проблематику, сюжет твору.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка розвитку теми суспільного статусу жінки на кожному сюжетному відрізку.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-сюжетного аналізу.</p>
--	--

Варіант (підвид) №2
(концептуально-хронотопний аналіз)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Проблема влади міста над людиною в романі В.Підмогильного "Місто". Концептуально-хронотопний аналіз твору (11 кл.)(2 год.).</p> <p>Мета. Дослідити особливості постановки та розв'язання проблеми міста над людиною В.Підмогильного, виявити в цьому роль хронотопу, розвивати уміння здійснювати концептуально-хронотопний аналіз; виховувати почуття гідності.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору (концептуально-хронотопного).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-хроно-</p>

хронотопного аналізу.

ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Обговорення питань "Світ та його проблеми", "Їх відображення в мистецтві", "Хронтоп як спосіб їх художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.

ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-хронотопного аналізу.

НС 2. Здійснення концептуально-хронотопного аналізу твору (однієї теми чи проблеми у зв'язках із художнім часопростором).

МС 1. Опрацювання зв'язку теми/проблеми з хронотопною властивістю 1.

МС 2. Опрацювання теми/проблеми з хронотопною властивістю 2.

МС 3. Опрацювання теми/проблеми з хронотопною властивістю 3. І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-хронотопного аналізу.

УНС 1. Теоретичне узагальнення

топного аналізу.

ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Обговорення питань "Проблема "людина й місто"", "її відображення в мистецтві", "Урбаністичний хронтоп як спосіб художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.

ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-хронотопного аналізу.

НС 1. Здійснення концептуально-хронотопного аналізу роману (дослідження тих аспектів часопростору, які допомагають продемонструвати владу міста над людиною).

МС 1. Окреслення ключової проблеми твору, її загальне визначення.

МС 2. Опрацювання хронотопно-тематичного утворення "Місто – це гроші. Образ Степана Радченка в цьому контексті".

МС 3. Дослідження хронотопно-тематичного утворення "Місто – це вишукана їжа: зміна харчування головного героя в місті; Радченко і заклади харчування".

МС 4. Аналіз хронотопно-тематичного утворення "Місто – це вишуканий одяг:

<p>знань про тематику, проблематику, хронотоп твору.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка розвитку теми/проблеми у зв'язках із хронотопом твору.</p> <p>УНС3. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-хронотопного аналізу.</p>	<p>трансформація зовнішнього вигляду персонажа; предмети туалету Степана Радченка".</p> <p>МС 5. Вивчення хронотопно-тематичного утворення "Місто – це комфортне житло: помешкання в яких жив Радченко".</p> <p>МС 6. Осмислення хронотопно-тематичного утворення "Місто – це вільні стосунки з жінками: любовні історії Степана Радченка".</p> <p>МС 7. Опрацювання хронотопно-тематичного утворення Місто – це простір для творчості: прояв літературних здібностей головного героя.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-хронотопного аналізу.</p> <p>УНС1. Узагальнення знань про тематику, проблематику, хронотоп твору.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка авторського погляду на тему "Людина в місті", ролі хронотопу у вирішенні ключової проблеми роману.</p> <p>УНС3. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-хронотопного аналізу</p>
---	---

Варіант (підвид) №3
(концептуально-образний аналіз)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	Тема. Проблема гріха в однойменній драмі В. Винниченка. Концептуально-образний аналіз твору

	<p>(10 кл.).</p> <p>Мета. Установити зв'язок між тематичним та образним рівнями драми В. Винниченка "Гріх", розглянути образи-персонажі як авторські засоби концептуалізації зображеного, визначити індивідуальну роль кожного героя в проблемно-тематичному просторі художнього матеріалу, провести портретування персонажів, виходячи з художньої логіки розгортання авторської концепції; розвивати вміння проводити аналіз персонажів на основі їх участі в художньому втіленні проблемно-тематичної стратегії письменника, узагальнювати авторську концепцію дійсності з урахуванням ролі образів-персонажів у її реалізації; виховувати негативне ставлення до будь-яких виявів гріха в людському житті.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок пообразного аналізу літературного твору (підвид – урок концептуально-образного аналізу).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом по образного аналізу (концептуально-образного).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питань "Проблеми людського світу",</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом по образного аналізу (концептуально-образного).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Обговорення питань "Проблеми людського світу",</p>

"Роль героїв у розгортанні проблемно-тематичного поля художнього твору".

МС 2. Пояснення особливостей обраної характеристики.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (концептуально-образного).

НС₁. Окреслення та аналіз тематичного простору літературного твору, виділення підпроблем обраних для розгляду тем.

МС₁. Опрацювання підпроблеми 1, оцінка ролі персонажів у її розгортанні.

МС₂. Робота з підпроблемою 2, оцінка ролі персонажів у її розгортанні.

МС₃. Аналіз підпроблеми 3, оцінка ролі персонажів у її розгортанні. І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі концептуально-образного аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, образи-персонажі.

УНС₂. Узагальнена оцінка ролі персонажів у постановці й розв'язанні теми/проблеми.

УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-образного аналізу.

"Роль героїв у розгортанні проблемно-тематичного поля художнього твору".

МС 2. Пояснення особливостей обраної характеристики.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом пообразного аналізу (концептуально-образного).

НС₁. Означення проблеми гріха як ключової в драмі В.Винниченка, виділення її підпроблем, аналіз.

МС₁. Дослідження ролі персонажів у вираженні підпроблеми "Гріх як святотатство, цинізм, безбожність, розпуста".

МС₂. Виявлення ролі персонажів у вираженні підпроблеми "Гріх фізичного насильства над людиною".

МС₃. Осмислення ролі персонажів у вираженні підпроблеми "Гріх духовного насильства над людиною".

МС₄. Аналіз ролі персонажів у вираженні підпроблеми "Гріх зради чи добродійність?"

МС₅. Опрацювання ролі персонажів у вираженні підпроблеми "Людина – жертва гріха. Спокута за скоєний гріх".

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі концептуально-образного аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику,

	<p>проблематику, образи-персонажі. УНС₂. Узагальнена оцінка проблеми гріха в драмі В.Винниченка та художньої ролі образів-персонажів у її розкритті. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-образного аналізу.</p>
--	---

Варіант (підвид) №4
(концептуально-мовний аналіз)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Тема історичної долі України в поемі Т.Шевченка "І мертвим, і живим...". Концептуально-мовний аналіз. (9 кл.).</p> <p>Мета. Проаналізувати тематику поеми Т.Шевченка крізь призму найбільш яскравих мовних зворотів, декодувати їх зміст, дати оцінку, розвивати уміння здійснювати концептуально-мовний аналіз; виховувати патріотизм.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору (концептуально-мовного).</p>
<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-мовного аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p>	<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-мовного аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p>

МС 1. Обговорення питань "Світ та його проблеми", "їх відображення в мистецтві", "Мова як засіб їх художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-мовного аналізу.

НС 1. Дослідження теми/проблеми 1.

МС 1. Опрацювання проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 1.

МС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 2.

МС 3. Аналіз проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 3.

І т.д.

НС 2. Дослідження теми/проблеми 2.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-мовного аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, мовні засоби.

УНС 2. Узагальнена оцінка авторських підходів до постановки і вирішення тем та проблем у зв'язках із мовною структурою тексту.

МС 1. Обговорення питань "Історична доля українського народу", "її відображення в мистецтві", "Мова як засіб її художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем виду обраної характеристики персонажа.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-мовного аналізу.

НС 1. Дослідження теми історичної долі України.

МС 1. Опрацювання проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 1, самостійно вибраному учнями або запропонованому вчителем.

МС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 2, самостійно вибраному учнями або запропонованому вчителем.

МС₃. Аналіз проблемно-тематичного змісту в мовному звороті 3, самостійно вибраному учнями або запропонованому вчителем.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-мовного аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблема-

<p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-мовного аналізу.</p>	<p>тику, мовні засоби. УНС₂. Узагальнена оцінка погляду на тему Т.Шевченка "Україна та її історія", ролі словесної образності в увиразненні суспільно-історичних проблем. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-мовного аналізу</p>
---	---

**Варіант (підвид) №5
(концептуально-жанровий)**

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Українізація як тема сатиричної комедії М. Куліша "Мина Мазайло". Концептуально-жанровий аналіз твору (9 кл.). Мета. Проаналізувати названу тему крізь призму жанрових ознак сатиричної комедії пояснити їх зв'язок; забезпечити яскраві враження від драматичного тексту; розвивати вміння здійснювати концептуально-жанровий аналіз; виховувати повагу до рідної мови, мовний патріотизм. Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору (концептуально-жанрового).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу. ПНС₁. Актуалізація знань</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу. ПНС₁. Актуалізація знань</p>

контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Обговорення питань "Світ та його проблеми", "Їх відображення в мистецтві", "Жанр як спосіб їх художнього втілення".

МС 2. Пояснення особливостей необхідного жанру та концептуально-жанрового аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу.

НС 1. Дослідження теми/проблеми 1.

МС 1. Опрацювання проблемно-тематичного змісту крізь призму жанрової властивості 1.

МС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту крізь призму жанрової властивості 2.

МС 3. Аналіз проблемно-тематичного змісту крізь призму жанрової властивості 3.

НС 2. Дослідження теми/проблеми 2.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-жанрового аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, жанр твору.

УНС 2. Узагальнена оцінка авторських підходів до постановки й вирішення тем та

контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Обговорення питань "Українська мова в житті нашого суспільства", "Українізація 20-х рр. XX ст.", "Їх відображення в мистецтві", "Жанр як спосіб художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем жанрових особливостей сатиричної комедії та концептуально-жанрового аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов. **II. Засвоєння літературних знань,**

формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу.

НС 1. Виявлення проблемно-тематичного змісту в особливостях філологічного конфлікту та розгортанні сюжету сатиричної комедії.

НС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту в образах-персонажах сатиричної комедії.

НС₃. Аналіз проблемно-тематичного змісту в засобах гумору й сатири.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-жанрового аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, жанр комедії.

УНС 2. Узагальнена оцінка теми українізації в п'єсі "Мина Мазайло"

<p>проблем на основі жанрової структури тексту. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-жанрового аналізу.</p>	<p>та засобів сатиричної комедії, які дають змогу виразити цю тему. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-жанрового аналізу.</p>
--	--

Варіант (підвид) №6
(концептуально-стильовий аналіз)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Експресіоністична концепція дійсності в повісті-поемі О. Турянського "Поза межами болю": проблема Першої світової війни як глобального катаклізму, антиімперіалістичний та антибуржазний пафос у творі. Концептуально-стильовий аналіз твору (10 кл.). Мета. Проаналізувати названу проблему крізь призму стильових підходів експресіонізму, пояснити їх зв'язок, розвивати уміння здійснювати концептуально-стильовий аналіз; виховувати негативне ставлення до несправедливості. Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору (концептуально-стильового).</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу. ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС 1. Обговорення питань "Світ</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу. ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру. МС 1. Обговорення питань</p>

та його проблеми", "їх відображення в мистецтві", "Стильові особливості їх художнього втілення". **МС** 2. Пояснення особливостей необхідного стилю та концептуально-стильового аналізу.

ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу.

НС 1. Дослідження теми/проблеми 1.

МС 1. Опрацювання проблемно-тематичного змісту крізь призму стильової властивості 1.

МС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту крізь призму стильової властивості 2.

МС3. Аналіз проблемно-тематичного змісту крізь призму стильової властивості 3.

І т.д.

НС 2. Дослідження теми/ проблеми 2.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-стильового аналізу.

УНС1. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, стиль твору.

УНС2. Узагальнена оцінка авторських підходів до постановки й вирішення тем та

"Людина на війні", "їх відображення в мистецтві", "Стиль як спосіб їх художнього втілення".

МС 2. Пояснення вчителем стильових особливостей експресіонізму та концептуально-стильового аналізу.

ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом концептуально-жанрового аналізу.

НС 1. Виявлення проблемно-тематичного змісту та засобів експресіонізму в конфлікті та сюжеті твору.

НС 2. Дослідження проблемно-тематичного змісту та стильового підходу в образах персонажах драматичної поеми .

НС3. Аналіз проблемно-тематичного змісту та експресіоністичних рис в словесних засобах твору.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі концептуально-стильового аналізу.

УНС1. Теоретичне узагальнення знань про тематику, проблематику, стиль твору.

УНС 1. Узагальнена оцінка тем соціальної кризи та світової війни початку ХХ століття в повісті-поемі О.Турянського "Поза межами болю", експресіоністичного підходу до їх зображення.

<p>проблем на основі використаного стильового підходу.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-стильового аналізу.</p>	<p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків концептуально-стильового аналізу.</p>
---	--

Урок філософського аналізу літературного твору

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Філософсько-релігійна імітаційна концепція історії в поемі І.Франка "Мойсей" (10 кл.).</p> <p>Мета. Розкрити особливості філософсько-релігійного розуміння історії та зміст відповідних йому філософських понять, дослідити вплив цієї системи мислення на художню концепцію поеми "Мойсей"; розвивати вміння здійснювати філософський аналіз художніх творів; виховувати віру в прогресивне майбутнє українського народу.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок філософського аналізу літературного твору.</p>
<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом філософського аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань учнів про світоглядні основи філософської системи, яка буде використовуватися в процесі</p>	<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом філософського аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань учнів про філософсько-історичні уявлення, що походять із християнства.</p> <p>МС 2. Пояснення особливостей</p>

аналізу (за можливістю).

МС 2. Пояснення вчителем особливостей філософського аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом філософського аналізу.

НС 1. Пояснення змісту філософського поняття 1, опрацювання художнього матеріалу з його допомогою.

НС 2. Пояснення змісту філософського поняття 2, опрацювання художнього матеріалу з його допомогою.

НС 3. Пояснення змісту філософського поняття 3, опрацювання художнього матеріалу з його допомогою.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі філософського аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення використаних філософських понять.

УНС₂. Узагальнена оцінка філософської системи вивченого твору або її окремої частини.

УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків філософського аналізу.

філософського аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом філософського аналізу.

НС 1. Виявлення змісту філософського поняття "релігійна модель історії", загальна оцінка поеми "Мойсей" із його допомогою.

НС 2. Розкриття філософських понять "мета історії", "рушійні сили історії", характеристика образів Бога та Мойсея в цьому контексті.

НС 3. Пояснення філософського поняття "історична динаміка", складання плану сюжетного розвитку поеми, визначення символічного змісту висхідної точки (Єгипту як уособлення рабства) та фінальної (Палестини як символу свободи та історичної мети, визначеної Богом).

НС 4. Продовження роботи із поняттям "історична динаміка", простеження внутрішніх змін, яких зазнали євреї, поглиблення уявлень учнів про "історичну мету та динаміку" на рівні психологічних зображень.

НС 5. Пояснення змісту філософських понять "пасіонарність", "герой-пасіонарій", "виконувач Божої волі", характеристика образу Мойсея.

III. Узагальнення й

	<p>систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі філософського аналізу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення використаних філософських понять.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка релігійно-світоглядних підходів до зображення української історії, застосованих І.Франком.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків філософського аналізу.</p>
--	---

Урок ідеаційно-концептуального аналізу літературного твору

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Космоцентризм у повісті Михайла Коцюбинського "Тіні забутих предків". Ідеаційно-концептуальний аналіз твору (10 кл.).</p> <p>Мета. Розкрити космоцентричну систему повісті, виявити підпорядкованість їй порушених тем і проблем, створених образів та сюжетів; розвивати уміння здійснювати ідеаційно-концептуальний аналіз літературного твору; прищеплювати розуміння глибинної пов'язаності людини з природою.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок ідеаційно-концептуального аналізу літературного твору.</p>
<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок</p>	<p>І. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок</p>

шляхом ідеаційно-концептуального аналізу.

ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Обговорення змісту концептів "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація" (кожен за необхідністю), їх вираження в мистецтві.

МС 2. Пояснення сутності ідеаційно-концептуального аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом ідеаційно-концептуального аналізу.

НС 1. Аналіз космоцентричних уявлень, наявних в художньому творі (за наявністю).

НС 2. Дослідження елементів теоцентризму в літературному матеріалі (за наявністю).

НС 3. Осмислення антропоцентричної парадигми тексту.

НС₄. Опрацювання соціоцентричної концепції у творі (за наявністю).

НС 5. Дослідження національно-центричних уявлень письменника (за наявністю).

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі ідеаційно-кнцептуального

шляхом ідеаційно-концептуального аналізу.

ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Розповідь учителя або підготовленого учня про поїздку М.Коцюбинського до Криворівні, враження письменника від Карпат.

МС 2. Виявлення розумінь учнями концепту "Космос", актуалізація їх знань про космоцентричну систему мислення в мистецьких творах.

МС 3. Пояснення сутності ідеаційно-концептуального аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом ідеаційно-концептуального аналізу.

НС 1. Аналіз космоцентричних уявлень, наявних у художньому творі.

МС 1. Дослідження образу Карпат як середовища людського існування (застосування елементів хронологічного аналізу).

МС 2. Опрацювання міфологічних образів та сюжетів, обрядів і вірувань космоцентричного характеру (використання подієвого та пообразного шляхів, які допоможуть осмислити міфологічні сюжети і образи).

МС 3. Осмислення зв'язку теми фізичного існування (тілесності)

<p>аналізу. УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про ідеаційно-концептуальну систему твору. УНС₂. Узагальнена оцінка ідеаційно-концептуальної системи вивченого твору або її окремої частини. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків ідеаційно-концептуального аналізу.</p>	<p>людини (Іван, Марічка, Палагна) з природним середовищем (застосування проблемно-тематичного та пообразного шляхів аналізу). МС 4. Характеристика образу людини (Юра) як підкорювача природи (застосування проблемно-тематичного та пообразного шляхів аналізу). III. Узагальнення й систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі ідеаційно-концептуального аналізу. УНС₁. Теоретичне узагальнення знань про ідеаційно-концептуальну систему твору. УНС₂. Узагальнена оцінка космоцентричної парадигми повісті "Тіні забутих предків", її зіставлення з аналогічними ідеаційними системами в літературних творах, що вивчалися раніше. УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків ідеаційно-концептуального аналізу.</p>
---	--

Урок жанрового аналізу літературного твору

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Жанровий аналіз усмішки Остапа Вишні "Як варити і їсти суп із дикої качки"(11 кл.). Мета. Ознайомити учнів із жанровими ознаками усмішки, виявити їх у творі Остапа Вишні, забезпечити яскраві емоції під час сприймання художнього матеріалу; розвивати уміння здійснювати жанровий аналіз усмішки (виявляти її ознаки,</p>

	<p>давати їм оцінку); виховувати почуття гумору.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок жанрового аналізу літературного твору.</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом жанрового аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань учнів про риси необхідного жанру.</p> <p>МС 2. Пояснення сутності жанрового аналізу.</p> <p>ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом жанрового аналізу.</p> <p>НС1. Пояснення жанрових властивостей аналізованого жанру.</p> <p>НС2. Дослідження жанрової ознаки 1.</p> <p>НС3. Дослідження жанрової ознаки 2.</p> <p>НС4. Дослідження жанрової ознаки 3.</p> <p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі жанрового аналізу.</p> <p>УНС1. Теоретичне узагальнення необхідного жанру.</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом жанрового аналізу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС1. Актуалізація знань учнів про гумор і сатиру, їх вияви в житті та літературі, Остапа Вишню як мисливця і природолюбця, його твори, які вже вивчалися, жанр усмішки.</p> <p>МС 2. Пояснення сутності жанрового аналізу.</p> <p>ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом жанрового аналізу.</p> <p>НС 1. Пояснення вчителем жанрових властивостей усмішки, повідомлення плану жанрового аналізу.</p> <p>НС2. Дослідження побутових замальовок.</p> <p>НС3. Аналіз картин природи.</p> <p>НС4. Осмислення авторських відступів.</p> <p>НС5. Опрацювання засобів гумору (гіпербола, гротеск, каламбур, іронія).</p> <p><i>І т.д.</i></p>

<p>УНС₂. Узагальнена оцінка жанрових властивостей вивченого літературного твору та художньої специфіки їх вираження.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків жанрового аналізу.</p>	<p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі жанрового аналізу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення жанрових ознак усмішки.</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка усмішки "Як варити і їсти суп із дикої качки" крізь призму її жанрових ознак.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків жанрового аналізу.</p>
--	--

Урок структурно-стильового аналізу літературного твору

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип</p>	<p>Тема. Риси сентименталізму в повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Маруся". Структурно-стильовий аналіз твору (9 кл.).</p> <p>Мета. Дати поняття про сентименталізм як стильове явище, розкрити його основні риси; дослідити повість Г.Квітки-Основ'яненка крізь призму стильових домінант сентименталізму; розвивати вміння здійснювати структурно-стильовий аналіз творів сентименталізму; виховувати риси гідної людини.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок структурно-стильового аналізу літературного твору.</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом структурно-стильового шляху аналізу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом структурно-стильового шляху аналізу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань</p>

контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Пояснення особливостей структурно-стильового аналізу.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом структурно-стильового аналізу.

НС 1. Пояснення вчителем ознак стилю, який буде досліджуватися, складання плану стильового аналізу.

НС₂. Дослідження стильової ознаки 1.

НС₃. Дослідження стильової ознаки 2.

НС₄. Дослідження стильової ознаки 3.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі структурно-стильового аналізу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення необхідного стилю.

УНС₂. Узагальнена оцінка стильових властивостей вивченого літературного твору та художньої специфіки їх вираження.

УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків структурно-стильового аналізу.

контекстного та дослідницького характеру.

МС 1. Актуалізація знань учнів про культурно-історичні передумови появи сентименталізму, його риси.

МС 2. Пояснення особливостей структурно-стильового аналізу на основі ознак сентименталізму.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.

