

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»

На правах рукопису

БУРКО Ольга Василівна

УДК 373.5.:821.161.2(043.3)

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Токмань Ганна Леонідівна,
доктор педагогічних наук,
професор

КИЇВ 2016

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ЗМІСТ | 2 |
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ | 4 |
| ВСТУП..... | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ..... | 12 |
| 1.1. Літературознавчі основи педагогічної технології вивчення барокової і романтичної поезії учнями основної школи | 12 |
| 1.2. Психолого-педагогічні основи навчання барокової і романтичної поезії в основній школі..... | 33 |
| 1.3. Проблема навчання поезії бароко і романтизму на уроках української літератури в методичній науці..... | 55 |
| Висновки до 1-го розділу | 73 |
| РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ | 77 |
| 2.1. Стан вивчення поезії бароко та романтизму в школі | 77 |
| 2.2. Основні принципи навчання барокової і романтичної поезії..... | 102 |
| 2.3. Модель технології навчання барокової і романтичної поезії..... | 120 |
| 2.4. Формування навичок аналізу й інтерпретації поезії бароко та романтизму . | 126 |

| | |
|---|-----|
| Висновки до 2 розділу | 144 |
| РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИ | 147 |
| 3.1. Мета, завдання, організація навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі..... | 147 |
| 3.2. Перебіг експериментального навчання відповідної поезії | 156 |
| 3.3. Аналіз результатів проведеного педагогічного експерименту та їх узагальнення | 172 |
| Висновки до 3 розділу | 192 |
| ВИСНОВКИ..... | 194 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 198 |
| ДОДАТКИ..... | 230 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БП – барокова поезія

РП – романтична поезія

СПТ – сучасна педагогічна технологія

ТЛ – теорія літератури

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна національна літературна освіта естетизується завдяки спрямованості на учнівське сприйняття твору як художнього явища, яке характеризується певною стильовою домінантою, приналежністю до напряму, течії. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів побудовані за принципом історико-хронологічного вивчення літератури та принципом її мистецького саморозвитку. Біблійна інтертекстуальність, особливості української книжної мови, віддалені у часі історичний та культурологічний контексти ускладнюють сприйняття творів бароко і романтизму.

В українському літературознавстві багатоаспектно опрацьовано творчість провідних репрезентантів цих напрямів (І. Вишенського, І. Величковського, Г. Сковороди, І. Котляревського, М. Костомарова, П. Куліша, А. Метлинського, М. Шашкевича, Т. Шевченка та ін.); проведено теоретико-літературне узагальнення українського бароко в наукових розвідках В. Бескорсої, І. Гуцуляк, З. Генік-Березовської, М. Корпанюка, А. Макарова, Г. Пехник, А. Ткаченка, О. Ткаченко, Д. Тетериної, Л. Ушкалова, Д. Чижевського, В. Шевчука та ін.; романтизму – у працях Т. Бовсунівської, В. Владимирової, П. Іванишина, О. Камінчук, М. Коцюбинської, Д. Наливайка, О. Новик, В. Погребенника, О. Свириденко, Д. Тетериної, Л. Хавкіної та ін.

Однак у методиці навчання української літератури проблема вивчення літературних напрямів комплексно не розглянута. При її окресленні ми спираємося на праці вітчизняних учених Ю. Бондаренка, В. Гладишева, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Г. Клочека, О. Куцевол, Н. Логвіненко, Л. Мірошниченко, Л. Неживої, О. Ніколенко, Н. Савчук, А. Ситченка, О. Слоньовської, В. Соболю, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Уліщенко, які порушували близькі до нашої теми питання і пропонували концептуальні відповіді.

Проблеми вивчення літературних напрямів бароко й романтизму в основній загальноосвітній школі розв'язували методисти зарубіжної літератури

Ю. Ковбасенко, О. Ніколенко, І. Юсипович, методисти української літератури Л. Андрієнко, І. Мізюк, О. Панчук, Я. Хомич та інших.

