

С 42

2292

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Ситченко Анатолій Люціанович

УДК 371. 315.6

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО  
ТВОРУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ

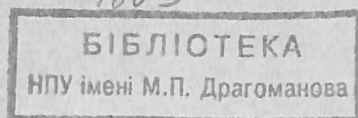
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук



1863



НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова



100310502

Київ – 2005

**Дисертацією є рукопис.**

**Роботу виконано в Миколаївському державному університеті імені В.О.Сухомлинського, Міністерство освіти і науки України.**

**Науковий консультант:**

– доктор педагогічних наук,  
професор, член-кореспондент АПН України  
**Волошина Ніла Йосипівна,**  
Інститут педагогіки АПН України, заступник  
директора з наукової роботи.

**Офіційні опоненти:**

– доктор педагогічних наук, професор  
**Пасічник Євген Андрійович,**  
Національний педагогічний університет імені  
М.П.Драгоманова, професор кафедри методики  
викладання української мови і літератури;

– доктор філологічних наук, професор  
**Семенюк Григорій Фокович,**  
Інститут філології Київського національного  
університету імені Тараса Шевченка, директор;

– доктор педагогічних наук, професор  
**Пахомова Тетяна Олександрівна,**  
Запорізький національний університет, завідувач  
кафедри методики викладання філологічних  
дисциплін і міжкультурної комунікації.

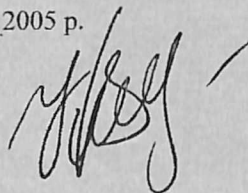
**Провідна установа:**

Житомирський державний університет імені Івана  
Франка, кафедра української літератури.  
Міністерство освіти і науки України, м. Житомир.

Захист відбудеться 30 06 2005 р. о 14.30 годині на засіданні  
спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному  
університеті імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного  
університету імені М.П.Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий „\_\_\_” \_\_\_\_\_ 2005 р.



**Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради**

**Л.В.Кравець**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність дослідження.** Гуманістичні тенденції в розвитку нашого суспільства зумовлюють істотні зміни в шкільній сфері, приводячи освітню систему в державі у відповідність до громадських вимог і потреб кожної людини. Основні завдання і напрями модернізації школи, визначені в Конституції України, Законі „Про освіту”, конкретизовані в державних програмах „Освіта. Україна ХХІ століття”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, концепції реформування гуманітарної освіти, в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, вказують на необхідність інноваційної перебудови освіти, яка гарантує людині гідне існування в суспільстві. Важливого значення набуває методична наука, забезпечуючи реальне оновлення змісту, методів і форм педагогічного процесу.

Реформування шкільної справи в Україні, яке відбувається в ринкових умовах та спрямовується у контексті Болонської декларації на узгодження зі світовими освітніми стандартами, стикається з рядом проблем і вимагає, на думку вітчизняних психологів і педагогів (І.Бех, Н.Волошина, С.Гончаренко, І.Зязюн, С.Максименко, С.Сисосєва, М.Пентилюк, О.Пехота), гуманізації всієї системи освіти й особистісної зорієнтованості процесу її модернізації. Складовою оновлюваної освіти вчені називають педагогічні технології, які передбачають упорядковану й осмислену партнерську взаємодію вчителя й учнів.

Однак у шкільній практиці ще багато невмотивованих навчальних ситуацій, інтуїтивно, а то й випадково дібраних засобів та прийомів їх реалізації. Навчальний процес на уроках літератури ще не перетворився на цілеспрямований і неперервний науково обґрунтований і практично доцільний структурований розвиток в учнів заданих якостей особистості. В учнів різного віку не спостерігається значних відмінностей у рівнях сформованості читацьких здібностей. Загострюються суперечності між зростаючим обсягом знань, що їх мають засвоїти школярі, й наявними в них навчальними вміннями. Навчання нерідко проводиться навіть не стільки для знань, скільки задля їх оцінки, що вже завдало помітних збитків у вихованні особистості. У традиційному навчанні недостатньо враховуються вікові психо-розумові особливості учнів. Підлітки намагаються розв'язувати проблеми, які під силу старшокласникам, а юнаки й дівчата бувають змушені пояснювати питання, що перестали їх цікавити.

Необхідність поліпшення шкільної літературної освіти зумовлює значний інтерес методистів до шляхів і засобів вивчення художніх творів (О.Богданова, І.Бровко, О.Бандура, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, Н.Волошина, А.Градовський, Г.Давиденко, С.Жила, О.Ісаєва, М.Коцюбинська, Е.Красновський, А.Лісовський, О.Мазуркевич, Л.Мірошніченко, В.Неділько,

Є.Пасічник, Т.Пахомова, С.Пультер, А.Сафонова, Б.Степанишин, Г.Токмань та ін.). Усе активніше для літературного розвитку школярів пропонуються пізнавальні задачі (Л.Бризгалова, В.Паламарчук, Л.Панчук, Л.Рибак, Л.Сімакова, Л.Стрельцова, Г.Токмань); актуалізується проблема формування в учнів умінь самостійно аналізувати художні твори (Г.Левицька, В.Паламарчук, О.Почупайло, А.Сафонова), яка, однак, ще не стала предметом широких наукових досліджень і висвітлена у фаховій літературі недостатньо. Подальшого дослідження потребує структура різних шляхів літературного аналізу; досі не розроблена типологія вмінь його проводити й не створені відповідні системи навчальних завдань, не визначені етапи й умови розвитку в учнів цих умінь; учителям не запропоновані ефективні навчальні моделі аналізу художніх творів.

Назріла необхідність неперервного, розподіленого в часі цілеспрямованого розвитку в учнів літературних знань і читачьких умінь як чільних засобів досягнення художнього твору й важливого фактора становлення людини.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане на кафедрі теорії літератури і методики викладання Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського та як складова комплексних досліджень лабораторії навчання української мови і літератури Інституту педагогіки АПН України за індивідуальним планом її наукового кореспондента. Тема роботи затверджена вченою радою Інституту педагогіки (протокол № 7 від 26 вересня 2002 р.), узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (№ 647 від 28.05.2003 р.).

**Метою** нашого дослідження є: визначити теоретико-методичні засади аналізу художніх творів різного роду й жанру, створити навчально-технологічну концепцію літературного аналізу, розробити теоретико-методичну модель формування в читачів-учнів аналітичних умінь, апробувати її в шкільному курсі української літератури.

Відповідно до мети дисертації реалізовано такі **завдання**:

- здійснено історико-логічний огляд проблеми аналізу художнього твору в літературознавстві й методиці у контексті технологізованого навчання;
- розкрито філософські основи та психолого-педагогічні передумови навчання аналізу літературно-художніх творів у школі;
- виконано діагностику первинного рівня в учнів основної й старшої школи умінь аналізувати художні твори;
- розроблено типи і структуру вмінь аналізувати художні твори і відповідні їм системи навчальних завдань, визначено етапи й умови їх реалізації;
- побудовано навчальні моделі аналізу прозових, драматичних, ліричних та ліро-епічних творів;



- проведено експериментальне навчання школярів аналізу літературних творів і перевірено ефективність запропонованої методики.

**Об'єкт дослідження** – теорія і практика вивчення художнього твору в шкільному курсі української літератури (основна і старша школа).

**Предмет дослідження** – наукові засади навчання аналізу художнього твору та ефективність запропонованої теоретико-методичної моделі вироблення в учнів літературних знань і читацьких умінь, розвиток у них духовного світу.

Зміст і мета дослідження визначили його **гіпотезу**, за якою рівень знань і вмінь учнів самостійно аналізувати й оцінювати художні твори значно підвищиться, якщо:

- основу навчально-виховної роботи на уроках літератури становитиме особистісно зорієнтоване навчання системного характеру, яке зумовлює посилення уваги не лише до змістового, а й процесуального аспектів діяльності, внаслідок чого учень свідомо й зацікавлено сприймає знання і способи їх здобуття;
- вивчення твору буде здійснюватися за технологіями, які розкривають логіку й пропонують засоби розумових дій та операцій, чим забезпечують послідовне формування в учнів узагальнених читацьких умінь та рис естетично розвиненої діяльної особистості;
- засвоєння методичних нормативів і технологічних схем літературного аналізу відбувається по висхідній, у ступенево організованому й керованому педагогічному процесі;
- об'єктивні недоліки технологізованого навчання на уроках літератури долаються новизною та специфікою змісту і форми вивчуваного твору, єдністю змістово-процесуального й особистісного аспектів його аналізу, етапним характером формування читацьких умінь.

**Методологічну основу** дослідження складають положення філософських та психолого-педагогічних наук про освіту як форму і засіб духовного розвитку людини; про естетичне переживання як фактор формування особистості, а також літературознавчі й методичні праці про специфіку та функції мистецтва слова; принципи і шляхи аналізу художнього твору; вироблення читацьких умінь і становлення особистості школярів.

Опору в дослідженні становлять ідеї видатних українських педагогів А.Макаренка та В.Сухомлинського, досягнення педагогічної науки у справі перебудови змістового й формального аспектів продуктивної й особистісно зорієнтованої освіти, обґрунтування наукових засад педагогічних технологій (А.Алексюк, В.Безпалько, І.Богданова, В.Бондар, Н.Волошина, С.Гончаренко, А.Громцева, І.Зязюн, С.Караман, В.Кларін, С.Максименко, Л.Мацько, Н.Миропольська, Л.Мірошніченко, В.Монахов, Т.Назарова, А.Нісімчук, О.Падалка, В.Паламарчук, М.Пентилук, О.Пехота, І.Підласий, А.Плігін,

М.Плющ, В.Різун, О.Савченко, С.Сисоєва, Г.Селевко, І.Смолук, Г.Токмань, І.Якиманська та ін.).

Використано досягнення психології в галузі розвивального навчання та умов його реалізації (Г.Абрамова, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Л.Долинська, Д.Ельконін, Ф.Іващенко, З.Калмикова, Я.Коломинський, Г.Костюк, С.Максименко, А.Маслоу, О.Никифорова, З.Огороднійчук, Л.Охитіна, Ж.Піаже, Л.Рожина, О.Скрипченко, Н.Тализіна, П.Якобсон); літературознавчі теорії художнього твору й наукові засади його аналізу (М.Бахтін, П.Білоус, А.Бушмін, О.Галич, Р.Гром'як, А.Єсін, В.Жирмунський, Н.Зборовська, Г.Клочек, А.Козлов, Р.Козлов, В.Марко, М.Наєнко, В.Назарець, О.Потебня, М.Сапаров, Ж.-П.Сартр, Г.Семенюк, А.Ткаченко, І.Франко, К.Фролова, М.Храпченко, К.Ясперс).

Методичні основи навчання аналізу художнього твору становлять праці О.Бандури, О.Богданової, Т.Браже, І.Бровка, Т.Бугайко, Ф.Бугайка, Н.Волошиної, А.Градовського, С.Жили, О.Ісасвої, М.Коцюбинської, М.Кудряшова, А.Лісовського, О.Мазуркевича, Є.Майміна, В.Мараніцмана, Н.Миропольської, Л.Мірошниченко, Н.Молдавської, В.Неділька, Є.Пасічника, Т.Пахомової, С.Пультера, Л.Рибак, А.Сафонової, Б.Степанишина, Г.Токмань, К.Фролової, В.Шуляра.

Засадничими в дослідженні є філософські ідеї впорядкованого пізнання й гуманізації освіти (К.Гельвецій, Б.Гершунський, Р.Декарт, І.Зязюн, В.Лутай), висвітлення проблем людини та її меж в історії філософії (М.Бердяєв, Л.Гармаш, С.Крилова, Г.Сковорода, Н.Хамітов, П.Юркевич), а також етика й естетика, історія та соціологія, економіка й лінгвістика, мистецтвознавство і культурологія, які озброюють учителя літератури знаннями суміжних наук, допомагають виразніше сприйняти багатоплановий зміст і значення художнього твору, глибше проникнути в його мовний шар та образні утворення, точніше визначити координати духовного потенціалу конкретного тексту і культурологічну домінанту сучасної літературної освіти.

У дослідженні застосовувалися теоретичні й емпіричні методи: аналіз філософських, літературознавчих і мовознавчих, психолого-педагогічних і методичних, культурологічних і соціологічних джерел, пов'язаних із визначенням гіпотези й розробкою навчально-технологічної концепції та методичної моделі формування в учнів умінь аналізувати художні твори; розгляд навчальних програм і підручників з української літератури в процесуальному аспекті; аналіз літературно-художніх творів; усне й письмове опитування вчителів та учнів; спостереження за пізнавальною роботою учнів над твором; узагальнення педагогічного досвіду; організація і проведення констатувального й формувального експериментів; аналіз і математично-статистичне опрацювання результатів експериментальної роботи.

**Етапи дослідження.** На першому етапі (1989-1993 рр.) вивчалися наукові праці з питань філософії, педагогіки і психології, літературознавства і

методики викладання літератури, а також культурології, етики й естетики, історії та соціології, мовознавства. Особлива увага зверталася на праці про філософію освіти, розвиток світової естетичної думки, становлення школи в Україні, про навчальну діяльність і психічний розвиток учнів, сутність, шляхи та умови літературного аналізу, специфіку шкільного літературознавства. Проводилися спостереження за роботою вчителів та учнів над текстом художнього твору, опитування учасників навчально-виховного процесу з літератури. Це дало змогу уточнити мету і завдання дослідження, сформулювати його гіпотезу, виконати констатувальний зріз.