II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом структурно-стильового аналізу.

НС₁. Пояснення вчителем стильових особливостей сентименталізму, складання плану стильового аналізу.

НС₂. Повідомлення на тему: "Проста й добродісна людина – центр зображення у творах сентименталізму", оцінка образів Наума Дрота, Марусі, Василя.

НС₃. Виявлення ролі понять "Бог" та "фатум" в системі мислення героїв повісті "Маруся".

НС₄. Дослідження тем патріархальності та ідеалізації сільського життя, природи і природної людини у творі.

НС 5. Пробудження почуттів у читача – ключова настанова Квітки-Основ'яненка: дослідження засобів емоційної виразності в тексті.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі струк-

	<p>турно-стильового аналізу.</p> <p>УНС 1. Теоретичне узагальнення стильових властивостей сентименталізму.</p> <p>УНС 2. Узагальнена оцінка повісті "Маруся" крізь призму ознак сентименталізму.</p> <p>УНС3. Оцінка особливостей використання та наслідків структурно-стильового аналізу.</p>
--	--

Урок на основі поєднання тематичного та хронологічного вивчення історико-літературного матеріалу (огляд літературного періоду)

Варіант №1 (з перевагою тематизму)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Літературний процес в умовах суспільно-історичних зрушень в Україні 20-х років ХХ століття. Тематичне опрацювання історико-літературного матеріалу (11 кл.).</p> <p>Мета. Розкрити особливості літературного процесу в Україні в 20-х роках ХХ століття та суспільно-історичні умови його здійснення; розвивати уміння структурувати історико-літературний матеріал за ключовими темами, виділяти в ньому важливі факти; виховувати інтерес до розвитку мистецтва слова.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок тематико-</p>

	хронологічного вивчення історико-літературного матеріалу.
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом тематико-хронологічного опрацювання історико-літературного матеріалу (періоду).</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань учнів про періодизацію літературного процесу, особливості вивчених періодів, зокрема попереднього, тематизацію історико-літературних матеріалів.</p> <p>МС 2. Пояснення сутності хронологічного-тематичного вивчення.</p> <p>ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь шляхом тематико-хронологічного опрацювання історико-літературного матеріалу (періоду).</p> <p>НС 1. Окреслення хронологічних рамок літературного періоду, визначення його ключових дат та подій.</p> <p>НС 2. Опрацювання тематичної особливості 1.</p> <p>НС 3. Опрацювання тематичної особливості 2.</p> <p>НС 4. Опрацювання тематичної особливості 3.</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом тематико-хронологічного опрацювання історико-літературного матеріалу (періоду).</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про особливості історико-літературного періоду кінця XIX – початку XX століття, тематизацію історико-літературних матеріалів.</p> <p>МС 2. Пояснення сутності хронологічного-тематичного вивчення.</p> <p>ПНС 2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь шляхом тематико-хронологічного опрацювання історико-літературного матеріалу (періоду).</p> <p>НС 1. Окреслення вчителем хронологічних рамок літературного періоду 20-х рр. XX ст., визначення його ключових дат та подій.</p> <p>НС 2. Повідомлення про зміну суспільних обставин в Україні після приходу до влади більшовиків (виступ підготовленого учня).</p>

<p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі тематико-хронологічного вивчення історико-літературного матеріалу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "літературний період", "тема", "хронологія".</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка одержаної інформації про історико-літературний період.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків тематико-хронологічного вивчення.</p>	<p>НС₃. Розповідь про сутність та спрямованість процесу українізації, її вплив на розвиток літератури (слово вчителя).</p> <p>НС₄. Ознайомлення із літературними організаціями та угрупованнями 20-х років (виступи підготовлених учнів).</p> <p>НС₅. Розповідь про літературну дискусію 1925-1928 рр., участь Миколи Хвильового в ній (слово вчителя).</p> <p>НС₆. Самостійне опрацювання учнями матеріалу зі шкільного підручника, у якому розповідається про згортання демократизації та українізації в кінці 20-х років, початок репресій, зокрема і проти письменників. <i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі тематико-хронологічного вивчення історико-літературного матеріалу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "тема", "хронологія".</p> <p>УНС₂. Узагальнена оцінка одержаної інформації про історико-літературний період 20-х років ХХ століття, його основні теми.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків тематико-хронологічного вивчення.</p>
---	--

Для біографічного матеріалу

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	Тема. Життєпис Михайла Коцю-

	<p>бинського. Тематичне опрацювання біографічного матеріалу. (10 кл.).</p> <p>Мета. Ознайомити учнів із життєписом Михайла Коцюбинського, його хронологічними та тематичними особливостями, виявити психологічно-творчий феномен автора; розвивати вміння структурувати біографічний матеріал за ключовими періодами та темами, виділяти важливі факти; виховувати інтерес до постаті письменника.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок тематико-хронологічного вивчення біографічного матеріалу.</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом тематико-хронологічного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про раніше вивчені біографічні матеріали, їх тематичне та хронологічне структурування.</p> <p>МС 2. Пояснення особливостей тематико-хронологічного вивчення. ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літера-</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом тематико-хронологічного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про біографічні матеріали, привчені письменникам-модерністам, їх тематичні та хронологічні виміри.</p> <p>МС 2. Пояснення особливостей тематико-хронологічного вивчення.</p> <p>ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних</p>

турно-дослідницьких умінь шляхом тематико-хронологічного опрацювання біографічного матеріалу.

НС₁. Окреслення основних тем та хронологічних рамок біографії письменника.

НС₂. Опрацювання тематичної особливості 1.

НС₃. Опрацювання тематичної особливості 2.

НС₄. Опрацювання тематичної особливості 3.

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі тематико-хронологічного вивчення біографічного матеріалу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "тема", "хронологія", "біографія".

УНС₁. Узагальнена оцінка одержаної інформації про біографію письменника.

УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків тематико-хронологічного вивчення.

знань, формування літературно-дослідницьких умінь шляхом тематико-хронологічного опрацювання біографічного матеріалу.

НС₁. Окреслення основних тем та хронологічних рамок життя М.Коцюбинського.

НС₂. Опрацювання тематичної особливості "М.Коцюбинський і суспільні процеси кінця ХІХ – початку ХХ століття" (слово вчителя).

НС₂. Висвітлення теми "М.Коцюбинський і літературний процес (перехід від народництва до модернізму) кінця ХІХ – початку ХХ століття, зв'язки письменника з іншими митцями-сучасниками" (слово вчителя).

НС₃. Робота над темою "М. Коцюбинський в родинному колі" (доповідь підготовленого учня).

НС₄. Ознайомлення з темою "Поїздки М. Коцюбинського, їх вплив на його творчість" (слово вчителя).

І т.д.

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі тематико-хронологічного вивчення біографічного матеріалу.

УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "тема", "хронологія", "біографія".

УНС₂. Узагальнена оцінка одержаної інформації про біографічний матеріал "М.Коцюбинського", тематичні особливості життяпису.

	УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків тематико-хронологічного вивчення
--	--

Варіант №2 (з перевагою хронологізму)

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема, мета, тип, вид	<p>Тема. Біографія Василя Стуса, її хронологічні та тематичні виміри. (11 кл.).</p> <p>Мета. Ознайомити учнів із життям В. Стуса, його хронологічними та тематичними особливостями, виявити його психологічно-творчий феномен; розвинути вміння структурувати біографічний матеріал за ключовими періодами та темами, виділяти важливі факти; виховувати інтерес до постаті письменника.</p> <p>Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок хронологічно-тематичного вивчення біографічного матеріалу.</p>
<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічно-тематичного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про раніше вивчені біографічні матеріали, їх хронологічне та тематичне структурування.</p> <p>МС 2. Пояснення особливостей</p>	<p>I. Підготовка школярів до засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь і навичок шляхом хронологічно-тематичного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>ПНС 1. Актуалізація знань контекстного та дослідницького характеру.</p> <p>МС 1. Актуалізація знань про біографічні матеріали, привчені письменникам-модерністам, їх хронологічні та тематичні виміри.</p> <p>МС 2. Пояснення особливостей</p>

<p>хронологічного-тематичного вивчення.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь шляхом хронологічного-тематичного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>НС₁. Окреслення хронології життя письменника.</p> <p>НС₂. Опрацювання періоду 1.</p> <p>НС₃. Опрацювання періоду 2.</p> <p>НС₄. Опрацювання періоду 3. <i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі хронологічного-тематичного вивчення біографічного матеріалу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "біографія", "хронологія", "біографічна тема".</p> <p>УНС₁. Узагальнена оцінка основних періодів у житті письменника, його людського й творчого феномену.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків хронологічного-тематичного вивчення.</p>	<p>хронологічного-тематичного вивчення.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Засвоєння літературних знань, формування літературно-дослідницьких умінь шляхом хронологічного-тематичного опрацювання біографічного матеріалу.</p> <p>НС₁. Окреслення хронології життя В.Стуса.</p> <p>НС₂. Опрацювання періоду "Дитинства та юність В.Стуса".</p> <p>НС₃. Висвітлення теми "Життя В.Стуса з кінця 50-х до початку 70-х рр. ХХ ст."</p> <p>НС₄. Робота над темою "Період ув'язнення В.Стуса (1972-1985 рр.)". <i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі хронологічного-тематичного вивчення біографічного матеріалу.</p> <p>УНС₁. Теоретичне узагальнення понять "біографія", "хронологія", "біографічна тема".</p> <p>УНС₁. Узагальнена оцінка основних періодів у житті В.Стуса, його людського й творчого феномену.</p> <p>УНС₃. Оцінка особливостей використання та наслідків хронологічного-тематичного вивчення.</p>
--	---

ДОДАТОК Б

**Види уроків літератури на типологічній основі
"формування вмінь і навичок"**

Урок формування вмінь здійснювати самостійне літературно-критичне дослідження художнього твору або його елемента на основі заданого шляху аналізу (літературно-критичний твір-роздум)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Жанровий аналіз байки. Формування вмінь (6 кл.). Мета. Сформувати в учнів первинні вміння здійснювати жанровий аналіз байки, виховувати негативне ставлення до висміяних Л.Глібовим людських та соціальних вад. Тип. Урок формування навичок і вмінь. Вид. Урок формування вмінь здійснювати літературно-критичне дослідження художнього твору на основі заданого шляху аналізу (жанровий аналіз байки).</p>
<p>I. Підготовка учнів до формування літературно-дослідницьких умінь здійснювати заданий шлях аналізу (вказати). ПНС (підготовчо-навчальна ситуація)₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Поновлення знань про структурні елементи тексту, які будуть досліджуватися. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов. II. Формування літературно-дослідницьких умінь</p>	<p>I. Підготовка учнів до формування літературно-дослідницьких умінь здійснювати жанровий шлях аналізу (байки). ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Поновлення знань про структурні елементи байки, традиційні сюжети байок. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов. II. Формування літературно-дослідницьких умінь здійснювати жанровий аналіз</p>