У шкільній практиці вчителі мають недостатні знання щодо філософії та поетики барокової й романтичної поезії. Учителям бракує теоретико-літературних та історико-літературних знань із цих тем, наука не пропонує їм цілісні методичні моделі – як наслідок, учні мало цікавляться поезією минулих століть, не опановують її духовних цінностей. Робота словесників не має рис цілісної системи, здійснюється спорадично в рамках неузгоджених між собою уроків та виховних заходів.

Проблему навчання барокової й романтичної поезії в основній школі не досліджено, попри те що в чинній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури (5–9 кл.) названо низку яскравих постатей, які репрезентують літературні напрями бароко (І. Величковський, І. Вишенський, С. Климовський, І. Котляревський, Г. Сковорода,) та романтизму (Л. Боровиковський, Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський, В. Забіла, М. Костомаров, П. Куліш, М. Петренко, М. Шашкевич, Т. Шевченко).

Програма регламентує вивчення лірики всіх жанрових груп, які визначаються за провідними мотивами: громадянської («Думка», «Іван Підкова», «Тарасова ніч» Т. Шевченка); інтимної («Їхав козак за Дунай» С. Климовського, «Соловей» В. Забіли, «Українська мелодія» Є. Гребінки); медитативної («Небо» М. Петренка); пейзажної («Соловейко» М. Костомарова, «Веснівка» М. Шашкевича); політичної («De Libertate» Г. Сковороди, «Розрита могила» Т. Шевченка); релігійної («Давидові псалми» Т. Шевченка); філософської («Стоит явор над горою», «Всякому городу нрав і права» Г. Сковороди). Шкільний курс української літератури передбачає й вивчення жанрових її різновидів: елегії, медитації, світської й літературної пісні, романсу, фігурного (курйозного) вірша. У кожній з цих груп існує поділ на види. За програмою вивчаються також твори ліро-епосу: ліро-епічні поеми «Гайдамаки», «Сон», «Кавказ», «І мертвим, і живим...» Т. Шевченка; бурлескно-травестійна поема «Енеїда» І. Котляревського, балади «Рибалка» П. Гулака-Артемівського,

«Тополя», «Причинна», «Лілея» Т. Шевченка; містерія «Великий льох» Т. Шевченка, яка поєднує ознаки всіх трьох родів літератури – лірики, епосу й драми.

Отже, тема дисертації «Методика навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі» є актуальною, оскільки вимоги програми, складність і часова віддаленість літературного матеріалу, естетичне багатство художніх текстів потребують наукового осмислення, методичних рекомендацій та сучасної інноваційної технології.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертація виконана в рамках теми «Діалогічне прочитання української літератури: аксіологічний аспект» (державний реєстраційний номер 0109U002640. Наказ МОН України № 1043 від 17.11.2008), яка опрацьована кафедрою української і світової літератури та методики навчання імені Михайла Максимовича ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 9 від 1 червня 2010 р.) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол № 5 від 15 червня 2010 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, сформулювати й експериментально перевірити технологію навчання барокової й романтичної поезії в основній школі.

Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

- сформулювати літературознавчі основи навчання барокової й романтичної поезії в основній школі;
- окреслити психолого-педагогічні засади пошукованої технології;
- вивчити історію питання в методичній науці;
- провести констатувальний експеримент, визначити критерії, показники оцінювання та рівні навчальних досягнень учнів;
- проаналізувати та запропонувати вдосконалення відповідних складників шкільних програм і підручників з української літератури;

- сформуувати концептуальну ідею, принципи, етапи, методи, прийоми, форми роботи як компоненти інноваційної технології навчання відповідної поезії;
- укласти науково-методичний комплекс процесу навчання (аудіотеку, слайдотеку, відеоряд);
- експериментально перевірити ефективність технології вивчення барокової й романтичної поезії в основній школі.

Об'єкт дослідження – освітній процес на уроках української літератури в основній школі.