На другому етапі (1993-1995 рр.) продовжувалася діагностика навчального впливу на читачів-учнів. Окреслилися теоретико-методичні засади аналізу художнього твору, видано окремі навчальні посібники та опубліковано науково-методичні статті з питань проведення різних варіантів шкільного аналізу художніх творів. Розпочато формувальний експеримент.

На третьому етапі (1996-2001 рр.) розроблено теоретико-методичні засади літературного аналізу, складено навчальні моделі аналізу художнього твору в школі, визначено етапи формування в учнів читацьких умінь, встановлено рівні й критерії їх розвитку. Продовжувався формувальний експеримент, уточнювалися положення гіпотези й концепції літературного аналізу, випробовувалися навчальні моделі різних шляхів аналізу художніх творів усіх родів та багатьох видів у середніх і старших класах.

На четвертому етапі (2001-2004 рр.) узагальнювалися результати проведеного дослідження, апробувалися його основні теоретичні положення й практичні моделі різних варіантів аналізу художнього твору в школі.

#### **Наукова новизна результатів дослідження:**

- уперше досліджено специфічні зв'язки філософських, літературознавчих, психолого-педагогічних, методичних, інших суміжних з ними концептуальних ідей і теорій осягнення мистецтва слова та керованого розвивального навчання, осмислення яких дає змогу оптимізувати навчання аналізу художнього твору в шкільному курсі української літератури;
- уперше створено навчально-технологічну концепцію аналізу художнього твору, що забезпечує ефективне формування в учнів основних читацьких умінь;
- уперше висунуто, обґрунтовано й реалізовано ідею ієрархічно побудованого цілеспрямованого і неперервного розвитку в учнів основної й старшої школи провідних читацьких та загальноособистісних якостей;
- уперше складено й експериментально перевірено теоретико-методичну модель формування в учнів умінь аналізувати художні твори, визначено її ефективність;

- уперше розроблено типи і структуру вмінь аналізу художніх творів різного літературного роду й виду та відповідні їм нові системи навчальних завдань, схарактеризовано етапи цієї роботи; встановлено рівні освоєння учнями аналітичних умінь та їх критерії;
- уперше визначено такі культурологічні й дидактичні принципи аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: а) тривимірності навчальної моделі; б) проєктованого і керованого навчання; в) неперервності ієрархізованого розвитку в учнів умінь аналізувати твори;
- набули подальшого розвитку положення суміжних наук про єдність емоційного і логічного аспектів літературного аналізу та репродуктивної й евристичної пізнавальної діяльності читачів-учнів;
- значно поглиблена розробка шляхів аналізу літературного твору, уперше детально визначена їхня структура; набули подальшого системного висвітлення особливості осягнення художнього слова та навчання школярів аналізу прозових, драматичних і ліричних творів, а також байки, балади, поеми;
- узагальнені й набули подальшого розвитку основні інноваційні системи навчання, які допомогли визначити ефективні засоби, методи й форми проєктованого вироблення в читачів-учнів заданих знань і вмінь.

**Теоретичне значення** роботи полягає у розкритті наукових засад літературного аналізу в шкільному курсі української літератури, у визначенні концептуальних ідей і принципів, ефективних форм і засобів технологізованого формування в учнів заданих умінь та пов'язане з розробкою поняттєвого апарату проєктування і проведення аналізу з урахуванням родової й жанрової специфіки виучуваного твору.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження в тому, що фахівцям запропоновано науково обґрунтовані засади впровадження у практику викладання української літератури багаторівневих типів навчальних завдань як ефективних засобів цілеспрямованого розвитку в учнів умінь аналізувати літературні твори різного роду й жанру; визначено рівні сформованості заданих умінь та критерії їх оцінки. Учителі-словесники та читачі-учні одержали практично доцільні технологічні моделі різних типів аналізу художнього твору, застосування яких сприяє контекстному розумінню й особистісному засвоєнню пізнавально-виховного змісту і значення літературного матеріалу, виробляє в школярів загальнонавчальні й специфічно читацькі вміння, активно допомагає формуванню їхнього духовного світу.

Матеріали дослідження можуть бути використані в лекційно-практичній роботі зі шкільного курсу української літератури та методики її викладання (для студентів-філологів), під час розробки й проведення спецкурсів і спецсемінірів з проблем вивчення художнього твору в загальноосвітній та вищій школах, на курсах післядипломної педагогічної

освіти, а також під час розробки методичного апарату підручників з української літератури для основної й старшої школи, посібників для вчителів та учнів, методичних рекомендацій тощо. Результати виконаної роботи доцільно застосувати в інших методиках, насамперед для викладання зарубіжної літератури та української мови.

**Особистий внесок здобувача.** Автором одноосібно розроблена навчально-технологічна концепція аналізу художнього твору в шкільному курсі української літератури, побудована теоретико-методична модель формування в учнів умінь аналізувати твори й складені на її основі та апробовані навчальні моделі основних шляхів літературного аналізу; подані методичні рекомендації на допомогу вчителям та учням у проведенні аналізу й розвитку відповідних читацьких умінь.

Наукові результати дослідження доводяться й особистим досвідом автора, який 25 років викладає методику літератури у вищій школі.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Концептуальні положення, поняттєвий апарат, зміст і процес навчально-технологічного аналізу художнього твору обговорювалися на звітних науково-практичних конференціях Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського; на міжвузівській науково-практичній конференції, присвяченій 1000-річчю школи Київської Русі (м. Ніжин, 1989); методологічному семінарі „Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи” (м. Глухів, 2003); на секції „Культурологічні проблеми творчості” 7-ї Міжнародної науково-практичної конференції „Творчість врятує світ” (Національний технічний університет України „Київський політехнічний інститут”, м. Київ, 2003); доповідалися на пленарних засіданнях IV Всеукраїнської науково-практичної конференції „Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку” (МДУ імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, 2002) та Всеукраїнського науково-практичного семінару „Використання нових навчальних технологій на уроці української мови і літератури” (Міністерство освіти і науки України, Миколаївський ОППО, МДУ імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, 2004), науково-методичної конференції „В.О.Сухомлинський: світове визнання” (навчально – методичний центр профтехосвіти, м. Миколаїв, 2004); на секції „Модернізація змісту і форм шкільної і вузівської мовної і літературної освіти” Всеукраїнської науково-практичної конференції „Інноваційні методи і прийоми викладання рідної мови та літератури в школі і ВНЗ” (м. Житомир, 2004); висвітлювалися на семінарах учителів-словесників та курсах післядипломної педагогічної освіти; під час викладання здобувачем методики літератури на філологічному факультеті МДУ імені В.О.Сухомлинського та української літератури в загальноосвітній школі.

Матеріали дослідження впроваджені й дають позитивні результати в роботі Першої української гімназії імені М.М.Аркаса, гуманітарної гімназії №2, ліцею „Педагог”, муніципального колегіуму та загальноосвітніх шкіл І-

III ступенів №№ 3, 51, 54, 57 м. Миколаєва (довідка № 47); в Парутинській загальноосвітній школі I-III ступенів Очаківського району (довідка № 562); на заняттях літературознавчого гуртка Миколаївського територіального відділення Малої Академії наук (довідка № 60), а також у Бурштинській загальноосвітній школі I-III ступенів № 1 Галицького району Івано-Франківської області (довідка № 81), спеціалізованій школі-інтернаті II-III ступенів, ліцеї № 2 та загальноосвітній школі I-III ступенів № 6 м. Глухова Сумської області (довідки №№ 996, 107, 68), Міжгірській загальноосвітній школі I-III ступенів Міжгірського району Закарпатської області (довідка №37), Старонетечинецькій загальноосвітній школі I-III ступенів Хмельницької області (довідка № 40); на філологічних факультетах Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського та Глухівського державного педагогічного університету (довідки №№ 1240, 1083).

**Публікації.** Основні висновки з дисертації й теоретико-практичні моделі ідейно-художнього аналізу опубліковані в одноосібній монографії, 5-и навчальних посібниках, а також 40-а статтях у провідних фахових виданнях України.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел; у кінці кожного розділу подаються висновки. Обсяг дисертації становить 396 сторінок, обсяг тексту – 367 сторінок; список використаної літератури налічує 369 джерел.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступній** частині обґрунтовується актуальність дослідження, визначаються його мета і завдання, гіпотеза й методи, джерела і методологічна основа, вказується на зв'язок роботи з галузевими науковими програмами Інституту педагогіки АПН України; розкривається наукова новизна, теоретичне і практичне значення, апробація результатів дослідження; подається структура дисертації та пояснюється послідовність викладу.

У першому розділі – „**Методологічні засади вивчення художнього твору в шкільному курсі літератури**” – висвітлюються філософські основи аналізу художнього твору, літературознавчі засади його вивчення в школі та специфіка осягнення мистецтва слова. Розвиток педагогічних інновацій, зумовлений зміною парадигми освіти в Україні, залежить від багатьох чинників: історичного досвіду й культурного рівня всього суспільства, виховного ідеалу народу, державної політики в галузі освіти, економічного та наукового потенціалу країни, суми педагогічних умов у конкретному навчальному закладі, змісту й специфіки навчального предмета, взаємозв'язків педагогічної науки та конкретної дидактики тощо.



Визначається він і філософським трактуванням цих та інших питань, пов'язаних із вивченням літератури в школі й розвитком людини, поясненням взаємодії емоційно-чуттєвого та раціонального факторів художнього пізнання. Філософи вказують на актуальність проблеми типологізації освітніх потреб і послуг (Б.Гершунський), обґрунтовують шляхи й засоби упорядкованого та цілеспрямованого впливу на особистість (І.Зязюн, В.Лутай, П.Юркевич). Питання літературної освіти цілком піддаються класифікації, що дає змогу розробити типи і структуру навчальних завдань, спрямованих на формування в учнів заданих умінь. Орієнтовні основи розумових дій можна повідомити значній кількості вчителів та учнів, що сприятиме виробленню запрограмованих знань і вмінь у різних школах і навіть регіонах країни. Схожість читацьких думок і почуттів, які виникають під час аналізу певного твору, зумовлює особливу інтегративну функцію літературної освіти, що сприяє взаєморозумінню й духовному єднанню людей (Б.Гершунський), забезпечує історичний зв'язок між ними (Ж.-П.Сартр). Розуміння художнього твору є, по суті, переживанням людиною своєї єдності з іншими людьми, що здійснює „виховний орієнтаційний вплив” на читачів (Н.Миропольська). Реалізується філософська концепція „подібності поглядів” (І.Зязюн), що означає спільність мислення й почуття, які впливають на формування громадської думки й допомагають консолідації нації.

Проблема аналізу художнього твору в школі передбачає насамперед пояснення взаємозв'язків між розумом і почуттями. Філософи в різні часи віддавали перевагу раціональному або чуттєвому в художньому сприйнятті, й щоразу це зумовлювало значні перекоси в підходах до вивчення мистецтва слова: перебільшувалася роль свідомого, пізнавального або несвідомого, інтуїтивного в осягненні мистецтва слова. Реабілітувати мислення і розум як „сукупність усіх функцій нашого духу в їх живій взаємодії” (Ф.Лазарєв, В.Тарасов) важливо й у просторі літературної освіти. У вивченні літератури це означає активний і різновекторний діалог читачів, передбачає інтеграцію „художнього” і „мислительного” типів їхньої діяльності, що базується на природній взаємодії інтуїтивного й свідомого як провідних факторів художнього творення і пізнання.

Науковий підхід до аналізу твору в школі здійснюється на основі набутого людством досвіду пізнавальної діяльності. Засвоєння літератури як виду мистецтва залежить насамперед від індивідуальної здатності відтворювати в уяві основні образні компоненти тексту, пояснювати їх зміст і значення, виявляти тенденційність зв'язків між емоційно-смісловими одиницями тексту, що забезпечує його цілісне сприйняття й можливі варіанти інтерпретації, приводить читачів до певних художніх узагальнень. У дисертаційному дослідженні враховано думки провідних учених, які виступають за необхідність проникнення у процесі читання й аналізу художнього твору в його підтекст і наполягають на якомого повнішому

осмисленні авторської ідеї (М.Бахтін, Р.Інгарден, М.Насенко, Ж.-П.Сартр, М.Храпченко). Водночас зважаємо і на те, що літературознавці застерігають від ілюзії повного розуміння прочитаного, передбачають мимовільну або довільну недомовленість твору (В.Ізер, Р.Інгарден).