<p>здійснювати заданий шлях аналізу (вказати).</p> <p>НФС₁ (навчально-формульальна ситуація). Інструктаж учителя щодо сутності та етапів здійснення пропонованого шляху аналізу.</p> <p>НФС₂. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи на матеріалі творів, що вивчалися).</p> <p>НФС₃. Самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах (творчі вправи на матеріалі художніх текстів, що раніше не вивчалися; за браком часу може стати домашнім завданням).</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь здійснювати заданий шлях аналізу літературного твору (цей етап може бути перенесено на наступні уроки, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи із використаного шляху аналізу.</p> <p>УНС₂. Цілісна оцінка художнього твору.</p>	<p>(байки).</p> <p>НФС₁. Інструктаж учителя щодо сутності та етапів здійснення пропонованого шляху аналізу.</p> <p>НФС₁. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи на матеріалі творів, що вивчалися): "Щука", "Муха і Бджола", "Жаба і Віл".</p> <p>НФС₂. Самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах (творчі вправи на матеріалі текстів, що раніше не вивчалися): вчитель пропонує для роботи незнайомі учням байки Л.Глібова або інших авторів.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація знань та умінь здійснювати жанровий шлях аналізу (байки) (цей етап може бути перенесено на наступний урок, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання жанрового аналізу байки, обґрунтування здобутих наслідків.</p> <p>УНС₂. Цілісна оцінка байок Л.Глібова або інших авторів.</p>
---	---

Урок формування вмінь здійснювати самостійне дослідження історико-літературного матеріалу на основі хронологічного та тематичного шляхів вивчення

Теоретична модель уроку	План-схема
-------------------------	------------

<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Формування вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження біографічного матеріалу (на прикладі життєпису Пантелеймона Куліша) (9 кл.).</p> <p>Мета. Сформуванню в учнів умінь виявляти хронологізацію та тематизацію як основні принципи побудови біографічного матеріалу, встановлювати хронологічні та тематичні рамки конкретного біографічного матеріалу ("Пантелеймон Куліш"), його зміст, окреслити феномен письменника, виходячи з одержаної інформації.</p> <p>Тип. Урок формування навичок і вмінь.</p> <p>Вид. Урок формування вмінь здійснювати самостійне хронологічно-тематичне дослідження біографічного матеріалу.</p>
<p>I. Підготовка учнів до формування літературно-дослідницьких умінь застосовувати хронологічно-тематичне опрацювання біографічного або історико-літературного матеріалу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Поновлення знань про структурні елементи історико-літературного тексту, які будуть досліджуватися.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.</p> <p>ПНС₃. Інструктаж учителя щодо сутності та етапів здійснення пропонованого виду дослідження.</p> <p>II. Формування вмінь здійснювати хронологічно-</p>	<p>I. Підготовка учнів до формування літературно-дослідницьких умінь застосовувати хронологічно-тематичне опрацювання біографічного матеріалу ("Пантелеймон Куліш").</p> <p>ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Поновлення знань про структурні елементи історико-літературного тексту, які будуть досліджуватися.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.</p> <p>ПНС₃. Інструктаж учителя щодо сутності та етапів здійснення пропонованого виду дослідження.</p> <p>II. Формування вмінь здійснювати хронологічно-</p>

тематичне дослідження біографічного чи історико-літературного навчального матеріалу (вказати).

НФС₁. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи на основі матеріалів, що вивчалися).

МС₁. Застосування хронологічного шляху: складання хронологічної таблиці, визначення основних біографічних періодів та дат, їх оцінка.

МС₂. Застосування тематичного шляху: окреслення біографічних тем (складання тематичного плану), окреслення особливостей їх висвітлення та феномену письменника в цілому.

НФС₂. Самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах (творчі вправи на основі матеріалів, що раніше не вивчалися; за браком часу на уроці може бути домашнім завданням).

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі хронологічного-тематичного дослідження біографічного чи історико-літературного матеріалу (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).

УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи із використаного шляху дослідження.

УНС₂. Цілісна оцінка феномену письменника, хронологічних та

тематичне дослідження біографічного матеріалу ("Пантелеймон Куліш").

НФС₁. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи на основі біографічного матеріалу "Пантелеймон Куліш"):

МС₁. Застосування хронологічного шляху: складання хронологічної таблиці.

МС₂. Застосування тематичного шляху: визначення основних біографічних тем, наявних у матеріалі (складання тематичного плану), окреслення особливостей їх висвітлення та феномену письменника в цілому.

НФС₂. Самостійне виконання учнями дослідницької діяльності в змінених умовах (творчі вправи на основі біографічних матеріалів про інших письменників (їх пропонує або вчитель, або учні підбирають самостійно) (за браком часу навчальна ситуація переноситься в домашні умови).

III. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі хронологічного-тематичного дослідження біографічного матеріалу (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).

УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання хронологічного-тематичного дослідження, обґрунтування здобутих наслідків.

УНС₂. Цілісна оцінка феномену Пантелеймона Куліша та інших

тематичних параметрів навчального(их) матеріалу(ів).	митців, хронологічних та тематичних параметрів навчального(их) матеріалу(ів).
--	---

Урок формування вмінь створювати власний художній або публіцистичний текст на основі заданих жанрових параметрів

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема. Мета. Тип. Вид.	Тема. Написання казки (5 кл.). Мета. Сформувати в учнів уміння створювати казку; розвивати літературно-творчі здібності. Тип. Урок формування навичок і вмінь. Вид. Урок формування вмінь створювати художній твір (казку).
I. Підготовка учнів до формування вмінь створювати художній, літературно-критичний або публіцистичний твір. ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Відновлення знань про жанрові параметри тексту, що буде створюватися, його жанровий аналіз (у випадку написання художніх творів); актуалізація опорних знань про роздум, розповідь, опис як способи осягнення дійсності (під час написання літературно-критичних, публіцистичних та ін. творів). ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення творчих настанов. ПНС₃. Ознайомлення учнів із пам'яткою "Написання художнього, літературно-критичного, публіцистичного тексту" (визначити один) (у ній окреслено меха-	I. Підготовка учнів до формування вмінь створювати художній твір (казку). ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Актуалізація опорних знань про жанрові особливості казки та її жанровий аналіз. ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення творчих настанов. ПНС₃. Ознайомлення учнів із пам'яткою "Написання казки" (у ній окреслено механізм створення художнього тексту із жанровими ознаками казки). II. Формування вмінь створювати художній текст (казку). НФС₁. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи): створення окремих елементів тексту.

нізм створення тексту із заданими жанровими ознаками).

II. Формування вмінь створювати художній, літературно-критичний або публіцистичний текст.

НФС₁. Виконання школярами з допомогою вчителя практичної роботи в стандартних умовах (вступні, пробні та тренувальні вправи): створення окремих елементів тексту.

НФС₂. Самостійне виконання учнями творчої роботи: написання власного тексту; за браком часу на уроці може бути домашнім завданням).

III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).

УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання.

УНС₂. Читання та коментування власних текстів.

УНС₃. Колективна оцінка виконаної роботи, сформованості умінь.

НФС₂. Самостійне виконання учнями творчої роботи: написання власного тексту; за браком часу на уроці може бути домашнім завданням).

III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).

УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання.

УНС₂. Читання та коментування власних текстів.

УНС₃. Колективна оцінка виконаної роботи, сформованості умінь.

ДОДАТОК В
Види уроків літератури на типологічній основі
"контроль і корекція знань, навичок і вмінь"

Теоретична модель уроку	План-схема
<p style="text-align: center;">Тема, мета, тип, вид</p>	<p>Тема. Хронотопна структура роману Павла Загребельного "Диво". Перевірка знань та умінь (11 кл.).</p> <p>Мета. Перевірити знання учнів про побудову та зміст основних часопросторових складників роману П.Загребельного, їх концептуальне навантаження, зв'язок між основними часопросторами, розвивати вміння здійснювати хронотопний аналіз, репродукувати свої враження від тексту.</p> <p>Тип. Урок перевірки знань, умінь і навичок.</p> <p>Вид. Урок перевірки вміння здійснювати хронотопний аналіз літературного твору.</p>
<p>I. Підготовка школярів до перевірки літературних знань, літературно-дослідницьких умінь і навичок здійснювати обраний шлях аналізу.</p> <p>ПНС₁. Актуалізація теоретичної інформації.</p> <p>ПНС₂. Актуалізація знань дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Актуалізація знань учнів про обраний шлях аналізу, відповідні теоретичні поняття.</p> <p>ПНС₃. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Перевірка літературних знань, набутих літературно-дослідницьких умінь і навичок з</p>	<p>I. Підготовка школярів до перевірки літературних знань, літературно-дослідницьких умінь і навичок (здійснювати хронотопний аналіз).</p> <p>ПНС₁. Актуалізація теоретичної інформації.</p> <p>ПНС₂. Актуалізація знань дослідницького характеру.</p> <p>МС₁. Актуалізація знань учнів про хронотопний аналіз, поняття "хронотоп", "художньо-історичний хронотоп", "статичний зв'язок між хронотопами".</p> <p>ПНС₃. Оголошення теми й мети уроку, здійснення навчальних настанов.</p> <p>II. Перевірка літературних</p>

допомогою обраного шляху аналізу (вказати).

НС₁. Перевірка знань структурного елемента 1: фактичного змісту, умінь його аналізувати, глибини осмислення, ступеня узагальнення, теоретичних понять, з ним пов'язаних.

НС₂. Перевірка знань структурного елемента 2: фактичного змісту, умінь його аналізувати, глибини осмислення, ступеня узагальнення, теоретичних понять, з ним пов'язаних.

НС₃. Перевірка знань структурного елемента 3: фактичного змісту, умінь його аналізувати, глибини осмислення, ступеня узагальнення, теоретичних понять, з ним пов'язаних.

III. Узагальнення й систематизація виконаної роботи.

УНС₁. Узагальнена оцінка необхідних теоретичних даних.

УНС₂. Узагальнена оцінка літературного матеріалу.

УНС₃. Визначення продуктивності шляху аналізу для вивчення літературного твору.

знань, набутих літературно-дослідницьких умінь і навичок з допомогою хронологічного шляху аналізу .

НС₁. Перевірка знань учнями хронології XI ст.: визначення школярами менших хронологічних утворень, окреслення їх змісту, образного наповнення, засобів зображення, ідейно-художнього навантаження, основних понять ("хронологія").

НС₂. Перевірка знань учнями хронології "Друга світова війна": визначення школярами менших хронологічних утворень, окреслення їх змісту, образного наповнення, засобів зображення, ідейно-художнього навантаження, основних понять ("хронологія", "статичний зв'язок"), установлення зв'язків з попереднім хронологічним.

НС₂. Перевірка знань учнями хронології "60-ті роки XX ст.": визначення школярами менших хронологічних утворень, окреслення їх змісту, образного наповнення, засобів зображення, ідейно-художнього навантаження, основних понять ("хронологія", "статичний зв'язок"), установлення зв'язків з попередніми хронологічними.

III. Узагальнення й систематизація виконаної роботи.

УНС₁. Узагальнена оцінка понять "хронологія", "художньо-історичний хронологія", "хронологічна структура тексту", "статичні зв'язки між хронологічними".