Предмет дослідження – методика навчання барокової й романтичної поезії в основній школі.

Гіпотезу дослідження становить припущення, що підвищення ефективності навчання барокової й романтичної поезії відбудеться за умови, якщо його проводити за спеціально розробленою технологією, яка ґрунтується на врахуванні сутнісних ознак літературних напрямів барокої романтизму, взаємодії з іншими видами мистецтва, усвідомленні морально-етичного ідеалу, зіставленні із зарубіжною поезією.

Методи дослідження:

теоретичні: порівняльний метод використано з метою формування теоретичних засад; аналіз і синтез спрямовано на вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, державних документів у галузі освіти; індуктивний метод застосовано для узагальнення досвіду роботи вчителів української літератури; теоретичне моделювання навчального процесу зробило можливим складання алгоритмів аналізу та інтерпретації твору, створення низки зорових опор; системно-структурний метод став способом формування наукової концепції дослідження; *емпіричні:* спостереження за навчальним процесом, анкетування, тестування, бесіди з учителями й учнями, методи діагностування застосовано для визначення стану навчання барокової й романтичної поезії в сучасній школі; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для перевірки ефективності запропонованої методичної системи; *статистичний* метод перевірки гіпотез (критерій ікс-Пірсона) став основою для кількісного і якісного аналізу емпіричних

даних, обробки інформації, визначення достовірності експериментальних результатів дослідження.

Робота над дослідженням проводилась у три етапи впродовж 8 років.

На першому етапі (2008 р.) було визначено мету й завдання, об'єкт та предмет дослідження. Проведено аналіз літературознавчих, психолого-педагогічних, науково-методичних джерел. Здійснено роботу з уточнення мети і завдань дослідження, сформульовано його гіпотезу. З'ясовано методологічні аспекти навчання барокової й романтичної поезії в основній школі.

На другому етапі (2009 р.) проведено констатувальний експеримент, аналіз його результатів. На цьому етапі підготовлено програму для здійснення формульованого експерименту, напрацьовано педагогічну технологію навчання барокової й романтичної поезії в основній школі.

На третьому етапі (2009–2013 рр.) проведено експериментальну перевірку створеної педагогічної технології в 6–9 класах основної школи, уточнено положення гіпотези дослідження, осмислено й представлено його результати, сформульовано висновки. Упродовж 2009–2010 н. р. проведено експеримент у 6 класах ЗОШ І–ІІІ ст. № 13 м. Вінниці; гімназії № 9 м. Сімферополя Автономної Республіки Крим; Дубровицького НВК «Ліцей – ЗОШ І–ІІ ст.» Рівненської обл.; Кінецьпільської ЗОШ І–ІІІ ст. Миколаївської обл.; Стеблівської ЗОШ І–ІІІ ст. Черкаської області; ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Бучі Київської обл.; упродовж 2010–2011 н. р. – у 7 класах; упродовж 2011–2012 н. р. – у 8 класах; упродовж 2012–2013 н. р. – у 9 класах тих же навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* запропоновано технологію навчання барокової й романтичної поезії в шкільному курсі української літератури (концептуальну ідею, принципи, методи, прийоми, організаційні форми навчальної діяльності); визначено критерії, показники оцінювання та рівні навчальних досягнень учнів у вивченні відповідної поезії;
- *уточнено* теоретичні засади вивчення літературних напрямів у середній школі;

- *подальшого розвитку набули системи аналізу та інтерпретації поезії бароко та романтизму в основній школі.*

Практичне значення одержаних результатів. Положення й висновки дисертації можуть дати імпульс подальшим дослідженням методики навчання літературних напрямів у основній школі. Їх застосування буде доцільним під час підготовки курсів лекцій з дисципліни «Методика навчання української літератури в загальноосвітній школі», яка є нормативною у вищих навчальних закладах. Дослідження відкриє нові можливості для вдосконалення шкільних програм, підручників, а також написання методичних посібників і рекомендацій, адресованих учителям основної школи. Практичним результатом може стати видання посібника з методики навчання барокової й романтичної поезії в основній школі. Учителі можуть використати в роботі науково-методичний комплекс: статті, орієнтовні сценарії для позакласної роботи, тести.