Відповідність пояснення художнього матеріалу залежить від проникнення в співвідношення його змісту і форми (О.Галич, Л.Краснова, В.Марко, А.Ткаченко). У визначенні шляхів аналізу художнього твору враховується те, які структурні одиниці тексту актуалізуються. Розрізняємо поняття художнього твору і його тексту, враховуючи думки українських учених про текст як „... писемний або усний мовленнєвий потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів...” у реченнях, які виражають в образній формі певний комплекс взаємопов'язаних суджень (І.Ковалик, Л.Мацько, М.Плющ). Оскільки текст – своєрідна комбінація думок, то поняття художнього твору виводимо з пояснення, яке сучасні літературознавці дають художньому мисленню, розуміючи його як синтезований психічний процес письменника, результатом якого є мистецькі твори, що мають естетичну вартість (Р.Гром'як, Ю.Ковалів та ін.). Отже, художній твір – естетично вартісний продукт узагальненого відображення митцем явищ дійсності в конкретно-чуттєвій формі певного літературного роду або виду; це „основна одиниця художньої літератури” (В.Марко), який властива єдність раціонального й чуттєвого, емоційного і логічного, об'єктивного та суб'єктивного.

Подальша поглиблена розробка шляхів літературного аналізу спрямовується на висвітлення процедурного аспекту їх реалізації та виявлення меж його проведення. Процес і якість аналізу твору значною мірою зумовлюються його специфікою, на основі якої методисти формують власну концепцію викладання, актуалізуючи змістовий або процесуальний фактори навчання, стверджуючи або заперечуючи можливість аналітичного осягнення мистецтва слова, перспективність вироблення в учнів читачьких умінь.

Пізнавальне значення художнього твору передбачає і його естетичну цінність, яка полягає в тому, що художні картини, зображені письменником, викликають у читачів високі переживання й духовне піднесення. Образні узагальнення співвідносяться з суб'єктом сприйняття, визначаються його досвідом і, стаючи набуток реципієнта, змінюють його особистісний потенціал (О.Потебня). Виховний вплив художнього матеріалу на учнів значно посилиться, якщо вчитель приділить належну увагу спеціальному формуванню в них естетичних понять і смаків. Актуалізація потреби осмисленого й естетичного сприйняття художнього твору зумовлюється взаємозв'язком між його проблематикою і поетикою, розкрити усю складність якого допоможе спеціально спланований літературний аналіз, що відповідає природі художнього твору і сприяє реалізації завдань шкільної літературної освіти.

Своєрідне впорядкування, відповідна організація будь-якого явища усвідомлюється як його найвища якість та асоціюється з поняттям прекрасного (П.Гаврилюк, А.Маслоу). У процесі засвоєння художнього твору це почуття значно посилюється за рахунок естетичного потенціалу мистецтва слова. Під час сприймання художніх творів формується і структура естетичної діяльності (Л.Виготський, Н.Волошина, Є.Квятковський, Н.Мирополюська). Відбувається це внаслідок накопичення досвіду її проведення (П.Гаврилюк). Організація навчання на уроках літератури має на меті розвиток в учнів відповідних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій. Науковий підхід до вивчення художнього твору приводить до модельованого навчання і виховання, теоретико-методичні засади якого міцніють на досягненнях вітчизняної й зарубіжної психології та педагогіки.

У другому розділі – **„Психолого-педагогічні передумови навчання літературного аналізу”** – розкриваються дидактичні засоби та умови формування в учнів літературних знань і вмінь, пояснюється поняття педагогічної технології та встановлюється співвідношення її з методикою викладання літератури. Методологію навчання школярів на уроках літератури визначають психологічні ідеї: Л.Виготського – стосовно зони найближчого розвитку й ролі усвідомлення учнями власної пізнавальної діяльності; С.Рубінштейна – про інтелектуальну операцію як основу мислення та необхідність розкриття форм і способів пізнання; Ж.Піаже – про формальне мислення та інтеріоризацію предметних дій суб'єкта; А.Маслоу – про мотиваційну сферу особистості.

Українські педагоги й психологи (А.Алексюк, І.Бех, І.Зязюн, С.Гончаренко, Г.Костюк, С.Максименко, В.Паламарчук, О.Пехота, С.Сисоева) вказують на потребу переглянути у навчанні співвідношення змістового й операційного аспектів. Учені наголошують на прогнозованості й керованості навчально-виховного процесу (В.Сухомлинський), поєднанні репродуктивної й творчої роботи учнів (А.Громцева, З.Калмикова), освоєнні ними процедур пізнавальної діяльності (М.Кларін), внаслідок чого засіб навчання спершу виступає дидактичною метою.

Оскільки розвиток дитини відбувається у процесі її спеціально організованого навчання і виховання (Л.Виготський), то важливим фактором успішного засвоєння програмового матеріалу визнаємо таку системну організацію знань, яка б давала вчителю змогу передбачити відповідний їм порядок розумових дій учнів. Як і філософи, педагоги пов'язують таку можливість насамперед із необхідністю типізації освітніх потреб і послуг (І.Лернер, В.Паламарчук), а усвідомлення пізнавальних операцій і розумових дій відносять до найвищої ланки мислення – формальної, тобто такої, що відбувається в побудові учнями свого пізнання (М.Кларін).

Конструктивно будувати діяльність учнів, спираючись не лише на систематизацію набутих знань, а й належну організацію їх засвоєння, дають

змогу психологічні теорії формування в учнів знань і вмінь: асоціативності (С.Рубінштейн, Ю.Самарін) та поетапного навчання (П.Гальперін, Н.Талізін). Психологи обґрунтовують системний підхід до реалізації модельованого пізнавального процесу в єдності його основних компонентів, коли для досягнення чітко визначеної дидактичної мети перед учнями ставиться навчальне завдання і дається зразок його виконання, передбачається подальше поетапне узагальнення методів і прийомів раціонального мислення (Д.Ельконін, В.Давидов).

Оскільки в науковій літературі й шкільній практиці терміни „задача” і „завдання” вживаються поряд, то ці поняття слід уточнити. Літературну задачу розглядаємо як розумову операцію, проведення якої означає виконання низки завдань (Л.Рибак). Якщо задача розрахована на певну операцію, то завдання передбачають відповідні дії в межах операції. Прикладом літературної задачі є будь-який тип аналізу художнього твору; зразки завдань – скласти план прочитаного, переказати уривок із твору, розповісти про образ літературного героя тощо. Варто розрізняти загальну задачу певного типу і часткову літературну задачу. Так, у межах пообразного типу аналізу твору важливою частковою задачею є аналіз образу-персонажа; під час подієвого – планування й переказ прочитаного. Оскільки кожна задача повинна мати точно розроблений учителем хід переконливого і доступного учням рішення (Л.Виготський, І.Лернер), то під час аналізу художнього твору значну увагу слід приділити не лише оцінці прочитаного, а й процесу її емоційно-логічного доведення. Необхідність розкриття цього процесу спрямовує фахівців на пошуки ефективних засобів розвивального навчання.

Застосування орієнтовної основи розумових дій – алгоритмів, на думку психологів і педагогів, є першим інструментом учіння (А.Алексюк, П.Гальперін, А.Громцева, Г.Костюк, В.Онищук, В.Паламарчук, Л.Проколієнко, Н.Талізін), який забезпечує усвідомлення учнями способів пізнавальної діяльності (А.Громцева, З.Калмикова, В.Паламарчук). Алгоритмізація навчання вважається головною ознакою його технологізації (М.Кларін). Художня специфіка літератури не суперечить логічним підходам до вивчення твору. Навпаки, недооцінювати інтелектуальний аспект літературного аналізу так само згубно, як і зважати лише на емоційно-чуттєвий вплив прочитаного на характер реципієнта. Чим молодші школярі, тим ширші й деталізованіші розумові дії вони мають освоїти; старшокласники свідоміше переходять до скорочених, схематичних орієнтовних основ мислення (У.Джеймс, Л.Долинська, З.Огороднійчук, В.Паламарчук, О.Скрипченко). Учені вказують на різну кількість етапів формування в учнів розумових дій: Г.Костюк пропонує їх чотири, П.Гальперін – п'ять, Д.Чернилевський – шість.

Орієнтуючись на стадійний характер художнього сприймання (О.Никифорова), у дослідженні було виділено основні проблеми літературної освіти в школі й визначено класифікацію вмінь аналізу твору, розроблено

зміст і форми навчальних завдань. Етапи формування вмінь визначено з урахуванням трьох рівнів сформованості в учнів якостей знань (Н.Москаленко). Учні повинні спершу оволодіти знаннями про порядок розумових дій, неодноразово закріпити їх у схожій практичній діяльності, внаслідок чого у них виробиться узагальнене поняття про пізнання.

У побудові модельованого навчання спиралися на характеристики вікової та педагогічної психології, визначені українськими вченими (О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін.). Дослідники стверджують, що вже підлітки здатні проектувати власну діяльність, усвідомлювати свої розумові дії й операції та зазнавати відповідних переживань, які пов'язують зі своїми життєвими планами. Тенденція до саморозвитку, пов'язана із самовизначенням та підготовкою до самостійного життя, міцнішає в старшокласників. Відповідно підвищується інтерес юнаків і дівчат до навчання, відбувається інтенсивне інтелектуальне дозрівання старшокласників (Г.Костюк). Учні переконуються, що для успішної діяльності їм треба освоїти спеціальні прийоми дій. Розв'язання проблем розвивального навчання тісно пов'язується з моделюванням змісту, форм і методів навчання, що розглядається вченими як проектування навчально-виховного процесу згідно з поставленою метою й ідентифікується в науковій літературі як педагогічна технологія. Учені вказують на її принципові ознаки: процедурність і проєктованість навчального процесу (І.Богданова, І.Зязюн, В.Паламарчук), гарантованість кінцевого результату навчання (В.Монахов), партнерську взаємодію вчителя з учнями (Г.Александров). Своєрідним показником глибини дослідження педагогічних технологій служать їх класифікації (Г.Александров, І.Богданова, В.Різун, Г.Селевко).

Педагогічну технологію розуміємо як організаційно-процесуальну частину педагогічної науки, що передбачає оптимальну взаємодію вчителя, учнів, навчального матеріалу та методів, форм і засобів навчання, в ході якого набагато повніше реалізується дидактична мета. У дослідженні нас більше цікавило поняття технології навчання, оскільки воно відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах певного предмета чи теми (І.Зязюн), тоді як власне педагогічні технології відбивають загальні риси й закономірності педагогічного процесу. Педагогічні технології є відгалуженням педагогічної науки, технології навчання – методичної. Важливо, щоб ці та пов'язані з ними інші поняття відповідали сутності літературної освіти, перебували в методичному просторі.

У третьому розділі – „**Методичні основи навчання на уроках літератури**” – простежується розвиток методичної теорії й практики аналізу художнього твору в загальноосвітній школі, розкриваються актуальні інноваційні системи навчання літературного аналізу. Наприкінці XIX ст. методистами була усвідомлена необхідність діяльнісного підходу до аналізу твору, важливість цілеспрямованого розумового розвитку учнів, застосування

такого інструменту, як навчальна задача (В.Водовозов, А.Острогорський, М.Пирогов, В.Стоюнін). Конструктивні ідеї попередників розвинули В.Голубков і М.Рибникова, визначивши актуальні методичні засади літературного аналізу. Особливо цінним для нашого дослідження є ствердження в їхніх працях необхідності осмислення змісту твору в зв'язку з його образним середовищем, і того, що способи аналізу зумовлюються специфікою змісту й форми конкретного тексту.

Ефективними засобами навчання на уроках літератури вченими у різні часи визнаються теоретико-літературні відомості, які допомагають учням виразно уявляти художні картини й відтворювати образні деталі тексту, змальовані письменником (О.Бандура, А.Плигін, Л.Тимофєєв), готують читачів до глибшого аналізу твору (Р.Гром'як, В.Марко, Л.Мірошниченко). Необхідно домогтися й усвідомлення учнями таїни художнього творення, закономірностей розвитку літературного процесу та специфіки літератури загалом.

Більшість методистів трактують аналіз художнього твору як пояснення окремих його образних компонентів і передбачають розкриття емоційно-сміслових зв'язків між ними для цілісного осягнення прочитаного. Фахівців починає цікавити й процедура літературного аналізу – система розумових дій, спрямованих на пізнання сутності художніх складників та їх ієрархії в конкретному тексті, розкриття тенденційності щоразу неповторної комбінації його образів. На думку дослідників, навчання має вести до формування мислительних процесів узагальнення, які складають основу понять про функціональні співвідношення складників художнього твору, допомагають учням усвідомити процес і результати власної пізнавальної діяльності (Н.Молдавська, В.Паламарчук). Цьому активно сприяє розв'язання літературних задач, яке дає учням нові знання і виробляє способи їх здобуття, збагачує досвід навчальної діяльності, відкриває перед ними значні життєві орієнтири (Л.Рибак).