УНС₁. Узагальнена оцінка роману

	<p><i>"Диво" на основі його часопросторової організації.</i></p> <p>УНС 2. <i>Визначення продуктивності хронотопного аналізу для вичення роману П.Загребельного "Диво".</i></p>
--	--

ДОДАТОК Г**Види уроків літератури на типологічній основі
"застосування знань, навичок і вмінь"**

Урок застосування знань і вмінь здійснювати літературно-критичне дослідження художнього твору на основі пропонованого вчителем або самостійно обраного учнями шляху аналізу (дослідження одного елемента)

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Самостійний словесно-образний аналіз поезії Ліни Костенко "Світлий сонет" (11 кл.). Мета. Включити учнів у дослідницьку діяльність на основі словесно-образного аналізу художнього тексту (самостійно виділяти яскраві мовно-образні звороти, розкривати їх зміст, виявляти тропи та стилістичні фігури, пояснювати їх художні функції, узагальнювати ідейно-тематичне спрямування літературного твору, виходячи з дослідження його словесної системи). Тип. Урок застосування знань, навичок і вмінь. Вид. Урок застосування знань і вмінь здійснювати літературно-критичне дослідження художнього твору на основі словесно-образного шляху аналізу.</p>
<p>I. Підготовка учнів до застосування знань та умінь здійснювати пропонований шлях аналізу (вказати). ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Актуалізація опорних знань</p>	<p>I. Підготовка учнів до застосування знань та умінь здійснювати словесно-образний аналіз. ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС₁. Актуалізація опорних знань про мовну організацію художнього</p>

<p>про необхідні структурні елементи тексту, пропонований шлях аналізу, дослідницьку схему його здійснення.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.</p> <p>II. Застосування знань та умінь здійснювати обраний шлях аналізу (вказати).</p> <p>НРС₁. Дослідження структурного елемента 1.</p> <p>НРС₂. Дослідження структурного елемента 2.</p> <p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступний урок, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи із використаного шляху аналізу.</p> <p>УНС₁. Цілісна оцінка дослідженої частини художнього твору.</p>	<p>твору, словесно-образний шлях аналізу та процедуру його виконання.</p> <p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.</p> <p>II. Застосування знань та умінь здійснювати словесно-образний шлях аналізу.</p> <p>НРС₁. Дослідження виявленого учнями мовного звороту 1.</p> <p>НРС₂. Дослідження виявленого учнями мовного звороту 2.</p> <p><i>І т.д.</i></p> <p>III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступний урок, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи зі словесно-образного шляху аналізу.</p> <p>УНС₂. Цілісна оцінка мовно-образної системи поезії Л.Костенко "Світлий сонет".</p>
---	--

Урок застосування знань і вмінь здійснювати самостійне "цілісне" літературно-критичне дослідження художнього твору на основі системи відомих учням шляхів аналізу

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Самостійний «цілісний» аналіз оповідання Євгена Гуцала "Безсмертя смертних" (11 кл.).</p> <p>Мета. Забезпечити умови для застосування учнями знань і вмінь здійснювати цілісний аналіз художнього тексту на основі</p>

	<p>відомих шляхів аналізу. Тип. Урок застосування знань, навичок і вмінь. Вид. Урок застосування знань і вмінь здійснювати самостійне «цілісне» літературно-критичне дослідження художнього твору.</p>
<p>I. Підготовка учнів до застосування цілісного аналізу. ПНС 1. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС 1. Актуалізація опорних знань про відомі учням шляхи аналізу дослідницьку схему кожного. ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов. II. Застосування знань та умінь здійснювати цілісний аналіз літературного твору. НРС 1. Подієвий аналіз. НРС 2. Композиційний аналіз (за можливістю). НРС 3. Хронологічний аналіз. НРС 4. Пообразний аналіз. НРС 5. Словесно-образний аналіз. НРС 6. Проблемно-тематичний аналіз. НРС 7. Філософський аналіз (за можливістю). НРС 8. Ідеаційно-концептуальний аналіз. НРС 9. Жанровий аналіз. НРС 10. Структурно-стильовий аналіз. III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступні уроки). УНС 1. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків,</p>	<p>I. Підготовка учнів до застосування цілісного аналізу. ПНС 1. Актуалізація знань дослідницького характеру. МС 1. Актуалізація опорних знань про відомі учням шляхи аналізу дослідницьку схему кожного. ПНС2. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов. II. Застосування знань та умінь здійснювати цілісний аналіз літературного твору. НРС 1. Подієвий аналіз. НРС 2. Композиційний аналіз (пропускається: в оповіданні Є.Гуцала немає зовнішньо-композиційного поділу). НРС 3. Хронологічний аналіз. НРС 4. Пообразний аналіз. НРС 5. Словесно-образний аналіз. НРС 6. Проблемно-тематичний аналіз. НРС 7. Філософський аналіз (за можливістю). НРС 8. Ідеаційно-концептуальний аналіз. НРС 9. Жанровий аналіз. НРС 10. Структурно-стильовий аналіз. III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).</p>

<p>виходячи з використаного шляху аналізу. УНС₁. Цілісна оцінка художнього твору.</p>	<p>УНС₁. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи з використаного шляху аналізу. УНС₁. Цілісна оцінка художнього твору.</p>
--	--

Урок застосування знань і вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження історико-літературного навчального матеріалу

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Хронологічно-тематичне дослідження історико-літературного матеріалу ("Українська література 70-90 років XIX століття"). Застосування знань і вмінь (10 кл.). Мета. Закріпити в учнів уміння виявляти хронологізацію та тематизацію як основні принципи побудови історико-літературного матеріалу, встановлювати хронологічні та тематичні рамки конкретного матеріалу ("Українська література 70-90 років XIX століття"), окреслювати особливості літературного періоду, виходячи із одержаної інформації. Тип. Урок формування навичок і вмінь. Вид. Урок формування вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження історико-літературного матеріалу.</p>
<p>I. Підготовка учнів до застосування навичок та вмінь здійснювати хронологічно-тематичне опрацювання біографічного (або історико-літературного)</p>	<p>I. Підготовка учнів до формування навичок та вмінь здійснювати хронологічно-тематичне опрацювання історико-літературного матеріалу.</p>

матеріалу.

ПНС 1. Актуалізація знань дослідницького характеру.

МС 1. Актуалізація опорних знань про хронологізм та тематизм як визначальні чинники в побудові біографічних чи історико-літературних матеріалів.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.

II. Застосування вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження біографічного чи історико-літературного навчального матеріалу (вказати).

НРС₁. Застосування хронологічного шляху: фіксування основних дат, складання хронологічної таблиці.

НРС₂. Застосування тематичного шляху: складання хронологічної таблиці, визначення основних біографічних чи історико-літературних тем (складання тематичного плану), наявних у матеріалі, окреслення особливостей їх висвітлення та феномену письменника (літературного періоду (ів), процесу) в цілому.

III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступні уроки).

УНС 1. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи з використаного шляху аналізу.

ПНС 1. Актуалізація знань дослідницького характеру.

МС 1. Актуалізація опорних знань про хронологізм та тематизм як визначальні чинники в побудові біографічних чи історико-літературних матеріалів.

ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення дослідницьких настанов.

II. Застосування вмінь здійснювати хронологічно-тематичне дослідження історико-літературного навчального матеріалу.

НРС₁. Застосування хронологічного шляху: фіксування основних дат, складання хронологічної таблиці.

НРС₂. Застосування тематичного шляху: визначення основних історико-літературних тем (складання тематичного плану), наявних у матеріалі "Українська література 70-90 років XIX століття", окреслення особливостей їх висвітлення та феномену літературного періоду в цілому.

III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступний урок).

УНС 1. Звіти учнів про способи та результати виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків, виходячи з використаного шляху аналізу.

УНС₂. Цілісна оцінка навчального матеріалу "Українська література 70-90 років XIX століття".

УНС₂ . Цілісна оцінка феномену письменника чи літературного періоду, хронологічних та тематичних параметрів навчального(их) матеріалу(ів).	
--	--

Урок застосування знань і вмінь створювати художній або публіцистичний текст

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Самостійне написання прозової байки (9 кл.). Мета. Допомогти школярам практично реалізувати свої знання про прозову байку, розвинути їхні уміння створювати художні тексти цього жанру, літературні здібності. Тип. Урок застосування знань, навичок і вмінь. Вид. Урок застосування знань і вмінь створювати прозову байку.</p>
<p>I. Підготовка учнів до застосування знань та умінь здійснювати написання художнього твору (вказати). ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького та творчого характеру. МС₁ . Відновлення знань про жанрові параметри тексту, що буде створюватися, його жанровий аналіз (у випадку написання художніх творів); актуалізація опорних знань про роздум, розповідь, опис як способи осягнення дійсності (під час написання літературно-критичних, публіцистичних та ін. творів).</p>	<p>I. Підготовка учнів до застосування знань та умінь здійснювати написання художнього твору(прозової байки). ПНС₁. Актуалізація знань дослідницького та творчого характеру. МС₁ . Відновлення знань про жанрові параметри прозової байки, особливості її аналізу та написання. (згадується схема написання прозової байки, способи її реалізації). ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення творчих настанов. II. Застосування знань і вмінь здійснювати написання художнього твору(прозової</p>

<p>ПНС₂. Оголошення теми й мети уроку, здійснення творчих настанов.</p> <p>II. Застосування знань і вмінь здійснювати написання художнього або публіцистичного твору (вказати).</p> <p>НРС₁. Самостійне створення учнями тексту пропонованого жанру, виходячи зі своїх знань про нього, його жанровий аналіз, плану-схеми творчої роботи.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступний урок, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Читання учнями створених художніх чи публіцистичних текстів, їх звіти про способи виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків.</p> <p>УНС₂. Колективна оцінка результатів.</p>	<p>байки).</p> <p>НРС₁. Самостійне створення учнями прозової байки, виходячи зі своїх знань про цей жанр та його жанровий аналіз, плану-схеми творчої роботи.</p> <p>III. Узагальнення й систематизація результатів роботи (цей етап може бути перенесено на наступний урок, коли вчитель перевірить письмові роботи школярів).</p> <p>УНС₁. Читання учнями створених байок, їх звіти про способи виконання завдання, обґрунтування здобутих наслідків.</p> <p>УНС₂. Колективна оцінка результатів.</p>
--	---

ДОДАТОК Г

**Види уроків літератури на типологічній основі
"узагальнення й систематизація знань, навичок і вмінь"**

**Урок узагальнення й систематизації знань про літературний твір
на основі шляхів його дослідження, вмінь і навичок їх
застосовувати**

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Узагальнення знань про роман Валерія Шевчука "Дім на горі" та шляхи його аналізу (11 кл.). Мета. Узагальнити та систематизувати знання школярів про названий роман В.Шевчука, його сюжетно-композиційне наповнення, образну своєрідність, тематику та проблематику, жанрові та стильові особливості, шляхи його вивчення, поглиблювати уміння здійснювати подієвий, композиційний, пообразний, проблемно-тематичний, жанровий та стильовий шляхи аналізу. Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь. Вид. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний твір на основі шляхів його дослідження, вмінь і навичок їх застосовувати.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний твір, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення. ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми,</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний твір, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення. ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми,</p>

мети й плану уроку.