Особистий внесок здобувача

Дисертантка увійшла до авторського колективу методичного посібника «Наш першорозум: Вивчення творчості Г. Сковороди в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах: методичний посібник / [за заг. ред. Г.Л. Токмань, М.П. Корпанюка]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП О.М. Лукашевич, 2012», їй належать два підрозділи: «Методика вивчення віршів поета» (с.158–182); «Методична модель тематичного свята за творчістю письменника» (с. 218–239).

Наукові результати й висновки дослідження є особистим внеском здобувача. Посилання на праці інших дослідників оформлено в покликах.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дисертації викладено у виступах на Міжнародній науковій конференції «Що водить сонце й зорні стелі: поетика любові в художній літературі» (м. Бердянськ, 2012 р.); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, літератури та документознавства» (м. Київ, 2009 р.), Другі Бугайківські читання (м. Ніжин, 2010 р.), «Художня література і екзистенціальна філософія» (м. Переяслав-Хмельницький, 2011 р.), «Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи» (м. Вінниця, 2011 р.), Всеукраїнські

Сковородинівські читання, III Всеукраїнські Максимовичівські читання (м. Переяслав-Хмельницький, 2011 р.), «Сучасне українознавство: здобутки і перспективи», Перші Волошинські читання (м. Київ, 2012 р., 2013 р.); на всеукраїнських науково-практичних інтернет-конференціях: «Сучасні проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця: інноваційний досвід і перспективи», «Підготовка майбутнього педагога в умовах реформування вищої освіти: проблеми, теорія і практика» (м. Переяслав-Хмельницький, 2010 р., 2011 р.).

Експеримент, який проведений упродовж 2010–2011 н. р., мав всеукраїнський рівень, оскільки охопив молодших та старших підлітків та вчителів різних областей та Автономної Республіки Крим: гімназії № 9 м. Сімферополя Автономної Республіки Крим (39 учнів, експеримент тривав із 2010 р. до 2013 р.); Дубровицького НВК «Ліцей – ЗОШ I – II ст.» Рівненської обл. (37 учнів); Кінецьпільської ЗОШ – III ст. Миколаївської обл. (27 учнів); Стеблівської ЗОШ I – III ст. Черкаської області (36 учнів); ЗОШ I – III ст. № 13 м. Вінниці (53 учні); ЗОШ I – III ст. № 4 м. Бучі Київської обл. (64 учні). Загальна кількість респондентів – 271 особа, із них 231 підліток та 40 учителів.

Публікації. Основні положення дисертації висвітлено в 16 публікаціях, із них 1 методичний посібник у співавторстві «Наш першорозум: Вивчення творчості Г. Сковороди в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах» (м. Переяслав-Хмельницький, 2012), 1 стаття у виданні, що входить до наукометричних баз даних, 9 статей у наукових фахових виданнях України, 5 статей в інших виданнях.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг 292 сторінки, із них основного тексту 197 сторінок. Робота містить 20 таблиць і 12 рисунків на 35 сторінках. Список використаних джерел налічує 354 позиції. Додатки розташовано на 62 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Літературознавчі основи педагогічної технології вивчення барокової і романтичної поезії учнями основної школи

Технологія навчання української барокової й романтичної поезії, яка необхідна для ефективного набуття літературної компетентності учнями основної школи, має комплекс теоретичних засад, серед яких літературознавчі. До них належать дефініції понять «поезія», «літературний напрям», «бароко», «романтизм», а також положення наукових теорій, які висвітлюють сутність і структуру явищ, лаконічно визначених у дефініціях.