Оскільки ефективність навчання прямо залежить від визначення типології пізнавальних задач (І.Лернер), то вчені розробляють класифікації завдань з літератури (Л.Бризгалова, В.Паламарчук, Л.Панчук, Л.Стрельцова, Г.Токмань). Методисти ще наприкінці минулого століття досліджували питання розвитку в учнів читачьких навичок (А.Сафонова); розкривали роль самостійної роботи читачів-учнів у процесі ідейно-художнього аналізу (З.Авідон, Л.Сімакова); пропонували методи творчого вивчення літератури (О.Богданова, М.Кудряшев, О.Мазуркевич); з'ясовували основні положення методики літератури як науки (Б.Буяльський, О.Мазуркевич); розглядали проблеми шкільного підручника і вивчення теорії літератури в школі (О.Бандура); вирішували питання педагогічної майстерності словесника (І.Синиця) й естетичного виховання учнів засобами літератури (Н.Волошина). Серед найбільш традиційних уже тоді вважалися послідовний, пообразний і



проблемно-тематичний шляхи аналізу художнього твору (В.Неділько, Є.Пасічник, З.Рез).

Фахівці чітко розмежовують два ключових завдання вчителя-словесника: розкривати ідейно-художню своєрідність твору і формувати в учнів уміння сприймати й оцінювати літературу (Е.Красновський). Предметом наукових інтересів є вироблення у школярів таких умінь аналізувати художній твір, які забезпечують його цілісне сприйняття, допомагають долати суперечності, що існують між вираженням і зображенням та виникають між первинним враженням читачів від твору і його авторським значенням. Поділяємо думки вчених (Т.Браже, В.Гіршман, Є.Маймін, Є.Слиніна, А.Лісовський, Є.Пасічник) про те, що цілісний аналіз – не окремий шлях чи форма літературного аналізу, а свосвідний показник його наукового рівня. Методисти вважають, що аналіз як процес повинен вести учнів до усвідомлення його загальних ознак, закономірностей і логіки розумових дій (А.Сафонова). Орієнтиром у цій роботі виступає складна структура художнього твору, що являє собою ієрархізовану систему образних компонентів його форми, прийомів вираження певного змісту в окремому ідейно-художньому контексті. Усвідомивши загальний зв'язок між змістом і структурою твору, можна вибудувати відповідні системи завдань, які сприятимуть не лише засвоєнню змісту і значення прочитаного, а й цілеспрямованому розвитку в учнів певних розумових дій, що є метою модельованого навчання (В.Давидов). У педагогічних дослідженнях дедалі повніше висвітлюється дидактичний аспект проблеми, утверджується науковий підхід до спеціального навчання школярів з метою вироблення в них заданих умінь, актуалізується проблема структурування художнього матеріалу, бо в учнів потрібно сформувати здатність до логічного розчленування тексту для більш детального його вивчення (А.Громцева, Т.Курдюмова, Л.Мірошніченко).

Сучасних фахівців усе більше цікавлять рушійні сили вивчення літератури в школі, зокрема формування мотивів навчальної діяльності читачів-учнів (Є.Пасічник); проблеми викладання української літератури в школі (Б.Степанишин); методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі (Г.Давиденко); питання позакласного читання учнів, навчальної книги для дітей (Н.Волошина, О.Бандура); особливості вивчення творів зарубіжної літератури в школі та підготовка фахівців у цій галузі (Л.Мірошніченко); з'являються педагогічні праці з питань технології навчально-виховного процесу (В.Безпалько, М.Кларін), зокрема літературного (О.Ісаєва, В.Мироничева, В.Паламарчук, Б.Панов, А.Плигін, О.Почупайло).

Педагогами встановлено, що мотиви пізнавальної діяльності учнів можуть активізуватися як змістом, так і її ходом та результатом. Під час аналізу художнього твору не тільки ідейно-моральні пошуки учнів приводять їх до усвідомлення способів розумової роботи, а й розвиток у них цих

способів, власне читацьких умінь забезпечує належне особистісне враження від прочитаного. Оскільки в навчальних завданнях закладені певні алгоритми розумових дій, то можна передбачити варіативність цих завдань, що не суперечить їх однотипності (С.Пасічник) й забезпечує реальні можливості технологізованого навчання на уроках літератури, важливими компонентами якого є типи навчальних завдань та алгоритми їх успішного розв'язання. У методичній літературі названо завдання, принципи і шляхи літературного аналізу, розробляються наукові засади їх реалізації (О.Бандура, Н.Волошина, А.Градовський, Г.Давиденко, С.Жила, А.Лісовський, Л.Мірошніченко, В.Неділько, Є.Пасічник, С.Пультер, Б.Степанишин, Г.Токмань).

У дисертаційному дослідженні враховано суперечності, що виникають між теоретичними надбаннями методичної науки та шкільною практикою. Як показав констатувальний зріз, учителі української літератури неповно обізнані з інноваційними системами навчання та ідеями його технологізації, недостатньо орієнтуються в типах аналізу художнього твору, його меті, засобах та умовах. Значна частина учнів усвідомлює необхідність упорядкованої розумово-практичної роботи з текстом художнього твору, однак потребує порад і зразків для її успішного проведення. Переважна їх більшість береться до літературного аналізу з інтересом, який, проте, зменшується в старшій школі майже вдвічі. У кожному наступному класі обсяг і складність виучуваного матеріалу зростають, а рівень умінь учнів самостійно здобувати знання відстає. Під час констатувального експерименту виявилася незначна відмінність рівнів літературного розвитку учнів основної й старшої школи, що пояснюється відсутністю неперервного формування у них читацьких умінь і вироблення заданих якостей особистості.

Уміння розглядаємо як „... здатність людини, що ґрунтується на знаннях і навичках, успішно досягти свідомо поставленої мети діяльності в змінних умовах її протікання” (В.Онищук). Для перевірки наявних в учнів рівнів умінь аналізувати художні твори визначено їхні якісні характеристики: високий, середній і низький (див. табл. 3.2.1.). *Високий* означає повне і правильне відтворення в уяві художніх картин, зображених письменником; виділення та пояснення образних елементів тексту і прийомів їх творення; контекстне розкриття часових та причиново-наслідкових зв'язків між художніми компонентами твору, його аргументовану інтерпретацію; встановлення ідейно-художніх зв'язків з іншими творами й відповідними життєвими фактами; висловлення власного ставлення до прочитаного. Показником *середнього* рівня є неповне, але загалом правильне відтворення в уяві художніх картин, зображених письменником; часткове виділення та неповне пояснення образних елементів тексту і прийомів їх творення; вибіркове розкриття часових та причиново-наслідкових зв'язків між окремими художніми компонентами твору; значною мірою суб'єктивна інтерпретація прочитаного, яка, проте, спирається на ідейно-художні зв'язки (іноді досить дискусійні) з деякими іншими творами й відповідними

життєвими явищами. *Низький* рівень засвоєння прочитаного характеризується неспроможністю учнів близько до тексту переказати й самостійно проаналізувати художній твір.

Таблиця 3.2.1.

**Рівневі показники вмінь учнів загальноосвітньої школи  
аналізувати художні твори**

Класи	Кількість учнів	Рівні вмінь літературного аналізу		
		високий	середній	низький
5	99	11 (11 %)	55 (55,5 %)	33 (33 %)
6	215	28 (13 %)	119 (55,5 %)	68 (31,6 %)
7	173	22 (13 %)	98 (45,5 %)	53 (24,6 %)
8	402	42 (10,4 %)	237 (59 %)	123 (30,5 %)
9	186	26 (14 %)	103 (55 %)	57 (30,6 %)
10	494	99 (20 %)	264 (53,4 %)	131 (26,5 %)
11	399	90 (22,5 %)	212 (53 %)	97 (24 %)
Всього:	1968	318 (16 %)	1088 (55 %)	562 (28,5 %)

Причини недостатньо сформованих в учнів умінь самостійно аналізувати художні твори пояснюються неповною увагою вчителів до процесуальної сторони навчання аналізу; його проведення в основній і старшій школі недостатньо узгоджується з програмовими вимогами, актуальними в певному класі, а навчання і виховання на уроках української літератури ще не перетворилося на неперервний і керований процес формування в учнів літературних знань і читацьких умінь. У викладанні літератури чітко окреслюються суперечності, що виникають між теоретичними надбаннями психолого-педагогічних наук, літературознавства і предметної методики, з одного боку, та шкільною практикою вивчення художнього твору, де спостерігається зниження читацьких інтересів і недооцінюється виважений науковий підхід до навчання, з другого боку.

Оновлення змісту й методології навчання, передбачене в Концепції літературної освіти та Державних стандартах базової і повної середньої освіти, спрямовує вчителя на формування в учнів читацьких умінь, активізує інноваційні процеси загалом. Учені виділяють як самостійні галузі педагогічної науки автодидактику, майєстику, синектику, сугестопедагогіку (Б.Бегун, Є.Волощук, В.Паламарчук), визначають науково-технократичну, синергетичну й езотеричну парадигми сучасної освіти (В.Войтенко, А.Лавренюк, В.Лутай, Л.Малинич). Інтерес викликає система особистісно зорієнтованого вивчення літератури як людинотворчого предмета, автором якої є російський учитель-новатор Є.Ільїн. Перспективною в справі літературного розвитку школярів, формування в них образних і поняттєвих узагальнень є технологія розвивального навчання Д.Ельконіна й В.Давидова.

Вони передбачають цілеспрямовану пізнавальну діяльність, під час якої учні свідомо впливають на мету, хід і результати свого учіння. Основні принципи навчання, які виділяють психологи – проблемність і діалогічність – є складовими екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури, яку обґрунтовує Г.Токмань. На мислительний компонент навчальних завдань вказує В.Паламарчук, пропонуючи технологію інтелектуальної діяльності учнів, доцільну й на уроках української літератури. Вона вважає, що учнів треба спеціально знайомити з основними мислительними категоріями та правилами оволодіння ними. Ідеї розумового виховання школярів у керованому педагогічному процесі свого часу висунув і В.Сухомлинський. Обґрунтована вченням необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів тісно пов'язана з вихованням особистості й відповідає глобальній дидактичній меті, тому є предметом багатьох фахових зацікавлень. За модельований учителем розвиток в учнів суб'єктних якостей виступає І.Якиманська, пропонуючи технологію особистісно зорієнтованого навчання. Важливість технологізації особистісно зорієнтованої освіти стверджує О.Пехота, висловлюючи думку про те, що одним із завдань освіти є допомогти дитині пізнати себе й на основі самовизначення реалізуватись у власному житті. Учені вказують і на своєрідний баланс онтологічних та епістемологічних аспектів вивчення художнього твору (А.Плигін).

Проблеми реалізації технологізованого навчання актуалізують певні вимоги до вчителя, який у просторі неперервної професійної освіти має оволодіти знаннями і вміннями власне технолога. Педагогічна наука і шкільна практика взаємно зацікавлені цією проблемою. Формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя літератури на планувальному етапі вирішує у своєму дослідженні заслужений учитель України В.Шуляр. Простір літературної освіти в школі не лише відкритий для технологізованого навчання, а й потребує його. Вчитель-технолог упевнено приходить на зміну вчителю-методисту.

Четвертий розділ – **„Теоретико-методична модель вироблення в учнів умінь аналізувати художні твори”** – містить виклад концептуальних ідей і принципів технологізованого навчання на уроках літератури, обґрунтування типології вмінь і навчальних завдань, характеристики етапів їх реалізації в процесі аналізу; висвітлюється структура шляхів аналізу прозового твору, визначаються методичні умови цілеспрямованого вироблення в учнів заданих умінь. У цьому розділі йдеться про систему ідей і норм, методів і форм, класифікацій та алгоритмів, шляхів і схем репродуктивної й евристичної роботи учнів, яка набирає рис системного й синтезованого методу створення і реалізації модельованого навчання.

Технології навчання аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури класифікуємо за такими ознаками:

- за рівнем застосування – частковопредметна і локальна;

- за філософською основою – гуманістична; наукова, діалектична;
- за педагогічною спрямованістю – особистісно вартісна, процесуально зорієнтована;
- за методичною метою – формування в учнів умінь аналізувати художні твори різного літературного роду й жанру, виховання духовного світу особистості;
- за літературознавчою основою – системно-структурна, аналітично-інтерпретаційна, емоційно-логічна, естетично впливова й духовно вартісна;
- за психологічними механізмами засвоєння знань – асоціативне засвоєння знань і вмінь; розвивальне навчання; змістове узагальнення знань і вмінь;
- за характером взаємодії вчителя й учнів – партнерські стосунки, актуалізація суб'єктів учіння;
- за типом організації та управління навчальною діяльністю – керований, ієрархізований, ступенево побудований цілеспрямований навчальний процес;
- за провідними формами навчання – індивідуально-групова;
- за педагогічними засобами – навчальні завдання та алгоритми, схеми їх виконання; модельоване навчання;
- за методами і характером пізнавальної діяльності – у взаємозв'язках основних методів навчання на уроках літератури та в поєднанні репродуктивної й евристичної діяльності учнів.

Основними принципами технологізованого навчання аналізу художнього твору в школі вважаємо: а) тривимірність навчальної моделі літературного аналізу; б) єдність емоційного і логічного аспектів аналізу твору; в) взаємодію репродуктивних й евристичних прийомів розумової роботи читачів-учнів; г) проєктованість і керованість навчального процесу на уроках літератури; д) неперервність ієрархізованого розвитку в учнів умінь аналізувати художні твори.