II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах вивченого літературного твору.

УНС 1. Узагальнення знань, одержаних на основі шляху аналізу 1: відповідного художнього елемента, його теоретичних вимірів, особливостей та ефективності самого шляху дослідження.

УНС 2. Узагальнення знань, одержаних на основі шляху аналізу 2: відповідного художнього елемента, його теоретичних вимірів, особливостей та ефективності самого шляху дослідження.

УНС 3. Узагальнення знань, одержаних на основі шляху аналізу 3: відповідного художнього елемента, його теоретичних вимірів, особливостей та ефективності самого шляху дослідження. *І т.д.*

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах вивченого літературного твору.

УНС 1. Узагальнена оцінка літературного твору на основі виконаної роботи.

УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про художній текст.

мети й плану уроку.

II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах вивченого літературного твору.

НС 1. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі подієвого та композиційного аналізу: цілісна оцінка своєрідності сюжету (його розгалуженість, наповненість подіями різних часів, їх міфологічна природа) та композиції роману (поділ на повість-преамбулу та збірку новел); ролі подієвого та композиційного шляхів в опрацюванні роману.

НС 2. Узагальнення знань та вмінь, одержаних із допомогою пообразного аналізу: психологізм у зображенні персонажів, особливості їх систематизації В.Шевчуком; особливості та ролі пообразного аналізу для дослідження роману.

НС 3. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі проблемно-тематичного аналізу: теми чоловічого та жіночого начала у творі, високого (духовного) і низького (буденного) в житті людини; особливості та ролі проблемно-тематичного аналізу для дослідження твору.

НС 4. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі жанрового аналізу: "Дім на горі" як роман-балада, використання традицій європейської балади; значення цього шляху аналізу.

НС 5. Узагальнення знань та вмінь,

	<p>одержаних на основі структурно-стильового аналізу: барокові притчові мотиви і символи у творі; значення цього шляху аналізу.</p> <p>І т.д.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах вивченого літературного твору.</p> <p>УНС 1. Узагальнена оцінка всього літературного твору на основі виконаної роботи крізь призму теоретичних понять "сюжет", "композиція", "персонаж" "психологізм", "проблематика", "жанр", "повість", "новела", "балада", "притчовість", "неоміфологізм", "необароко".</p> <p>УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про роман В.Шевчука.</p>
--	--

Урок узагальнення й систематизації знань про блоки художніх творів, організовані за принципами тематичної або жанрової спорідненості, на основі шляхів дослідження навчальних матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Літературні казки, їх жанрові особливості (5 кл.).</p> <p>Мета. Систематизувати знання школярів про вивчені літературні казки, дати цілісну тематично-змістову та жанрову оцінку творам (кожному окремо та в цілому); розвивати вміння здійснювати узагальнення групи літературних текстів на основі їх жанрової спорідненості;</p>

	<p>виховувати моральні ідеали, утверджені письменниками.</p> <p>Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.</p> <p>Вид. Урок узагальнення й систематизації знань про групи тематично або жанрово споріднених літературних творів.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про групи тематично або жанрово споріднених літературних творів, навичок і вмінь, здобутих у процесі їх вивчення.</p> <p>ПНС 1. Мотивація узагальнювально-навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах групи тематично або жанрово споріднених літературних творів.</p> <p>УНС 1. Узагальнення знань про літературний твір 1.</p> <p>УНС 2. Узагальнення знань про літературний твір 2.</p> <p>УНС 3. Узагальнення знань про літературний твір 3.</p> <p>І т.д.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах групи тематично або жанрово споріднених літературних творів.</p> <p>УНС 1. Узагальнена оцінка змісту розділу (жанрової спорідненості творів) із залученням теоретичного визначення.</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про групи тематично або жанрово споріднених літературних творів, навичок і вмінь, здобутих у процесі їх вивчення.</p> <p>ПНС 1. Мотивація узагальнювально-навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах групи тематично або жанрово споріднених літературних творів.</p> <p>УНС1. Іван Франко. "Фарбований Лис": цілісна оцінка тематичного змісту, жанрових властивостей.</p> <p>УНС2. Василь Королів-Старий. "Хуха-Моховинка": цілісна оцінка тематичного змісту, жанрових властивостей; відповідне зіставлення з іншими творами.</p> <p>УНС3. Іван Липа. "Близнята": цілісна оцінка тематичного змісту, жанрових властивостей; відповідне зіставлення з іншими творами.</p> <p>УНС4. Василь Симоненко. "Цар Плаксій та Лоскотон": цілісна оцінка тематичного змісту,</p>

<p>УНС 2. Узагальнення ролі жанрового аналізу в одержанні знань про літературну казку.</p>	<p>жанрових властивостей; відповідне зіставлення з іншими творами.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах групи тематично або жанрово споріднених літературних творів.</p> <p>УНС₁. Узагальнена оцінка жанрових властивостей літературної казки, змісту розділу (жанрової спорідненості творів).</p> <p>УНС₂. Узагальнення ролі жанрового аналізу в одержанні знань про літературну казку.</p>
---	--

Урок узагальнення й систематизації знань про життя та творчість письменника на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Узагальнення знань про життя і творчість Івана Нечуя-Левицького, шляхи їх вивчення (10 кл.).</p> <p>Мета. Систематизувати знання школярів про І. Нечуя-Левицького, залучивши навчальний матеріал про життєвий і творчий шлях письменника, соціально-побутову повість "Кайдашева сім'я", історичний роман "Князь Єремія Вишневецький", виявити роль шляхів аналізу в одержанні знань про письменника, розвивати вміння узагальнювати їх результати.</p> <p>Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок й</p>

	<p>вмінь. Вид. Урок узагальнення і систематизації знань про творчість письменника на основі шляхів дослідження біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про творчість письменника, навичок і вмінь, здобутих у процесі її вивчення. ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети уроку й плану роботи. II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах життя і творчості письменника. НС 1. Узагальнення знань, одержаних на основі біографічного матеріалу про письменника. НС 2. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі вивчення літературного твору 1. НС 3. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення твору 2. <i>І т.д.</i> III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки у межах життя і творчості письменника. НС 1. Узагальнена оцінка літературної творчості на основі виконаної роботи. НС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про творчість</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про творчість письменника, навичок і вмінь, здобутих у процесі її вивчення. ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети уроку й плану роботи. II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах життя і творчості письменника. НС 1. Узагальнення знань, одержаних на основі біографічного матеріалу про І.Нечуя-Левицького: хронологія основних подій (хронологічний шлях). НС 2. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення повісті "Кайдашева сім'я": результати хронологічного (картини пореформеної дійсності, екскурс у козацьке минуле (перший варіант вступу)), композиційного (композиційна будова твору), пообразного (узагальнена оцінка Кайдашевої сім'ї та її членів), жанрового (риси соціально-побутової повісті), структурно-стильового (вплив народницького світогляду та реалізму як художнього методу) аналізу. НС 3. Узагальнення знань та</p>

<p>митця.</p> <p>НС₃. Визначення місця автора в історико-літературному процесі своєї доби поруч з іншими художниками слова.</p>	<p>вмінь, одержаних під час вивчення роману "Князь Єремія Вишневецький": результати хронологічного (зображена історична доба ХХVI ст.), подієвого (зображення історичних подій та приватних із життя Яреми), пообразного (оцінка образів-персонажів), проблемно-тематичного (проблеми манкуртства та патріотизму), жанрового (рисні історичного роману у творі) аналізу.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки у межах життя і творчості письменника.</p> <p>НС₁. Узагальнена оцінка літературної творчості письменника (світоглядно-стильових домінант) на основі виконаної роботи крізь призму теоретичних понять "художньо-історичний хронотоп", "художньо-історичний персонаж", "соціально-побутова повість", "історичний роман", "народництво", "реалізм".</p> <p>НС₃. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про творчість І.Нечуя-Левицького.</p> <p>НС₄. Визначення місця автора в історико-літературному процесі своєї доби поруч з іншими письменниками-реалістами.</p>
---	---

Урок узагальнення й систематизації знань про літературний період на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид..</p>	<p>Тема. Нова українська література першої половини XIX ст.. (9 кл.; 2 год.)</p> <p>Мета. Систематизувати знання школярів про літературний період початку XIX ст., його стильові домінанти та творчість чільних представників, узагальнити уміння, одержані в процесі вивчення історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, розвивати здатність підсумовувати роль шляхів аналізу в одержанні літературної освіти.</p> <p>Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.</p> <p>Вид. Урок узагальнення й систематизації знань про літературний період, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення.</p> <p>ПНС₁. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного періоду.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань, одержаних у процесі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу (визначення основних</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про творчість письменника, навичок і вмінь, здобутих у процесі її вивчення.</p> <p>ПНС₁. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного періоду.</p> <p>УНС₁. Узагальнення знань, одержаних у процесі опрацювання історико-літературного матеріалу тематичним шляхом</p>

чинників, які зумовлювали розвиток літератури; підсумкова оцінка течій, напрямків, літературних угруповань).

УНС₂. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі вивчення життя і творчості письменника 1.

УНС₃. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі вивчення життя і творчості письменника 2.

І т.д.

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки.

УНС₁. Узагальнена оцінка літературного періоду на основі виконаної роботи: спільне та відмінне у творчості письменників; стильові підходи.

УНС₂. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про літературний період та його чільних представників.

(суспільно-історичні обставини наприкінці XVIII ст.; духовне поневолення нації; життя народу – предмет художнього зображення; актуальність фольклорної традиції; розвиток фольклористики, етнографії; основні художні напрями (класицизм, романтизм, початкові форми реалізму; бурлескна стильова течія).

УНС₂. Узагальнення знань, одержаних на основі біографічних матеріалів про І.Котляревського, Г.Квітку-Основ'яненка, поетів-романтиків, М.Гоголя, Т.Шевченка, П.Куліша, Марка Вовчка, вивчених із допомогою хронологічного та тематичного шляхів (основні події та людська і творча своєрідність кожного митця).

УНС₃. Узагальнення знань та вмінь, одержаних на основі вивчення життя і творчості І.Котляревського: роль митця в започаткуванні нової української літератури; художня своєрідність "Енеїди" та "Наталки Полтавки"; шляхи аналізу (композиційний, пообразний, структурно-стильовий, жанровий), використані в процесі опрацювання цих творів.

УНС₄. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення життя і творчості Г.Квітки-Основ'яненка: роль у становленні сентиментально-реалістичної прози; "Маруся" - зразок сентиментально-реалістичної повісті; шляхи аналізу (пообразний, структурно-стильовий,

жанровий), використані в процесі опрацювання твору.