Робочим у дисертації обрано трактування поняття «поезія», наведене в «Літературознавчій енциклопедії» (2007 р.): «Поезія (грец. ποιησις творчість) – артистично-словесна творчість, відмінне від прози ритмічно організоване мовлення, що постає на основі конкретно-історичної версифікаційної системи, відзначається особливим образним ладом, тропеїчним насиченням» [161, 231]. Згідно зі шкільною програмою «Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (зі змінами, унесеними у 2015 році)» [Електронний ресурс. Режим доступу: (<http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>)] літературним матеріалом у технології є лірика бароко й романтизму та ліро-епос романтизму, частково епічна поема (риси низового бароко в поемі І. Котляревського «Енеїда»). Ітиметься про силабічну та силабо-тонічну версифікаційні системи, їх пов'язаність з бароко й романтизмом. Провідними в технології вважатимемо вивчення школярами особливого образного ладу та тропеїчного насичення поезії кожного з названих напрямів, адже саме образи (образ-персонаж, -пейзаж, -емоція, -думка, -символ тощо) передусім уявляють і запам'ятовують школярі. Тропи учні опановують у 5–9 класах як елементи теорії літератури (епітет, порівняння, метафора, символ, алегорія, гіпербола, іронія тощо), відтак мають уміти знаходити їх у тексті та визначати їхню художню роль. Теоретичні знання з метафорики прислужаться також у процесі окреслення конститутивних ознак як бароко, так і романтизму.

Вітчизняні вчені (Г. Клочек, Л. Нежива та ін.) називають літературний напрям основною категорією літературного процесу. А. Ткаченко слушно вважає: «Це суто зовнішня історико-типологічна спільність літературних явищ, зумовлена подібністю духовних, історичних, індивідуально- та соціально-психологічних чинників естетичної еволюції» [285, 115]. Г. Клочек визначає літературний напрям як «системну сукупність фундаментально-змістових та художніх принципів, які об'єднують значну групу письменників певного історичного періоду» [124, 26]. Його позиція ґрунтується на тому, що «...розуміння напрямів літературного процесу... починається зі сприйняття їхньої емоційно-образної специфіки. Учень спочатку має відчутти "дух" романтизму, навчитись вирізняти його серед інших художньо-образних систем» [124, 24–25]. Обидва вчені підкреслюють психологічну, духовну сутність явища.

Укладач «Літературознавчої енциклопедії» (2007 р.) Ю. Ковалів також подав своє розуміння цієї категорії літературного процесу: «Літературний напрям – творча єдність багатьох представників письменства (мистецтва) певного конкретно-історичного періоду, масштабніша за стильову течію, що мали спільну естетичну програму, близькі стилі, світосприйняття, типологічно подібні твори й систему інтертекстуальних зрізів» [161, 89]. Науковець відзначив компаративний аспект, увівши в дефініцію твердження про типологічну подібність, інтертекстуальну близькість творів репрезентантів того самого напрямку. Як бачимо, учені запропонували широкий спектр ознак літературного напрямку. У технології навчання барокової й романтичної поезії робочим, адресованим учням, буде лаконічне визначення, сформульоване Г. Токмань, з нашим уточненням: «Літературний напрям – це система філософських та естетичних принципів, спільна для групи письменників певного історичного періоду». Переконані, що таке трактування літературного напрямку, по-перше, відповідає науковій сутності цього поняття, по-друге, доступне для підлітків, їхньої інтелектуальної спроможності та усвідомленого запам'ятовування.

Філософ В. Ісаєв наголосив, що «...бароко та романтика – саме ті періоди духовної історії [України – О. Б.], що наклали на український дух найсильніший

відбиток» [111, 113]. Додамо: вони були й найяскравішими проявами українського національного духу, викликаними, насамперед, боротьбою за державну незалежність України. На вчителя покладено велику відповідальність за якість навчання юних громадян України саме цих напрямів: одержані знання допоможуть не тільки естетичному розвиткові школярів, а й сприятимуть їхній національній (у етнічному й політичному сенсах поняття нація) самоідентифікації.