Орієнтиром у проєктуванні типології змісту аналізу художнього твору служать характеристики основних проблем його вивчення. Найбільш актуальними з них є такі: 1) відтворення в уяві художніх картин, зображених письменником і визначення в тексті емоційно-сміслових одиниць; 2) розкриття змісту й форми образних компонентів і пояснення ідейно-художніх зв'язків між ними; 3) характеристика прочитаного та формування в учнів інтерпретаційної свідомості. Теоретичне моделювання аналізу художнього твору реалізується в класифікації умінь його проводити, розробці спрямованих на їх формування систем навчальних завдань, визначенні типів і структури літературного аналізу та умов його успішного проведення.

Зважаючи на актуальні проблеми вивчення літературно-художнього твору в школі, подаємо основні типи вмінь його аналізу. П е р ш и й тип умінь – близько до тексту відтворювати в уяві художні картини, зображені

письменником; переказувати прочитане, передаючи як авторське, так і власне ставлення до зображеного. *Другий* тип умінь – визначати у творі його основні частини і встановлювати часові зв'язки між ними. *Третій* тип умінь – висвітлювати в тексті основні образні елементи; характеризувати й оцінювати їхній зміст і значення, розкриваючи в них прийоми творення та висвітлюючи авторське ставлення до зображеного. *Четвертий* тип умінь – встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між образними компонентами тексту, здійснюючи контекстні образні та поняттєві узагальнення; висловлювати своє ставлення до прочитаного. *П'ятий* тип умінь – самостійно інтерпретувати зміст і значення всього художнього твору; встановлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та інших видів мистецтва, помічати пізнавані факти в нових проявах дійсності; складати власні твори за мотивами прочитаного. Цей тип умінь передбачає вихід читачів за рамки виучуваного твору й характеризується найбільшим впливом на їхню вдачу.

Типологія вмінь зумовлює відповідну структуру навчальних завдань, в якій спостерігається їх ступеневе ускладнення в міру заглиблення учнів в аналітичний процес: *перший* ступінь складності означає емоційно-відтворювальну роботу читачів, коли більше працює їх пам'ять, уява, фантазія, інтуїція; *другий* ступінь характеризується посиленням аналітичної діяльності, пов'язаної з визначенням образних частин твору; *третій* ступінь вказує на сприйняття й осмислення окремих образних складників тексту, відзначається більшою аналітичною активністю; *четвертий* – передбачає встановлення емоційно-сміслових зв'язків між однотипними (або різнотипними) образами виучуваного твору й реалізується внаслідок образних і поняттєвих узагальнень, виведених на основі прочитаного; *п'ятий*, найвищий ступінь складності пов'язаний з інтерпретацією твору учнями й розрахований на доказове пояснення ними значення прочитаного, наведення зв'язків його з іншими творами та відповідними життєвими явищами. У кожному класі пропонуємо систему навчальних завдань, побудовану з урахуванням вимог, які висуваються до знань і вмінь учнів певного віку.

Будь-який шлях аналізу має власну концепцію проведення, свій шлях реалізації, особливу систему завдань, розв'язання яких послідовно веде юних читачів до проникнення в емоційно-чуттєвий шар твору, в його образний світ та ідейні надра, тому кваліфікується як літературна задача конкретного способу розв'язання. Залежно від актуалізації основних образних одиниць тексту визначаємо найбільш раціональні *типи* літературного аналізу: подієвий; пообразний; проблемно-тематичний і комбінований. Термін „подієвий” вживаємо замість визначень „цілісний”, „послідовний”, „за розвитком дії”, „услід за автором”, бо, по-перше, будь-який ідейно-художній аналіз має бути послідовним (Є.Пасічник), як і цілісним, по-друге, в його основі – власне спостереження за *подіями* у творі. Ключовими словами пообразного аналізу є: аналіз образів, прийоми творення, риси характеру,



таблиця характеристики персонажа, образні та поняттєві узагальнення; подієвого – план твору, переказ прочитаного, зміст, порядок і значення подій у творі; проблемно-тематичного – думки і враження від прочитаного, проблематика твору, образи-носії проблем, засоби виразності. Усі типи аналізу є схожими, бо їх реалізація пов'язана з висвітленням одних і тих же образних одиниць тексту, взятих дослідником у певній комбінації. Спорідненість типів аналізу художнього твору є одним із головних факторів узагальнення літературних знань і читацьких умінь.

У дисертаційному дослідженні було визначено два рівні ідейно-художнього аналізу: *нижчий* (репродуктивний) і *вищий* (пошуковий). Перший з них пов'язаний із детальними алгоритмами різних типів аналізу твору в школі, другий – відбувається за пошуковими схемами. Застосовуючи схеми аналізу художнього твору в школі, власне дослідницький процес переводимо у зміст навчання з літератури, який забезпечує вироблення в школярів загальних основ наукового мислення і художнього сприймання, їх особистісного формування загалом.

Визначасмо основні *умови* цілеспрямованого вироблення в учнів умінь літературного аналізу: 1) детальне і послідовне ознайомлення учнів з алгоритмами, рекомендаціями та зразками щодо проведення різних типів аналізу твору; 2) засвоєння учнями правил-орієнтирів до якомога більшої кількості часткових навчальних задач; 3) усвідомлення учнями загальних основ аналітичної роботи над твором.

У п'ятому розділі – **„Формування в учнів умінь аналізу прозового твору (основна і старша школи)“** – висвітлюються організаційні аспекти формувального експерименту, подаються навчальні моделі найбільш продуктивних типів літературного аналізу і розкривається цілеспрямований процес неперервного розвитку в читачів-учнів основних прийомів аналітико-синтетичної роботи.

З метою перевірки ефективності навчально-технологічної концепції літературного аналізу й методики його цілеспрямованого і послідовного проведення в 5-11 класах нами визначені напрями, етапи й зміст експериментального дослідження, яке проводилося протягом 1993-2004 рр. Під час формувального експерименту ми зважали на мету і завдання літературної освіти в школі загалом та уроку літератури зокрема, враховували специфіку вивчення художньої літератури й конкретного твору, а також психо-розумові особливості учнів певного віку та програмові вимоги до їхніх знань і вмінь. Результати експериментальних досліджень певною мірою залежали від індивідуальних нахилів і здібностей учасників навчально-виховного процесу та неоднозначності сприйняття художнього твору і його відносної відкритості.

В учнів експериментальних класів формувалися такі вміння: а) відтворювати в уяві художні картини, змальовані письменником; б) переказувати прочитане; в) визначати в тексті основні частини, встановлювати

їх змістові межі та часові зв'язки між ними; г) аналізувати елементи твору, прийоми їх творення та ідейно-художню роль у контексті; д) наводити причиново-наслідкові зв'язки між образними компонентами твору; е) самостійно інтерпретувати зміст і значення прочитаного твору, пояснювати його художні особливості; є) помічати авторську позицію в тексті; ж) висловлювати своє ставлення до прочитаного; з) висвітлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та видів мистецтва. Відповідно до структури художнього тексту й дидактичної мети вибудовувалися навчальні завдання, спрямовані на розвиток цих умінь, формувалися етапи їх реалізації. Визначилася багатопланова система уроків цілеспрямованого розвитку в учнів 5-11 класів умінь подієвого, пообразного, проблемно-тематичного й комбінованого типів літературного аналізу.

Під час експериментальної роботи апробувалися навчальні моделі аналізу прозових, ліричних і драматичних, а також ліро-епічних (байки, балади, поеми) творів, які вивчаються в основній і старшій школі. Аналіз твору розглядався як один із відомих етапів його вивчення. Оперуючи в своєму дослідженні поняттями аналізу й синтезу (як діалектично нерозривними), до навчальних моделей їх здійснення зараховували й активні елементи другого етапу вивчення художнього твору – його первинного читання (словникова робота; настанови, рекомендації; визначення фрагментів тексту і виконавців його першого прочитання тощо). Формувальний процес вибудовувався як цілісна система неперервного й цілеспрямованого розвитку в учнів літературно-аналітичних умінь, їхнього духовного світу загалом.

Експериментальне навчання мало на увазі здійснення функцій: діагностичної, інформаційно-формувальної та оціночно-виховної. Формувальний процес аналізу художнього твору передбачав три етапи проведення: підготовчий (діагностика, кумуляція), основний (мотивація, рефлексія, застосування) і підсумковий (узагальнення, перенесення розумових дій, контроль та корекція). На підготовчому етапі формувального навчання з урахуванням результатів констатувального експерименту розроблялися й розповсюджувалися навчально-методичні матеріали для вчителів та учнів. На замовлення тодішнього Миколаївського обласного інституту удосконалення вчителів було видано авторський навчальний посібник „Від героя до автора” (1993 р.), в якому розгорнуто навчальні моделі аналізу всіх прозових творів у 5-8 класах за діючою навчальною програмою з української літератури (укл. О.Бандура і Н.Волошина). На допомогу вчителям у фахових науково-методичних журналах опубліковано авторські статті з проблем реалізації педагогічних технологій на уроках української літератури й модельованого вивчення окремих тем; розповсюджувалися списки рекомендованої літератури та інші методичні матеріали. При Миколаївському міському Будинку вчителя діяла проблемна група вчителів, для яких протягом 1994-1995 рр. проводився тематичний семінар з питань

літературного аналізу (довідка № 6). Метою семінарської роботи було висвітлення основних проблем аналізу художнього твору в школі, шляхів і засобів їх розв'язання, ознайомлення словесників із завданнями експериментальної роботи й етапами її проведення. Концептуальні ідеї технологізованого навчання аналізу твору розповсюджувалися в лекційно-практичній роботі зі студентами філологічного факультету Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського та на курсах післядипломної педагогічної освіти словесників у Миколаївському ОІППО.

Основний етап формувального експерименту передбачав упровадження теоретико-методичної моделі вироблення в школярів умінь літературного аналізу. Під час експериментального навчання відбувався розвиток мотиваційної сфери учнів, осмислювалися зразки та проводилося закріплення типових розумових дій, практикувалося застосування їх у схожій із засвоєною, але складнішій навчальній ситуації; здійснювалося поступове переведення розумових дій у внутрішній план виконавців. Учителям повідомлялися детальні алгоритми самостійної пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на аналіз художнього твору тим або тим шляхом, а також рекомендації до проведення часткових аналітичних операцій. Учням важливо було показати, як правильно аналізувати твір, які вузлові питання треба вирішити під час роботи з ним, яка послідовність цих питань тощо. Формувальний процес вибудовувався таким чином, що уже в 5-6 класах закладалися основи перспективних типів аналізу; в наступних класах алгоритми діяльності ускладнювалися відповідно до зростаючих вимог до знань і умінь учнів певного віку. Видозмінювалися процедури не лише певних шляхів літературного аналізу, а й часткових операцій, що в їхньому складі. Основним завданням експериментальної роботи на цьому етапі було перевірити слушність навчально-технологічної концепції та доцільність теоретико-методичної моделі формування в учнів умінь аналізувати художні твори.

Експериментальні заходи здійснювалися у формі спостережень, усного й письмового опитування вчителів та учнів, співбесід із ними, експериментальних уроків за пропонуваними моделями тощо. Завдання конкретних спостережень випливали з його мети й визначалися специфікою досліджуваного явища або процесу. Мета і завдання кожного спостереження уточнювалися, зважаючи на новизну виучуваного матеріалу, розумові й вікові особливості школярів, а також рівень їхніх навчальних досягнень. Характер спостережень визначався не лише змістом виучуваного твору, а й шляхом його аналізу і був підпорядкований завданням: 1) з'ясувати, наскільки успішно учні розв'язують вузлові питання певного типу аналізу конкретного твору й орієнтуються на мету його проведення; 2) встановити, як учитель будує і скеровує аналітичний процес на досягнення дидактичної

мети. Це дало змогу розкрити пізнавальну діяльність читачів-учнів та навчальні дії вчителів-словесників.

Під час формувального експерименту вирішувалися такі основні питання:

1. Яка результативність виконання одного і того ж навчального завдання з орієнтовною основою дії та без неї?
2. Який організаційно-педагогічний вплив потрібен для неперервного розвитку в учнів середніх і старших класів умінь аналізувати літературно-художні твори?
3. Наскільки технологізоване навчання з літератури сприяє формуванню літературних знань і читачьких умінь школярів та як воно позначається на їх особистісному формуванні?

Для відповіді на перше питання учням експериментальних і контрольних 5-11 класів пропонувалися дві різнорівневі групи завдань, що відрізняються за способами й формами розумових дій. До першої групи входили завдання, які передбачали пояснення літературно-художнього твору загалом; до другої – завдання, спрямовані на виконання часткових аналітико-синтетичних операцій. Учні вирішували одні й ті ж завдання, тільки в експериментальних класах подавалися рекомендації до їх виконання або використовувалися вироблені (інтеріоризовані) правила розумових дій, тоді як у контрольних класах навчання відбувалося за методичним апаратом підручників і без орієнтовної основи дій: за методом „спроб і помилок”.

На підсумковому етапі здійснювалося перенесення засвоєних прийомів діяльності в змінені й нові навчальні умови, поглиблювалася інтеріоризація розумових дій, проводилася їх корекція, що посилювало здатність учнів працювати за пошуковими схемами й виробляти нові варіанти дій.