УНС 5. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення життя і творчості поетів-романтиків: романтизм – провідний художній стиль, його вплив на твори названих митців; шляхи аналізу (словесно-образний, структурно-стильовий, жанровий), використані в процесі опрацювання творів.

УНС 6. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення життя і творчості М.Гоголя: глибини національного духу в прозі автора; шляхи аналізу (проблемно-тематичний, структурно-стильовий, жанровий), використані в процесі опрацювання творчості митця.

УНС 7. Узагальнення знань та вмінь, одержаних у процесі вивчення життя і творчості Т.Шевченка: пророк національного відродження, письменник і художник, романтична та реалістична спадщина поета, основні твори; шляхи аналізу (пообразний, проблемно-тематичний, структурно-стильовий, жанровий), використані в процесі опрацювання творчості митця.

УНС 8. Узагальнення знань та вмінь, одержаних під час вивчення життя і творчості П.Куліша: "Українець у Європі, європеєць в Україні"; своєрідність історичного роману "Чорна рада"; шляхи аналізу (проблемно-тематичний, пообразний, жанровий),

	<p>використані в процесі опрацювання художнього тексту.</p> <p>УНС 9. Узагальнення знань та вмінь, одержаних під час вивчення життя і творчості Марка Вовчка: єдність романтичної та реалістичної традицій; повість "Максим Гримач"; шляхи аналізу (структурно-стильовий, пообразний), використані в процесі опрацювання повісті.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки у межах вивченого літературного періоду.</p> <p>УНС 1. Узагальнена оцінка літературного періоду на основі виконаної роботи: спільне та відмінне у творчості письменників; стильові підходи.</p> <p>УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про літературний період та його чільних представників.</p>
--	--

Урок узагальнення й систематизації знань про декілька літературних періодів на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
Тема. Мета. Тип. Вид.	<p>Тема. Українська література кінця XIX – початку XX століття: між народництвом та модернізмом (10 кл.).</p> <p>Мета. Систематизувати знання школярів про літературні періоди кінця XIX – початку XX ст., народницькі та модерністські</p>

	<p>світоглядні та художньо-стильові пріоритети, їх різницю, творчість чільних представників, узагальнити уміння, одержані в процесі вивчення історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, їх зіставлення, розвивати здатність підсумовувати роль шляхів аналізу в одержанні літературної освіти.</p> <p>Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.</p> <p>Вид. Урок узагальнення й систематизації знань про декілька літературних періодів на основі шляхів дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення.</p> <p>ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах вивчених літературних періодів.</p> <p>УНС 1. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу про літературний період 1, біографічних матеріалів та художніх текстів, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення.</p> <p>ПНС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах вивчених літературних періодів.</p> <p>УНС 1. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних на основі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу про період 70-90-х років XIX ст. (народництво, реалізм), біографічних матеріалів,</p>

роботи.

УНС 2. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу про літературний період 2, біографічних матеріалів та художніх текстів, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи. І т.д.

УНС 3. Підсумкове зіставлення світоглядних та естетичних парадигм вивчених літературних періодів (течій і напрямків), обґрунтування висновків з допомогою шляхів аналізу, які були використані в навчальному процесі.

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах вивчених літературних періодів.

УНС 1. Узагальнена оцінка декількох літературних періодів на основі виконаної роботи: спільне та відмінне в художній системі, динаміка естетичних змін.

УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про літературні періоди, у визначенні особливостей розвитку літератури на обраному проміжку часу.

присвячених письменникам цього часу, вивчених художніх текстів, шляхів аналізу, які були застосовані в процесі роботи.

УНС 2. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних на основі вивчення історико-літературного оглядового матеріалу про період 90-х рр. XIX ст. – 10-х рр. XX ст. (модернізм, його течії і напрямки), біографічних матеріалів, присвячених письменникам цього часу, вивчених художніх текстів, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи.

УНС 3. Підсумкове зіставлення світоглядних та естетичних парадигм народницько-реалістичної та модерністської літератури, порівняння творчих портретів, художніх творів, які унаочнюють різницю світоглядно-естетичних систем, обґрунтування висновків з допомогою шляхів аналізу (структурно-стильового, філософського, ідеаційно-концептуального та ін.), які були використані в навчальному процесі.

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах вивчених літературних періодів.

УНС 1. Узагальнена оцінка двох літературних періодів на основі виконаної роботи: спільне та відмінне в художній системі, динаміка естетичних змін.

УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу

	<i>(структурно-стильового, філософського, ідеаційно-концептуального та ін.) в одержанні знань про літературні періоди, у визначенні особливостей розвитку літератури на обраному проміжку часу.</i>
--	---

Урок узагальнення й систематизації знань про літературний процес, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
<i>Тема. Мета. Тип. Вид.</i>	<p><i>Тема.</i> Українська література від давнини до сьогодення (11 кл.).</p> <p><i>Мета.</i> Систематизувати знання школярів про літературний процес в Україні від його зародження й до сьогодення, узагальнити розуміння художніх тенденцій, які мали місце в кожен літературний період, динаміку світоглядних та естетичних змін, дати оцінку спадщині провідних українських письменників та їх творів, узагальнити уміння, одержані в процесі вивчення історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів, розвивати здатність підсумовувати роль шляхів аналізу в одержанні літературної освіти.</p> <p><i>Тип.</i> Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.</p> <p><i>Вид.</i> Урок узагальнення й систематизації знань про літературний процес, шляхи дослідження історико-літературних, біографічних та художніх матеріалів,</p>

<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення. НС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного процесу. УНС 1. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду 1 (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). УНС 2. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду 2 (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). УНС 3. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду 3 (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). I т.д. УНС 3. Підсумкове зіставлення світоглядних та естетичних парадигм вивчених літературних періодів, обґрунтування висновків з допомогою шляхів аналізу, які були використані в навчальному процесі.</p> <p>III. Формування (засвоєння) основних теоретичних</p>	<p>умінь і навичок їх застосовувати.</p> <p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення. НС 1. Мотивація навчальної діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.</p> <p>II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного процесу. УНС 1. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення періоду "Давня українська література" (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). УНС 2. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "Нова українська література" (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). УНС 3. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "70-90 рр. XIX ст." (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи). УНС 4. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "10-х рр. XX ст." (творчості чільних</p>
---	--

положень і провідних ідей науки в межах літературного процесу.

УНС 1. Узагальнена оцінка українського літературного процесу: спільне та відмінне у художніх системах, динаміка естетичних змін.

УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про літературні періоди, у визначенні особливостей розвитку вітчизняного мистецтва слова на конкретних проміжках часу і в цілісній історичній перспективі.

представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи).

УНС 5. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "20-30-х рр. ХХ ст." (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи).

УНС 6. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "40-50-х рр. ХХ ст." (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи).

УНС 7. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "Друга половина ХХ ст." (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи).

УНС 8. Узагальнення й систематизація знань та умінь, одержаних у процесі вивчення літературного періоду "Сучасна українська література" (творчості чільних представників, шляхів аналізу, які були застосовані у процесі роботи).

УНС 9. Підсумкове зіставлення світоглядних та естетичних парадигм вивчених літературних періодів, обґрунтування висновків з допомогою шляхів аналізу, які були використані в навчальному процесі.

III. Формування (засвоєння)

	<p>основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах літературного процесу.</p> <p>УНС 1. Узагальнена оцінка літературних періодів, які мали місце в історії вітчизняного мистецтва слова: спільне та відмінне у художніх системах, динаміка естетичних змін.</p> <p>УНС 2. Узагальнення ролі використаних шляхів аналізу в одержанні знань про літературні періоди, у визначенні особливостей розвитку вітчизняного мистецтва слова на конкретних проміжках часу і в цілісній історичній перспективі.</p>
--	--

Урок узагальнення й систематизації теоретичних знань, умінь і навичок їх застосовувати

Теоретична модель уроку	План-схема
<p>Тема. Мета. Тип. Вид.</p>	<p>Тема. Фольклорні жанри (9 кл.).</p> <p>Мета. Систематизувати знання школярів про вивчені протягом 5-9 класів фольклорні жанри, їх риси; розвивати вміння здійснювати їх жанровий аналіз; виховувати любов до усної народної творчості</p> <p>Тип. Урок узагальнення й систематизації знань, навичок і вмінь.</p> <p>Вид. Урок узагальнення й систематизації теоретичних знань, умінь і навички їх застосовувати.</p>
<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення.</p> <p>НС 1. Мотивація навчальної</p>	<p>I. Підготовка учнів до узагальнення та систематизації знань про літературний період, навичок і вмінь, здобутих у процесі його вивчення.</p> <p>НС 1. Мотивація навчальної</p>

діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.

II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного процесу.

УНС 1. Узагальнення й систематизація знань про групу споріднених теоретичних понять 1, відповідних їм шляхів аналізу, текстуального матеріалу.

УНС 2. Узагальнення й систематизація знань про групу споріднених теоретичних понять 2, відповідних їм шляхів аналізу, текстуального матеріалу.

УНС 3. Узагальнення й систематизація знань про групу споріднених теоретичних понять 3, відповідних їм шляхів аналізу, текстуального матеріалу. І т.д.

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах літературного процесу.

УНС 1. Узагальнена оцінка теоретичної системи.

УНС 2. Узагальнення відповідних цій системі шляхів аналізу.

діяльності, повідомлення теми, мети й плану уроку.

II. Узагальнення окремих явищ, подій, фактів, понять, відповідної їм системи знань у межах літературного процесу.

УНС 1. Узагальнення й систематизація знань про епічні жанри (із залученням відомих текстів), особливостей їх жанрового аналізу.

УНС 2. Узагальнення й систематизація знань про ліричні жанри (із залученням відомих текстів), особливостей їх жанрового аналізу.

УНС 3. Узагальнення й систематизація знань про історико-пісенні жанри (із залученням відомих текстів), особливостей їх жанрового аналізу.

III. Формування (засвоєння) основних теоретичних положень і провідних ідей науки в межах літературного процесу.

УНС 1. Узагальнена оцінка теоретичної системи "Фольклорні жанри".

УНС 2. Узагальнення особливостей застосування жанрового аналізу під час опрацювання вивчених фольклорних жанрів.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Азьомов В. Партитурний аналіз поетичного слова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №11. – С.17–21.
2. Бабійчук Т.В. Сучасна медіаосвіта: відеофрагменти художніх творів на заняттях української мови та літератури в педагогічному коледжі. – Житомир: Видавець О.О.Євенюк, 2017. – 372 с.
3. Базиль Л., Пустовіт В. Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика. – Луганськ: Глобус, 2012. – 244 с.
4. Бандура О.М., Волошина Н.Й. Вивчення художнього твору // Наукові основи методики літератури /за ред. Н.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Бандура О. Засвоєння понять з теорії літератури // Наукові основи методики літератури /За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – С.115-121.
6. Бацій І.С. Робота учнів над художнім текстом // Література учить жити. – К.: Радянська школа, 1967. – С.184-195.
7. Бегун Б. Хронологический анализ литературного произведения в школе // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. – 1991. – №11. – С.18–22.
8. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С.85-87.
9. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. – М.: "Академия", 2000. – 400 с.
10. Бойко М.І. Вивчення життєпису художника слова в середній школі. – К.: Радянська школа, 1975. – 150 с.
11. Болтівець С. Психогігієнічний зміст викладання мови та літератури // Дивослово. – 1999. – №4. – С.5-6.
12. Бондаренко А.І. Культура ділового мовлення вчителя. – Ніжин: НДПУ, 2000. – 74 с.
13. Бондаренко Ю.І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. – 2015. – 216 с.
14. Бондаренко Ю.І. Концептуально-жанровий аналіз літературного твору в школі // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – №3. – С.13–17.