Поняття «літературне бароко», як стверджував Д. Чижевський, ввійшло в науку після Першої світової війни [314, 273]. Загальноприйнятої етимології цієї лексеми немає. Лінгвісти пов'язують походження терміна то з італійським словом *barocco* – «вибагливий, химерний», то з португальським виразом *perrola barroca* – «перлина неправильної форми» (лат. *vguesa*).

На основі аналізу наукових визначень названої дефініції [154, 272] ми обрали формулювання, найближче до потреб шкільної літературної освіти, його містить «Літературознавча енциклопедія» (К., 2007 р.): «Бароко (італ. *barocco*, букв. дивний, химерний) – напрям у мистецтві, передусім в архітектурі, малярстві та літературі XVI – XVIII ст. ... Першорядне значення відводилося орнаменталістиці, емблематичності з містичною алегорикою та символікою дискурсу, ... в українському мистецтві пов'язане з пасіонарною силою козацтва та фольклором...» [160, 117]. Адапуємо його до розуміння дев'ятикласників та шкільної програмової літературознавчої терміносистеми: Бароко (італ. *barocco*, букв. дивний, химерний) – напрям у мистецтві XVI – XVIII ст., якому притаманні релігійна спрямованість, козацький дух, химерність форми, алегорія й символіка.

Праці вітчизняних і зарубіжних медієвістів є джерелом теоретичних засад для пошукуваної педагогічної технології. М. Максимович започаткував дослідження стилю бароко в праці «Книжная старина южнорусская» (1849–1850). Він проаналізував жанри панегіричної та геральдичної поезії кінця XVI ст. – початку XVIII ст., виявив високохудожні явища та висловив сумнів у зв'язку з однозначним визначенням мови барокових творів українських авторів.

У підрадянський період існування України замовчувалося ім'я піонерного й головного дослідника цього стилю – Д. Чижевського. Його праці «Український

літературний барок» (Прага, 1942–1944 рр.), «Історія української літератури», «Поза межами краси (до естетики барокової літератури)», написані й видані в 1940-х роках, були недоступними навіть науковцям поза спецхранами. Визначальним у них є погляд на бароко як духовну та національну цінність. Орієнтуємося на тезу Д. Чижевського про потребу вивчення літературного напрямку бароко. Він зауважив: «До цих цінностей неможливо та й не потрібно повертатися. Але можливо та потрібно їх актуалізувати, зробити корисними та плідними для нашої сучасності та для майбутнього» [314, 345]. Думка видатного мислителя стане вагомим аргументом для вчителя й учнів у їхній напруженій і захопливій співпраці над темою барокової літератури, зокрема поезії, відтак висловлювання Д. Чижевського слід винести на обговорення в класі, поставивши проблемне запитання: «Що саме слід актуалізувати з творів бароко в житті нації? Що кожний з вас, читачів, прийняв до свого світогляду, переконань?»

До проблеми літературного бароко в Україні звернувся І. Іваньо в статті «Про українське літературне бароко», де підтримав позицію Д. Чижевського й намітив «...шляхи дальшого дослідження української барокової літератури як цілісної системи...» [107, 117]. У 1970-х рр., за свідченням А. Макарова, виходили десятки книжок із питань літератури й мистецтва, у яких «спадщина барокових митців або недооцінювалася, або перекручувалась, або взагалі заперечувалась» [175, 222].

Поет і дослідник-аналітик Є. Маланюк окреслив межі існування літературного бароко іменами репрезентантів: «Віршована поезія бароко, допроведжена до значної досконалости, обіймає добу від Сагайдачного (К. Сакович, І. Величковський, ієромонах Климентій, св. Дмитрій Туптало) до Мазепи, який був також автором віршів, і Г. Сковороди включно» [176, 57]. М. Корпанюк періодизував письменство бароко. Учений диференціював раннє (кінець XVI–20-і рр. XVII ст.), зріле (30-і рр. XVII–10-і рр. XVIII ст.) і пізнє бароко (20–90-і рр. XVIII ст.) [139, 23], наголосивши на національних засадах поезії цієї доби. Важливими в контексті нашого дослідження є його наукові розвідки про поетичну спадщину Г. Сковороди, зокрема про барокову традиційність і версифікаційне новаторство автора. В. Кречотень запропонував власну класифікацію, поділивши масив пам'яток української