Для проведення експериментального навчання були обрані програмові твори різного літературного роду й виду; перевага віддавалася прозовим творам, які мають широкую подієво-образну основу, тому дають змогу виробити й закріпити вузлові аналітичні дії з текстом. Під час формувального експерименту в основній і старшій школі апробувалися навчальні моделі таких творів: **5 кл.** (Казка І.Франка „Фарбований Лис”. Оповідання Є.Гуцала „Лось”. Оповідання М.Коцюбинського „Ялинка”. Вірш Д.Білоуса „Хліб і слово.”); **6 кл.** (Легенда Дніпрової Чайки „Морське серце” (з літератури рідного краю). Оповідання В.Винниченка „Федько-халамидник”. Уривок „В Острозькій школі” з роману А.Чайковського „Сагайдачний”. Уривки „Дитинство Шевченка” з повісті С.Васильченка „Широкий шлях”. Байка Л.Глібова „Щука.”); **7 кл.** (Народна балада „Ой чие ж то жито, чиї ж то покоси...”. Балада Т.Шевченка „Тополя”. Повість І.Франка „Захар Беркут.”); **8 кл.** (Байка П.Гулака-Артемівського „Пан та Собака”. Байка Л.Глібова „Цуцик”. Уривок „Побойце в Січі” з роману В.Малика „Фірман султана.”); **9 кл.** (Поема І.Котляревського „Енеїда”. Роман-хроніка П.Куліша „Чорна рада.”); **10 кл.** (Комедія І.Карпенка-Карого „Хазяїн”. Поезія І.Франка „Червона

калино, чого в лузі гнешся?”. Новела В.Стефаника “Новина”.); **11 кл.** (Комедія М.Куліша “Мина Мазайло”. Поезія В.Стуса „У цьому полі, синьому, як льон”. Роман-хроніка У.Самчука „Марія”).

Аналіз творів під час формувального експерименту виступав одночасно метою й засобом навчання, внаслідок чого в учнів розвивалися основні форми мислительної діяльності: аналіз і синтез, конкретизація й узагальнення, систематизація й класифікація. Процес вироблення в юних читачів умінь аналізувати літературні твори розглядався як важлива складова особистісного розвитку, здійснювався системно, емпірично та на основі узагальнення розумових дій, зважаючи на методичні умови розвивального навчання.

У шостому розділі – **„Особливості навчання аналізу творів різного літературного роду й виду”** – розкривається специфіка драматичних, ліричних і ліро-епічних творів та можливості їх вивчення; узагальнено результати формувального експерименту. Визначення спільних рис різномірних літературних форм дало змогу до певної міри уніфікувати їх аналіз та виробити основи аналітико-синтетичної роботи над твором.

Орієнтирами в дослідженні були три рівні аналітичної діяльності читачів-учнів: **репродуктивно-рефлексивний, реконструктивно-актуалізуючий і творчий.** На *репродуктивно-рефлексивному* рівні розумові дії проходили за чіткими приписами й детальними рекомендаціями алгоритмічного типу (передбачалося їх активне осмислення виконавцями); на *реконструктивно-актуалізуючому* рівні розумові дії відбувалися за подібністю – у схожій проблемно-навчальній ситуації, в якій актуалізувалися певні ключові одиниці тексту й відповідні їм розумові дії, внаслідок чого в учнів вироблялася звичка аналітичної роботи певного типу; *творчий* рівень передбачав пізнання твору на основі загального розуміння учнями специфічних закономірностей розумових дій, відповідних певним мислительним операціям. Перехід учнів на новий етап діяльності зумовлювався досягненням ними певного рівня інтеріоризації розумових дій.

На кожному етапі формування вмінь аналізу виявилися різні рівні їх розвитку: високий, середній і низький, які бралися до уваги й під час констатувального експерименту. Повнота якісних показників визначалася щоразу обсягом знань і вмінь учнів певного класу та рівнем їх аналітичної діяльності. Рівень якості учнівських умінь під час формувального експерименту встановлювався за *критеріями*: а) відповідність осягнення змісту твору глибині його особистісного засвоєння; б) операційно-смысловий зв'язок зі змістом і структурою художнього твору; в) здатність виконувати розумові дії без опори на зовнішні орієнтири; г) відповідність образної конкретизації образним та поняттєвим узагальненням. Кожен із критеріїв розрахований максимум на 3 бали. Учень міг найбільше набрати 12 балів, що відповідає шкільній системі оцінювання знань і вмінь. Висока якість умінь

аналізу твору (або виконання часткової операції) передбачала 9-12 балів; середня – 5-8 і низька – від 1 до 4 балів.

Хід і результати вирішення експериментальних завдань першої групи переконують, що переважна більшість учнів (більше 2/3) освоїла науково обґрунтовані правила розумової роботи з текстом художнього твору, з порівняно меншими втратами (фізичними, моральними, процесуальними тощо) глибше проникла в ідейні надра прочитаного і повніше відчула на собі його особистісний вплив. Чіткі приписи розумових дій під час виконання літературних операцій не сковували творчу ініціативу дітей (і значної частини вчителів), а навпаки – впорядковували її й тим самим підвищили результативність навчання, позитивно вплинули на формування в учнів заданих умінь, а з ними – й певних якостей особистості. Як очікувалося, підлітки більше потребували чітко регламентованої діяльності, що повніше сприяє виробленню в них правил літературного аналізу. Вони виявилися тісніше „прив’язаними” до орієнтовної основи дій, яка забезпечує їм комфортні умови гарантованого досягнення бажаного результату.

Виконання в процесі формувального експерименту другої групи навчальних завдань показало, що вже молодші підлітки (близько 75 %) цілком спроможні провести за орієнтовною основою дій часткові операції й пояснити основні компоненти твору: уривки, образи-персонажі, основні проблеми тощо. Часткові операції, що перебувають у складі певних типів літературного аналізу, успішніше засвоюються учнями, бо є суміжними для різних варіантів роботи над текстом. Який би шлях аналізу не проводився, учні частіше виконують розумові дії, спрямовані на розв’язання таких літературних задач: а) скласти план прочитаного, переказати текст, схарактеризувати героя твору, пояснити його роль у тексті; б) знайти й висвітлити ідейно-художню роль мовних засобів; в) визначити жанрові особливості твору, висловити міркування про його зміст і значення тощо. Тому застосовувані в 5-6-х класах типи літературного аналізу закладають міцні основи для широкого оперування читацькими вміннями, приводять учнів до глибшого усвідомлення загальних прийомів пізнання художнього твору.

Розвиток читацьких здібностей, найважливішими показниками яких є рівень інтелектуальної роботи, моральних понять та естетичних переживань, надалі відбувався в міру ускладнення літературних завдань і супроводжувався узагальненням набутих розумових дій. Семикласники, а більше – восьмикласники з волі вчителя-технолога опинилися в такій навчальній ситуації, де доводилося діяти не лише за чіткими приписами розумових дій чи за аналогією до звичних операцій, а й вносити свої елементи в загальну конструкцію літературного аналізу. Експериментально доведено, що внаслідок модельованого навчання в школярів виробилося



проблемне бачення перспективи (антиципація) аналітичної діяльності як певного типу, так і загальних її чинників.

Сформовані в основній школі уміння проводити аналіз твору є базовими для старшокласників, розумові дії яких стають менш регламентованими. Те, що в середніх класах було метою технологізованого навчання, – читацькі вміння, – поступово перетворюється на ефективний засіб пізнання художнього матеріалу. Старшокласники цілком спроможні долати межі репродуктивної діяльності, зокрема в оволодінні загальними основами літературного аналізу. Юнацтво виявилось більше схильним до „вільної” діяльності на уроках літератури, коли доводилося розв’язувати літературні завдання переважно творчого характеру, що потребували роботи уяви, фантазії, виведення самостійних оригінальних суджень. Старшокласникам планувалися експериментальні схеми переважно евристичної роботи над твором, які певною мірою впорядковували їхнє мислення і спрямовували думки й почуття передусім на осягнення тексту.

Хоча юнаки й дівчата під час аналізу художнього твору охоче працювали за схемами пошукового типу, які стимулювали їхні розумові здібності, розвивали творче мислення і проблемне бачення, виробляли здатність прогнозувати подальший розвиток художніх подій і вказували на можливий порядок їх осмислення, проте і їм за умовами формувального експерименту в разі потреби пропонувалися схеми репродуктивної діяльності. Старшокласники мали змогу вільніше інтерпретувати зміст виучуваного твору, визначати в ньому проблеми й помічати у зв’язку з ними парадоксальні явища дійсності, намагались їх пояснювати, висувати сміливі гіпотези й пропонувати свої варіанти розвитку як художніх подій, так і реального суспільного поступу.

Експериментально доведено, що синтетичний характер проблемно-тематичного аналізу твору більшою мірою, ніж комбінованого, сприяє виробленню в учнів загальних основ літературного аналізу. Значна частина старшокласників, чії розумові дії міцніше увійшли до внутрішнього плану, глибше усвідомлювали засади ідейно-художнього аналізу, належно оцінювали позитивну роль у цій справі різноманітних настанов, рекомендацій, алгоритмів тощо, які служили надійним компасом у впорядкованому навчанні.

Нами встановлено, що культивоване, в міру інтелектуалізоване опрацювання художнього твору має значні переваги над безсистемним і мимовільним. Читачі-учні мають змогу більше зосередитися на ключових деталях тексту, емоційно-сміслових компонентах у ньому; за допомогою орієнтовної основи дій їм виразніше окреслюється взаємодія між образними компонентами твору, й аналіз прочитаного тісніше пов’язується із синтезом читацьких вражень. Зіставлення результатів формувального навчання з показниками констатувального зрізу переконує в ефективності пропонованої

теоретико-методичної моделі формування в учнів літературно-аналітичних умінь (див. табл. 6.4.1.).

Таблиця 6.4.1.

**Зіставлення рівнів сформованості вмінь аналізу літературного твору учнів експериментальних і контрольних класів**

Класи	Кількість учнів	Рівні вмінь літературного аналізу		
		високий	середній	низький
Експериментальні	406	15 %	72 %	13 %
Контрольні	389	11 %	51 %	38 %

Як показують результати дослідження, немає значних відмінностей у рівнях сформованості навчальних умінь учнів сільських і міських шкіл, а також різних регіонів країни. Характерно, що у 9-х класах помічається деякий спад читацької активності й рівня художнього сприймання. Пояснюємо це тим, що дев'ятикласники змушені вперше працювати за підручником з української літератури, в якому немає художніх текстів. Нестача літератури, яку їм треба прочитати, визнається багатьма учнями як значне ускладнення, що виникає під час аналізу. Вища результативність пропонованої системи навчання зумовлюється не лише рівнем сформованості у школярів читацьких і загальнонавчальних умінь, а й інноваційною культурою вчителів-словесників, їхньою моральною та професійною готовністю працювати на міцних теоретико-методичних, власне наукових засадах. Учні середніх і старших експериментальних класів та вчителі, які працювали за навчальними моделями, змогли помітити й належно оцінити переваги технологізованого навчання, усвідомити свій літературний і методичний розвиток, відчувати особистісні зміни. У відповідь на запитання анкети вчителі майже одноставно вказують на те, що пропоновані навчальні моделі помітно оптимізували їхню роботу.

Протягом 2003-2004 н.р. при науково-методичному центрі управління освіти Миколаївського міськвиконкому спеціально проводився постійно діючий науково-практичний семінар з питань упровадження авторської теоретико-методичної моделі навчання школярів літературного аналізу. Нагадаємо, що перший такий спецсемінар для вчителів був проведений у 1994-1995 н.р., коли починався формувальний експеримент і був виданий уже згадуваний посібник „Від героя до автора”. Другий проблемний семінар мав на меті підбити підсумки експериментальної роботи, встановити її результативність і провести корекцію методичних рекомендацій для вчителів та учнів. Його робота узгоджувалася з проведенням Всеукраїнського науково-практичного семінару з питань використання нових навчальних технологій на уроках української мови і літератури, який підготували кафедра теорії літератури і методики викладання МДУ імені В.О.Сухомлинського та

Миколаївський ОППО за участю Міністерства освіти і науки України, Інституту педагогіки АПН України та всіх обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (м. Миколаїв, травень 2004 р.). На секційній роботі учасники Всеукраїнського семінару обговорили аспекти й визнали переваги технологізованого навчання на уроках мови і літератури.