15. Бондаренко Ю.І. Концептуально-мовний аналіз літературного твору в школі // Українська мова і література в школі. – 2011. – №8. – С. 38–41.
16. Бондаренко Ю.І. Концептуально-образний шлях аналізу літературного твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – №11. – С.11–14.
17. Бондаренко Ю.І. Концептуально-стилістичний аналіз літературного твору в школі // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – №1. – С. 67–71.
18. Бондаренко Ю.І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. – 2015. – 144 с.
19. Бондаренко Ю.І. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 199 с.
20. Бондаренко Ю.І. Сюжетно-концептуальний шлях аналізу літературного твору в школі (на матеріалі новели О.Кобилянської "Valse melancholique") // Українська мова і література в школі. – 2011. – №2. – С.22–25.
21. Бондаренко Ю. І. Тематичний шлях вивчення життєпису митця та робота з біографічними фактами на уроках літератури // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2014. – №3. – С.116–120.
22. Браже Т.Г. Целостное изучение эпического произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
23. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
24. Буряк В.К.Самостійна робота з книгою. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
25. Вітченко А.О. Вивчення світової драматургії як методична проблема// Всесвітня література. – 2005. – № 6.
26. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 576 с.
27. Волошина Н.Й. Розкриття біографії письменника в єдності з його творчістю // Наукові основи методики літератур (за ред. Н.Й.Волошиної). – К.: Ленвіт, 2002. – С.113-115.
28. Волошина Н.Й., Жила С.О. Огляд літературного періоду// Наукові основи методики літератури (за ред. Н.Й.Волошиної). – К.: Ленвіт, 2002. – С.106-113.

29. Волощук Є. Хронотопічний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №6. – С.56–62.
30. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
31. Гладишев В.В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури. – Миколаїв: Вид-во "Іліон", 2006. – 372 с.
32. Головченко Н. Вступні заняття як важлива складова структурно-стильового шляху аналізу художнього тексту. На прикладі вивчення літературного модернізму // Зарубіжна література. – 2006. – №21. – С.1–21.
33. Горб О.А. Типологічні різновиди уроків української літератури в середній школі : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спеціальність 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська література)". – К., 2000 // [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://referatu.net.ua/referats/7569/178988>
34. Горідько Ю. Структурно-стильовий аналіз під час вивчення літератури модернізму в школі (За новелою М.Коцюбинського "Intermezzo" // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №2. – С.17-21.
35. Гриневич В. Формування умінь аналізу образів-персонажів художніх творів історичної тематики в майбутніх словесників // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 2. – С.35–45.
36. Деменко О.І., Ампілогова Л.П. Урок у сучасному вимірі // Урок у сучасному вимірі. – Х.: Видавнича група "Основа", 2006. – С.5-29.
37. Дробот В.Н. Изучение биографии писателя в школе. – К.: Радянська школа, 1988. – 192 с.
38. Думанський Н. Життєпис комедійного героя // Українська мова і література в школі. – 2004. – №3. – С.32–35.
39. Єланська С., Кузьменчук І. Використання проблемно-тематичного аналізу на уроках зарубіжної літератури // Зарубіжна література. – 2006. – №20. – С.14.
40. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Видавничий центр "Академія", 2009. – 264 с.
41. Жицький Є.І. Самостійна і творча активність учнів у процесі вивчення літератури. – К.: Радянська школа, 1969. – 168с.
42. Забарний О. До таїни образу. – Ніжин: Ніжинський державний пед. ін.-т., 1997. – 65 с.
43. Забарний О.В. Психологічна характеристика образу-персонажа: навчально-методичний посібник. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2015. – 76 с.
44. Забужко Н. Особливості вивчення лірики та її виховне значення / Н. Забужко// Українська мова і література в школі. – 1988. – №4. – С.24–33.
45. Зайченко І.В. Педагогіка. – Чернігів, 2003. – 528 с.

46. Ибрагимов М.И. "Читатель" в компаративистике: проблемы и аспекты изучения // Русская и сопоставительная филология' 2005. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2005. – 256 с.
47. Ильин Е. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
48. Ильин Е. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
49. І вічна таїна слова. Аналіз великого епічного твору /В.П.Марко та ін. – К.: Радянська школа, 1990 – 205 с.
50. Кан-Калык В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
51. Кармин А. С. Основы культурологии: морфология культуры. – СПб.: Лань, 1997. – 512 с.
52. Ключек Г.Д. У світлі вічних критеріїв. – К.: Дніпро, 1989. – 221 с.
53. Козелек Р. Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу. – К. : Дух і літера, 2005. – 380 с.
54. Концепция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F>
55. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Знання, 2008. – 423 с.
56. Кудряшов Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
57. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
58. Куцевол О.М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія). – К.: Освіта України, 2009. – 464 с.
59. Кучеренко Є.М. Формування у п'ятикласників умінь аналізувати образ-персонаж // Дивослово. – 1985. – №11. – С.27–34.
60. Левитан Л. С., Левитан Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. – Рига : Зинатне, 1990. – 512 с.
61. Лісовський А.М. Етюди з методики викладання літератури. – К.: Ленвіт, 2013. – 105 с.
62. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
63. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
64. Мариновська О.Я. Від системи ключових епізодів – до задуму письменника. До вивчення роману "Червоне і чорне" Стендаля // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1996. - №5. – С.17-21.
65. Марко В. Аналіз художнього твору. – К.: Академвидав, 2013. – 280 с.

66. Марко В. Основи аналізу літературного твору // Дивослово. – 1998. - № 12. – С. 37-42.
67. Методика преподавания литературы. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.
68. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
69. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник]. – К., 2007. – 656 с.
70. Моціяка О. М. Проблема вивчення творчості Т. Шевченка у школі // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – 2011. – №5. – С.94–98.
71. Нагорна А. Ю. Методика застосування філософських джерел у процесі вивчення зарубіжної літератури (9-11 кл.) : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (зарубіжна література)". – К., 2007. – 21 с.
72. Неділько В. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248.
73. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямів українського письменства в школі. – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2016. – 156 с.
74. Онищук В.І. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1973. – 159 с.
75. Освітні технології: Навч.-метод. Посібник / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
76. Основи психології / [ред. О.В.Киричука, В.А. Роменця]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
77. Островерхова Н.М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології. – К.: Фірма "Інкос", 2003. – 352 с.
78. Пальчевський С.С. Педагогіка. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
79. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
80. Пасічник Є.А. Про специфіку вивчення драматичних творів // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 6.
81. Педагогіка /под. ред. Ю.К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
82. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів. – Тернопіль: Підручника і посібники, 2004. – 144 с.
83. Романишина Н.В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення. – Рівне: Принт Хауз, 2013. – 576 с.

84. Рыбникова М.А. Герои и события в произведении (К вопросу об изучении теории литературы в старших классах) // Рыбникова М.А. Избранные труды. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – С. 228-241.
85. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с. (перевірити за алфавітом)
86. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
87. Семчук Д. Текст як шифр (текстуальний аналіз ліричного твору В. Стуса "На колимськiм морозі калина" / Д. Семчук // Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С.29–31.
88. Синиця І.О. Про активізацію викладання літератури // Література учить жити. – К.: Радянська школа, 1967. – С.77-90.
89. Сиротенко В. П. Історія української літератури ХХ сторіччя та методика її викладання/ В.П.Сиртенко, Р.Ф.Суровцева. – К.: "Центр учбової літератури", 2012. – 392 с.
90. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
91. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
92. Слижук О. Принцип емоційності у процесі вивчення лірики / О. Слижук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №9. – С.12–14.
93. Словник української мови. В 11 т. – К.: Наукова думка, 1979. – Т. 10. – С. 403.
94. Соколов І. І. Типи уроків і засоби активізації викладання літератури в школі. – К.: Радянська школа, 1963. – 142 с.
95. Соловйова Н. До питання психологічної характеристики героя в літературному творі (літературознавчий аспект) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №6. – С.9–10.
96. Соловйова Н. Формування в учнів умінь давати психологічну характеристику героїв художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 10. – С.43–46.
97. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995. – 246 с.
98. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.
99. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

100. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі. – К.: Видавничий центр "Академвидав", 2012. – 312 с.
101. Токмань Г.Л. Урок – філософське дослідження // Дивослово. – 2002. – № 5. – С.41–46.
102. Токмань Г. Цілісність сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика вивчення віршування//Дивослово.–2003. - №1. – С.46–50.
103. Удовиченко Л. До питання літературознавчого аспекту вивчення образів-персонажів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 4. – С.35–36.
104. Ужченко В.Д. Вивчення фразеології в середній школі. – К.: Рад. шк., 1990. – 175 с.
105. Федоренко Т. Композиційний аналіз повісті Панаса Мирного "Лихо давнє й сьогочаснє" // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – №1. – С.12–15.
106. Федоренко Т. Композиційний аналіз роману "Жовтий князь" Василя Барки // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – №4. – С.21–25. Хвильовий Микола. Про Коперника з Фрауенбурга, або абетка азійського ренесансу в мистецтві// Хвильовий Микола. Україна чи Малоросія? Памфлети. – К.: Смолоскип, 1993. – С. 41-64.
107. Фецак В.В. Пошуки і знахідки вчителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1969. – 103 с.
108. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.
109. Фролова К. Аналіз художнього твору. – К.: Радянська школа, 1975. – 174 с.
110. Харламов И.Ф. Педагогіка. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
111. Ходосов К.О. Про типи уроків літератури у восьмирічній школі // Література в школі. – 1960. - №6. – С.39-50.
112. Худаш А.С. Підвищення ефективності уроку з літератури. – К.: Рад. шк., 1974. – 140 с.
113. Шевченко З.О. Основні методи вивчення літератури // Наукові основи методики літератури /за ред. Н.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
114. Штейнбук Ф.М.Методика викладання зарубіжної літератури в школі: [навчальний посібник]. — 2-ге вид., випр. та уточн. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 280 с.
115. Шуляр В.І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання. – Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
116. Шуляр В.І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 876 с.
117. Ягупов В.В. Педагогіка. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
118. Якименко М.А. Про типи уроків літератури // Література в школі. – 1958. – №2. – С.66-69.

Наукове видання

Бондаренко Юрій Іванович

**ЗАГАЛЬНА МОДЕЛЬ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Монографія

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Книга друкується за авторським редагуванням.

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 22,0
Ум. друк. арк. 22,84

Папір офсетний
Тираж 300 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А
(04631)7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