барокової поезії на декілька жанрово-тематичних груп. Літературознавець акцентував на естетичному смислі курйозних і, зокрема, фігурних віршів. Чинною програмою з української літератури передбачено ознайомлення дев'ятикласників саме з таким різновидом епіграматичної поезії. Тому дослідження вчених є джерелом науково достовірної інформації для напрацьованої нами технології навчання барокової поезії.

Згідно з технологією вивчення літературних напрямів, напрацьованою Г. Токмань, літературознавцем і методистом, визначаємо конститутивні риси за такою структурою:

- художній світ;
- концепція людини;
- завдання мистецтва;
- провідні засоби поетики [292, 57].

У художньому світі українського бароко існує образ Козацької держави. Письменники барокової доби підносили політичні, соціальні й духовні здобутки Запорозької Січі. В. Шевчук довів, що факт її знищення у 80-х рр. XVIII ст. став приводом до написання І. Котляревським «Енеїди», він писав про автора: «Його новаторство в змалюванні «мандрівки народу в морі часу» [322, 8]. Універсальну сатиричну картину світу XVIII ст. подав І. Котляревський в описі пекла («Енеїда»), де виразно оприявнюються риси низового бароко. Л. Ушкалов дослідив, що «...улюбленим образом нашої барокової поезії постає "море світу"..."велике", "бурхливе", "страшне", "злостиве", "широке", "многом'ятежне"...» [300, 33]. Натомість у бароковій поезії Англії, Франції та Іспанії світ поставав як театр – «*theatrum mundi*».

Відомо, що історичну епоху визначають передусім люди. Р. Радишевський висловлює дискусійну тезу: «Не кожного, хто жив у ті часи, можна назвати людиною бароко» [241, 17]. Барокова людина усамітнюється з Богом або бореться за поліпшення стану людства проповіданням мудрих ідей, приміром, «сродної праці». Герой барокової літератури шукає ідеал і знаходить його в служіння Богові, доланні перепон для поширення християнської віри. Філософ М. Шлемкевич у книзі

«Загублена українська людина» визначив чотири українських типи: старосвітський поміщик, гоголівська людина, сквородянська людина, людина шевченківська. Думаємо, бароковому типу найбільше відповідає той, якому мислитель дав назву, похідну від прізвища письменника й філософа Г. Сковороди: «Це глибокий людський тип, що не прийняв нової російської дійсності, але й не знизився до рівня старосвітського поміщика. У своїй душі, в самовдосконаленні він шукав нового, кращого світу. Назв'їм його знову для упрощення сквородянським типом, сквородянською людиною» [325, 20].

У теорії бароко поєднуються, як взаємопрониклі, теоретико-літературні, філософські, етнопсихологічні думки. Їх екстраполяція на педагогічну галузь стала традиційною. Так, переконуючи в актуальності підходів мандрівного філософа до освіти й виховання, О. Сухомлинська зазначає: «Адже в історії відомі яскраві приклади, коли педагогічні ідеї, висловлені й розвинуті філософом, мислителем, спочатку сприймалися як абстрактні й дивні філософствування і втілювалися в педагогіку через багато десятиліть. До такого типу мислителів ... ми віднесли б і Г. Сковороду» [271, 43]. Відтак філософська ідея морального ідеалу людини є цінною для навчання школярів барокової поезії. Важливо, щоб він став для нас взірцем. «Моральні ідеали – це не якісь готові завершеності, неначе блискучі кришталі. Це пластичні форми, що часто мінюються в часі, усе ж залишаючись подібними», – наголошує М. Шлемкевич [325, 62]. На уроках української літератури в основній школі доцільно з'ясовувати, якою постає людина високих чеснот, котрій симпатизує автор, у творчості І. Вишенського, С. Величка, Г. Сковороди, І. Величковського.