У процесі експериментальної роботи нами встановлено, що якість літературних знань і рівень читацьких умінь учнів значно зростає завдяки особистісному сприйняттю ними змісту прочитаного, зокрема, поведінки персонажів, особливо мотивів і наслідків їх діяльності, того, що найбільше приводить до схвильованого стану й духовного піднесення. Засвоєння змісту художнього твору повнішає, стає більш особистісним, коли читачі відчувають на собі його очищувальний вплив (катарсис), якщо досвід життя літературних героїв стає їхнім духовним набутком, а морально-етична позиція письменника в творі – надійним ціннісним орієнтиром. З досвідом перед читачами-учнями відкривається справжній, глибинний смисл твору – підтекст, яснішає виражальне значення його компонентів, проблемна спрямованість художнього викладу, на основі чого формуються контекстні образні та поняттєві узагальнення й виникають особистісні переживання. Не скидаємо з рахунку й те задоволення, яке учні отримують від чітких розумових дій, що економлять час і дають змогу уникнути зайвих рухів, швидше і з меншими помилками приводять до заданої мети. В учнів виробляється уявлення про дисципліну мислення, його зв'язок з особистісними почуттями, зріє переконання в перевагах упорядкованої життєдіяльності. Ціннісні орієнтації, що формуються в читачів, умотивовуються в процесі аналізу й синтезу не лише знаннями про зміст художнього твору, а й правилами його опрацювання. Учні, які стають співучасниками змальованих письменником подій, засвоюють не лише художню правду, пов'язану з життям, а й зразки соціальної поведінки. Виникає особлива атмосфера духовного наближення читачів до естетичного ідеалу митця, яка й визначає виховний вплив його творіння.

Застосовуючи критерій відповідності досягнення змісту твору глибини його особистісного засвоєння, ми проаналізували усні й письмові відповіді учнів експериментальних і контрольних класів, коментарі вчителів щодо висловленого їхніми вихованцями, і дійшли висновку, що учнівські особистісні враження від прочитаного складаються з трьох компонентів: а) змістового; б) операційного і в) мотиваційного. Перший стосується глибини проникнення читачів у плін художніх подій, характери персонажів та проблематику твору; другий – характеризується рівнем аналітико-синтетичної діяльності учнів і залежним від нього рівнем осмислення взаємодії змісту і форми твору; третій компонент особистісного сприйняття учнями твору визначається глибиною пояснення ними мотивів виконавського завдання письменника, поведінки персонажів твору та оцінки (морально-

етичної, соціальної, естетичної тощо) результатів їхньої діяльності. Учні експериментальних класів, які оволоділи необхідними літературними знаннями і читацькими вміннями, виявили й вищий рівень особистісного сприйняття вивчуваного твору, що наближається до показників рівня сформованості аналітичних умінь загалом.

Найбільш осмислено учні сприймали прозові й ближчі до них драматичні твори, певні труднощі викликали в них ліричні та ліро-епічні форми. Питання аналізу цих творів є проблемними і для значної частини вчителів. Завдяки орієнтовним основам розумових дій, які рекомендується виконати під час аналізу цих творів, вдалося наблизити думки і почуття учнів до авторського задуму, привернути увагу до образного слова й смислу, „захованого” в поетичній символіці.

Виконане дослідження дало змогу дійти таких **висновків**:

1. Вирішення проблем шкільної літературної освіти значною мірою залежить від сформованості в учнів умінь самостійно читати й пояснювати художні твори й зумовлюється здатністю їх фіксувати увагу на прийомах і результатах власної пізнавальної діяльності. Як показали констатувальні зрізи, внаслідок недооцінки значною частиною вчителів операційно-процесуального аспекту аналізу художнього твору в учнів спостерігається недостатній рівень основних читацьких умінь. Навчальний процес з літератури ще не перетворився на спеціально організоване формування в учнів заданих якостей.

2. Результати дослідження в цілому підтвердили наукову гіпотезу, що передбачає ефективність особистісно спрямованого розвивального навчання, внаслідок якого учень зацікавлено й свідомо засвоює знання і способи їх здобуття. Науково обґрунтована і практично доведена принципова ідея неперервного формування в учнів узагальнених читацьких умінь та діяльнісних рис високоморальної й естетично розвиненої особистості. Успішність навчання пов'язуємо з ієрархічно організованим цілеспрямованим пізнавальним процесом, внаслідок чого нові знання і вміння (або їх елементи) в кожному наступному класі „нарошуються” на базовий рівень, знаменуючи новий щабель у сходженні читачів-учнів до переживання й розуміння творів мистецтва.

3. За результатами формувального експерименту встановлено, що успішне вивчення художнього твору здійснюється на основі теоретико-методичної моделі вироблення в учнів аналітичних умінь, складниками якої є типи і структура цих умінь, системи навчальних завдань, спрямованих на їх формування, засоби та умови успішного розвитку в учнів заданих якостей, рівні й критерії їхніх досягнень. Стверджуємо погляд методистів на навчання як процес керованого, а не мимовільного вироблення в учнів запланованих знань і умінь. Важливим чинником цього процесу служить літературна задача, розв'язання якої передбачає певні розумові дії й формус їх, поступово

приводячи до інтеріоризації. Орієнтуючись на досягнення психолого-педагогічних наук, методичної думки, основним засобом розвивального навчання на уроках літератури обрали алгоритми, схеми, рекомендації, зразки тощо, широкі й активне застосування яких поетапно приводить до узагальнення розумових дій читачів-учнів.

4. Оптимальне навчання літературного аналізу здійснюється на культурологічних, філософсько-літературознавчих і дидактичних принципах єдності ціннісних орієнтацій, предметних знань та правил діяльності читачів-учнів, емоційного і логічного аспектів ідейно-художнього аналізу, репродуктивної й евристичної роботи учнів; завдяки проєктованому й керованому формуванню в них літературних знань і читачьких умінь у поетапному, спеціально організованому педагогічному процесі, який набирає ознак технологізованого.

5. Реалізація технології аналізу художнього твору в школі переслідує конкретну дидактичну мету – сформувати в учнів наукове поняття про його зміст і форму й виробити загальну розумову здатність до контекстної інтерпретації прочитаного через усвідомлення відносно стійких одиниць процедури різних типів аналізу, завдяки процесу й результату засвоєння мистецтва слова вплинути на становлення домінантних рис розвинутої особистості, передусім її розумової, моральної та волевої сфер. Аналітичний процес розгортається як літературна задача, в основі якої – не лише логічні, а й моральні протиріччя, розв’язання яких викликає в учнів не тільки розумові ускладнення, а й відповідні переживання, пов’язані з вибором способу поведінки, актуального як в етичному, так і пізнавальному аспектах. Під час вивчення змісту і значення твору в свідомості школярів висвітлюються найширші взаємозв’язки між автором, твором із його художніми складниками й зовнішніми типологічними зв’язками, а також з іншими читачами-учнями, що приводить їх до осмислення не лише проблематики і поезики, а й певної структури тексту і відповідної їй системи розумових дій, забезпечує особистісне засвоєння художнього матеріалу. Одним із чільних завдань аналізу художнього твору в школі є не просто вироблення знань і вмінь, а розвиток знаючої та вмілої особистості, схильної до високоморальних переживань і здатної до соціально відповідальної поведінки.

6. Успішне технологізоване навчання зумовлюється тим, що літературна задача розкривається в системі завдань і запитань, які визначають послідовність розумових дій читачів-учнів. Усвідомлення ними кожної навчальної дії як складової частини певної розумової операції, спрямованої на розв’язання конкретної задачі, висвітлює повноту й характер пізнавальної діяльності, сприяє цілісному вивченню художнього твору, активному засвоєнню його естетичного потенціалу. Стійка повторюваність розумових операцій, з яких складається аналіз певного типу, робить прозорим і пізнаваним порядок його проведення, дає змогу закріпити дії в свідомості

учнів і використати їх у нестандартних умовах. Неоднозначність сприйняття різними читачами одного образу та щоразу нового змісту кожного наступного твору, його психологічна багатоплановість і багатовимірний смисл допомагають учням уникнути розумового формалізму й повніше відчутти на собі виховний вплив художнього пізнання.

7. Експериментально встановлено, що під час формування в учнів аналітичних умінь відбувається освоєння ними алгоритмів певного типу аналізу і формування якомога більшого числа часткових операцій над текстом, що приводить врешті до осмислення загальних основ та прийомів аналізу художнього твору. Актуальний досвід читачів-учнів значною мірою наповнюється за рахунок саме часткових операцій, які швидше інтеріоризуються, бо є суміжними для різних типів ідейно-художнього аналізу. Вчитель спершу має детально пояснити учням сутність змісту і способу навчальної роботи, розкривши загальну процедуру і вказавши на засоби та особливості її проведення.

8. Закріплення й розвиток знань і вмінь відбувається в міру ускладнення літературних задач та узагальнення набутих розумових дій, яке спостерігається від класу до класу. Рекомендації, які давав учитель основної школи, поступово „згортаються” в свідомості підлітків, які все більше здатні виконувати часткові операції з текстом на реконструктивному рівні. Досягнувши належного рівня сформованості вмінь, учні старшої школи можуть долати поле репродуктивної діяльності, оволодіваючи загальними основами літературного аналізу. Найвищим показником їхніх літературних знань і вмінь вважаємо здатність до адекватної інтерпретації художнього твору з урахуванням його родової й жанрової специфіки. Формуючи в себе частковопредметні, літературні вміння, учні разом з тим розвивають і загальнонавчальні, виробляючи основні форми мислительної діяльності. Навчання стає вільним, бо учні перестають фіксувати увагу на способах його виконання.

9. Успішна реалізація технологізованого навчання залежить від уточнення категорій методичної науки і педагогічної технології, зокрема – навчальної. Методика дає загальні рекомендації до здійснення навчально-виховного процесу з конкретної дисципліни, охоплюючи зміст, методи і форми літературної освіти в школі, характеризуючи засоби й визначаючи умови оптимального навчання і виховання у світлі суспільних запитів та особистих потреб. Педагогічна технологія – це організаційно-процесуальна частина педагогічної науки, яка означає оптимальну взаємодію вчителя, учнів, навчального матеріалу й методів, форм і засобів навчання, під час якого гарантовано реалізується дидактична мета. У межах конкретного навчального предмета реалізуються технології навчання, які здійснюються за заздалегідь розробленим проектом засвоєння певної теми.

10. Об'єктивність результатів дослідження стверджена показниками первинного рівня в учнів основної й старшої школи умінь аналізувати художні твори й даними формувального експерименту, процесом і наслідками практичного впровадження ідей модельованого навчання на уроках української літератури. Слушність ідей і положень запропонованої системи навчання школярів аналізу твору не заперечує доцільності застосування у навчально-виховному процесі з літератури іншої педагогічної парадигми та методичної концепції. Практичне здійснення запропонованої ідеї не вичерпує всіх проблем вивчення літератури в школі й відкриває значний простір для подальшого розвитку предметної методики, зокрема в галузі формування в учнів читачьких умінь і навичок, підготовки вчителів-технологів, укладання підручників та посібників нового покоління й оновлення їх методичного апарату тощо.

#### **Зміст дисертації відображено в основних публікаціях:**

##### ***Монографії***

1. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.

##### ***Навчально-методичні посібники***

2. Ситченко А.Л. Аналіз образу-персонажа епічного твору: педагогічна технологія: Навч.-метод. посіб. // Освітні технології / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – С. 228–237. (Гриф МОН України; автором розроблено розділ 14).
3. Ситченко А.Л. Вивчення зарубіжної літературної казки у 5-му класі: Посіб. для вчителів зарубіжної літератури. – К.: ІЗМН, 1996. – 80 с. (Гриф МОН України; у співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення у 5-му класі зарубіжної літературної казки).
4. Ситченко А.Л. „Як фенікс, встане рідний край – країна вільних господарів!” (Формування української ментальності в процесі вивчення творчості Спиридона Черкасенка) // **Ми є. Були. І будемо!** Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: Навч.-метод. посіб. / За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 170–185. (Автором розроблено розділ 9).
5. Ситченко А.Л. Від героя до автора: Посіб для вчителів. – Тернопіль: СМП „Астон”, 1993. – 192 с.
6. Ситченко А.Л. Пізнавально-виховні завдання для формування умінь аналізувати образ-персонаж: Навч.-метод. посіб. – К. Рад. школа, 1988. – 25 с.



### ***Методичні рекомендації***

7. Ситченко А.Л. Вивчення художнього образу в школі: Метод. реком. – К.-Миколаїв: РОВО „Укрвузполіграф”, 1991. – 32 с. (У співавторстві з О.С.Кухарем-Онишком; автором розроблено методику вивчення образу в школі).
8. Ситченко А.Л. Підручник, який формує уявлення про предмет // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1996. – № 11. – С. 20–22. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методичні рекомендації щодо створення підручника).

### ***Навчальні програми***

9. Ситченко А.Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах (Програма університетського курсу) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 9. – С. 57–60. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено анотації до лекційних занять і тематику практичних робіт з курсу).

### ***Статті в наукових журналах та збірниках***

10. Ситченко А.Л. Інноваційні системи навчання та перспективи їх застосування в шкільному курсі української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 8. – С. 12–16.
11. Ситченко А.Л. Літературознавчий аспект проблеми навчання школярів аналізу художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 6. – С. 26–33.
12. Ситченко А.Л. Філософський вектор літературної освіти // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 8. – С. 28–31.
13. Ситченко А.Л. Психолого-педагогічні аспекти літературного аналізу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 4. – С. 85–91.
14. Ситченко А.Л. Педагогічні технології на уроках української літератури // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 19–22.
15. Ситченко А.Л. Ще раз про технології літературного аналізу // Дивослово. – 2003. – № 2. – С. 56–59.
16. Ситченко А.Л. І методика, і технологія... // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 1. – С. 29–32.
17. Ситченко А.Л. Дидактичні принципи технології літературного аналізу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 2. – С. 41–45.
18. Ситченко А.Л. Концептуальні засади технологізації навчання школярів аналізу художнього твору // Наук. вісник Миколаїв. держ. пед. ун-ту. Пед. науки: Зб. наук. пр. – Вип. 5. – Миколаїв: МДУ, 2003. – С. 101–111.
19. Ситченко А.Л. Ідеї й принципи навчально-технологічної концепції літературного аналізу // Вересень. – 2004. – Квітень. – С. 108–114.

20. Ситченко А.Л. Вивчення художнього твору в школі: деякі аспекти проблеми // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 25–29.
21. Ситченко А.Л. Складові формування в учнів читацьких умінь // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
22. Ситченко А.Л. Формування в підлітків умінь подієвого аналізу художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С. 14–19.
23. Ситченко А.Л. Формування в підлітків умінь пообразного аналізу художнього твору (5-6 класи) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 12–16.
24. Ситченко А.Л. Формування в учнів умінь проблемно-тематичного аналізу художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 4. – С. 22–24.
25. Ситченко А.Л. Технологія проблемно-тематичного аналізу роману-хроніки П.Куліша „Чорна рада” // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 21–24.
26. Ситченко А.Л. Комбінований аналіз оповідання Володимира Винниченка „Федько-халамидник” // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 22–27.
27. Ситченко А.Л. Ще раз про „Ялинку” М.Коцюбинського (Варіант аналізу оповідання в 5 класі) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 6. – С. 18–23.
28. Ситченко А.Л. Два варіанти аналізу оповідання Олеся Гончара „Кресафт” // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 4. – С. 37–41.
29. Ситченко А.Л. До проблеми шкільного аналізу ліричного твору // Дивослово. – 2004. – № 6. – С. 15–20.
30. Ситченко А.Л. Аналіз балади в школі // Дивослово. – 2004. – № 12. – С. 34–36.
31. Ситченко А.Л. Особливості аналізу драматичного твору в школі // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 24–26.
32. Ситченко А.Л. Особливості вивчення літературної байки у школі // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 7-8. – С. 36–39.
33. Ситченко А.Л. До питання про технології навчання у процесі літературного аналізу // Вісник Глухів. держ. пед. ун-ту. Серія: Пед. науки. – Вип. 3. – Глухів: ГДПУ, 2003. – С. 179–182.
34. Ситченко А.Л. Визначення індивідуального стилю письменника (На основі структурування поняття) // Дивослово. – 2002. – № 5. – С. 48–50.
35. Ситченко А.Л. Аналіз образу-персонажа епічного твору // Методика викладання української мови і літератури: Респ. наук.-метод. зб. /

- Редкол.: О.Р.Мазуркевич (відп. ред.) та ін. – 1965. – К.: Рад. школа, 1990. – Вип. 11. – С. 9–12. (Автором підготовлено окрему статтю про вивчення твору).
36. Ситченко А.Л. Формування в п'ятикласників умінь аналізувати образ-персонаж // Українська мова і література в школі. – 1986. – №9. – С. 32–37.
  37. Ситченко А.Л. Образи персонажів поеми І.П.Котляревського „Енеїда” // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 11. – С. 15–20.
  38. Ситченко А.Л. Ступени формування уменій творческого освоєння образу-персонажа // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1986. – № 3. – С. 41–44.
  39. Ситченко А.Л. Вивчення казки братів Грім „Бременські музиканти” // Дивослово. – 1995. – № 12. – С. 27–31. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення казки).
  40. Ситченко А.Л. „З грязі в князі” (Вивчення казки Шарля Перро „Кіт у чоботях”, методологічну основу якого становить зв'язок твору з тогочасною дійсністю) // Відродження. – 1995. – № 4. – С. 52–54. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення казки).
  41. Ситченко А.Л. „Його Боги – краса і насолода”. О.Уайльд. 5 клас. // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1996. – № 4. – С. 5–10. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення казки).
  42. Ситченко А.Л. „Ліки від дорослості” (Два уроки по вивченню уривка з фантастичної повісті А.Ліндгрена “Пеппі Довгапанчоха”, 5 клас) // Відродження. – 1995. – № 7. – С. 29–32. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення казки).
  43. Ситченко А.Л. „Тільки діти знають, що шукають...” А. де Сент-Екзюпері. „Маленький принц”. 8 кл. // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1996. – № 5–6. – С. 8–10. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення твору).
  44. Ситченко А.Л. „Трагедія краси і насолоди”. О.Уайльд. 11 кл. // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1996. – № 3. – С. 15–21. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення творчості письменника).
  45. Ситченко А.Л. „Чи такий уже звірячий Закон джунглів?” (Три уроки по вивченню казки Р.Кіплінга „Мауглі”) // Відродження. – 1995. – № 5/6. – С. 46–49. (У співавторстві з О.В.Пронкевичем; автором розроблено методику вивчення казки).
  46. Ситченко А.Л. Не просто Марія... // Слово і Час. – 1997. – №8. – С. 76–78.

47. Ситченко А.Л. Продуктивне навчання як основа розвитку творчої особистості // 36. наук. пр. „Південний архів” (Філол. науки). – Херсон, 1998. – С. 167–170.
48. Ситченко А.Л. Навчання як творчість // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 8. – С. 21–26.
49. Ситченко А.Л. „Що посієш, те й пожнеш...” (Конспект вступного уроку) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 6. – С. 29–31.

#### *Тези доповідей*

50. Ситченко А.Л. Методичні умови технологізованого навчання аналізу художнього твору // Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки (Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф., 9-10 листопада 2004 р.). – Житомир: Полісся, 2004. – С. 120–122.
51. Ситченко А.Л. Моделювання літературного аналізу // Творчість врятує світ: Матеріали 7-ї Міжнар. наук.- практ. конф. (22-23 травня 2003 р.) / Уклад. Б.В.Новіков, Г.В.Лобанова. – К.: ІВЦ „Вид-во „Політехніка”, 2003. – С. 229–230.
52. Ситченко А.Л. Педагогічні аспекти „Поучения Владимира Мономаха” // Розвиток школи і педагогічної науки на Україні: Тези доп. міжвуз. наук.-практ. конф., присв. 1000-річчю школи Київської Русі. – Ніжин, 1989. – С. 42–43.
53. Ситченко А.Л. Світоглядний смисл вивчення в школі оповідання М.Коцюбинського „Маленький грішник” // Наук.-метод. конф., присв. 125-річчю з дня нар. М.М.Коцюбинського (Тези доп.). – Част. 2. – Чернігів, 1989. – С. 98–99.
54. Ситченко А.Л. Технології літературного аналізу // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку // 36. ст. до традиційної IV Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 52–54.

### **АНОТАЦІЇ**

**Ситченко А.Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2005.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням науково-методичних засад аналізу художнього твору в шкільному курсі української літератури. Здійснено історико-логічний огляд розв’язання проблеми

вивчення художнього твору в літературознавстві й методиці викладання, висвітлено філософські засади осягнення мистецтва слова, розкрито психолого-педагогічні передумови ефективного навчання літературного аналізу, узагальнено інноваційні системи навчання, перспективні й у просторі літературної освіти. Запропоновано теоретико-методичну модель формування в учнів основної і старшої школи умінь самостійно аналізувати художні твори, подано навчальні проекти формувального (експериментального) аналізу в 5-11 класах.

Змодельована методична система неперервного навчання школярів з метою спеціального вироблення в них умінь аналізувати художні твори різного літературного роду (прозових, драматичних і ліричних) і виду (байки, балади, поеми) довела свою ефективність.

**Ключові слова:** особистісний підхід, типи і структура літературного аналізу, технології навчання, теоретико-методична і навчальна моделі, дидактичні принципи аналізу твору, типи умінь літературного аналізу, навчальні завдання і алгоритми, етапи формування вмінь, рівні і критерії сформованості вмінь.

**Ситченко А.Л. Теоретико-методические основы анализа художественного произведения в школьном курсе литературы. – Рукопись.**

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинская литература). – Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 2005.

Диссертация является теоретико-экспериментальным исследованием научно-методических основ анализа художественного произведения в школьном курсе украинской литературы. Актуальность работы определяется задачами оптимального совершенствования школьного литературного образования в условиях рыночной экономики и вхождения украинской системы образования в общеевропейское пространство в контексте Болонского процесса. Основной целью исследования есть определение методологической основы анализа художественного произведения, создание учебно-технологической концепции литературного анализа и теоретико-методической модели формирования у читателей-школьников аналитических умений, проверка ее эффективности на практике. В качестве научного предположения выдвинута идея личностно ориентированного обучения системного характера, актуализирующая процессуальный аспект деятельности учащихся, в результате чего они сознательно воспринимают знания и способы их приобретения. Перед учащимися раскрывается логика и средства выполнения литературных задач, решение которых имеет весомое

личностное влияние. По мере усложнения литературных задач в специально организованном педагогическом процессе происходит накопление читательского опыта, „наращивание” новых знаний и умений, а обучение приобретает непрерывный характер.

Выдвинутая научная гипотеза нашла в исследовании надлежащее теоретическое обоснование. Осуществлен историко-логический обзор решения проблемы изучения художественного произведения в литературоведении и методике преподавания, освещены философские основы постижения искусства слова, раскрыты психолого-педагогические предпосылки эффективного обучения литературному анализу, обобщены инновационные системы обучения, перспективные в деле литературного образования. Впервые исследованы специфические связи философских, литературоведческих, психолого-педагогических, методических концептуальных идей и теорий постижения искусства слова и управляемого развивающего обучения, что позволяет оптимизировать познавательный процесс на уроках литературы, сделать его более технологичным и эффективным. В исследовании учтен начальный уровень сформированности у подростков и старшеклассников читательских умений; во время проведения констатирующего эксперимента накоплен опыт диагностики учебных достижений школьников.

На основе рассмотрения общеучебных и специфических принципов литературного анализа и путей его проведения в школе определены дидактические принципы целенаправленного развития у подростков, а также юношей и девушек литературных знаний и читательских умений, разработана структура типов аналитико-синтетической деятельности учеников над произведением. Как результат исследования, предлагается теоретико-методическая модель формирования у школьников умений самостоятельно анализировать художественные произведения. Ее составными являются определенные автором концептуальные идеи формирующего обучения, классификация умений анализировать художественное произведение, их структура, усложняющаяся в каждом классе с учетом требований, которые выдвигаются к детям определенного возраста, а также типология учебных заданий, направленных на систематическое развитие у учащихся заданных умений; охарактеризованы этапы и оптимальные условия этой работы.

На основе теоретико-методической модели формирования у школьников умений анализа литературного произведения разработаны учебные проекты формирующего (экспериментального) обучения в 5-11 классах. Смоделирована методическая система технологизированного непрерывного обучения в основной и старшей школе с целью специального развития у подростков и старшеклассников умений анализировать художественные произведения разного литературного рода (прозаических, драматических и лирических) и вида (басни, баллады, поэмы). Определены

уровни и критерии сформированности у школьников умений анализировать художественное произведение, постигать его личностное значение.

Предложенная в исследовании теоретически обоснованная экспериментальная модель обучения школьников литературному анализу доказала в практической деятельности учителей свою эффективность, засвидетельствовала достоверность результатов проведенной научной работы. Утверждается целесообразность внедрения предлагаемой технологии обучения на уроках украинской литературы.

Результаты исследования могут быть использованы в лекционно-практической работе со студентами по методике преподавания литературы, а также в процессе последилового образования учителей. Они помогут при составлении новых учебников и методических пособий, в деле углубленного изучения литературы в школе.

**Ключевые слова:** личностный подход, типы и структура литературного анализа, технологии обучения, теоретико-методическая и учебная модели, дидактические принципы анализа произведения, типы умений литературного анализа, учебные задания и алгоритмы, этапы формирования умений, уровни и критерии сформированности умений.

**Sytchenko A.L., Theory and Methods of Analysis of Literary Text at the Secondary School Level. – Manuscript.**

Thesis for a Doctor's degree of Pedagogical Sciences on speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching (Ukrainian literature). – M. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2005.

The dissertation is theoretical experimental research of theory and methods of analysis of literary text in the course of Ukrainian literature at the secondary school. The historical and logical review of solving the problem of studying a literary work in Studies of Literature and Methods of Teaching has been made, philosophical aspects of comprehension of the art of the word have been highlighted, psychological and pedagogical conditions of effective of teaching literary analysis have been revealed, the innovating systems of teaching which are also perspective in the field of literary education have been generalized.

The theoretical and methodical model of pupils' abilities to analyze literary works individually has been offered, the teaching projects of experimental analysis for the 5<sup>th</sup> – 11<sup>th</sup> grades have been given.

The modeled methodical system of teaching pupils for forming the skills to analyze literary works of different genres (prose, poetry and drama) and kinds (fables, ballads, poems) proved to be effective.

**Key-words:** student-centered approach, types and structure analysis of literary text, teaching technology, theoretical teaching model, didactic principles of interpretation of literary text, assignment and algorithm, stages of developing skills, evaluation of skills.