Узявши як засадничу думку В. Шевчука, варто показати, що «І. Котляревський вихований у системі тодішньої української культури, зокрема українського бароко» [322, 6]. Героя «Енеїди» (з урахуванням низового, бурлескного характеру культури) учні поставлять в одну лаву з реальними героями козацької доби, які також стали персонажами барокових творів, такими як: Іван Сірко, Іван Мазепа («Літопис Самійла Величка»), Богдан Хмельницький («Літопис Граб'янки»). Школярі в

процесі читання як співтворення смислів сформують образ Енея «як символічного провідника козацтва в позачасі» (В. Шевчук).

Учені В. Бескорса, З. Генік-Березовська, М. Гнатишак, Г. Пехник та ін. переконливо аргументують слушність використання терміна «козацьке бароко» в науковій практиці, хоча застерігають від прямолінійного трактування зв'язку між козаками й мистецтвом бароко. Так, З. Генік-Березовська, оперуючи терміном «козацьке бароко», застерігає: «...головним сенсом діяльності козацтва й не було створення культури...» [57, 30].

Із засад низового бароко постала, як дослідив В. Шевчук, «Енеїда» І. Котляревського. Мистецтвознавець В. Бескорса висловила припущення, що воно «...стало тим соціоідеологічним підґрунтям, на якому західноєвропейські зразки бароко адаптувалися до народних традицій» [17, 53]. У дисертації Г. Пехник «Українське низове бароко: поетика стилю і жанру» (2001 р.) з'явилася перша спроба системного вивчення явища українського низового бароко з погляду літературної теорії й практики. Низку положень авторки доречно використати під час розгляду поеми «Енеїда» в аспекті належності безсмертного (улюбленого для учнів багатьох поколінь) твору до літературних напрямів.

Розглядаючи барокову поезію, учитель звертається до вітчизняного літературного контексту (термін *контекст* за програмою вивчається у 9-му класі). Самобутнім явищем української барокової літератури стали козацькі літописи: «Літопис Самовидця» (події 1648–1702 рр.), «Літопис Самійла Величка» (події 1648–1700 рр.), «Літопис Граб'янки» (події з часів заснування козацтва до 1709 р.). Провідна ідея цих художньо-історичних текстів – утілення барокової моделі історії України – стала джерельною для істориків та поетів доби романтизму, які писали про козащину. Звернення до барокової прози допоможе вчителю краще усвідомити специфіку барокової поезії й знайти точки дотику між двома спорідненими (через покоління) напрямами, які вивчають дев'ятикласники.

Для створюваної педагогічної технології важливою є генологічна літературознавча думка, адже школярі вивчають низку барокових жанрів. М. Максимович засвідчив, що в бароко, порівняно з попередніми напрямами,

подальшого розвитку набув жанр панегірика: він став більш інформативним, спрямованим на змалювання ідеалу релігійного діяча-гуманіста. У праці «Книжная старина южнорусская» (1850 р.) учений розповів про знайдений ним збірник, який первісно належав Переяславському судді Лесеневичу. До переплетеного збірника входив панегірик П. Орлика, видрукуваний у Вільно (1895 р.). Саме із запису латинською прозою дослідник дізнався про те, що гетьман І. Мазепа обгородив кам'яною стіною Києво-Печерську лавру, позолотив маківку Печерської церкви, побудував кам'яні церкви в Микільському й Братському монастирях ще до 1696 р.

Жанр епіграми розвинули Т. Земка, В. Дубненський та І. Величковський, порушивши животрепетні морально-філософські мотиви. Наприклад, І. Величковський увів влучний дотеп до епіграми «О жоноцьком розумі»: *«Бо з ребра безмозкого, не з голови вони»*.

Провідні засоби поезики бароко простежуємо в полемічних творах І. Вишенського: довгі речення, часто вживаний прийом антитези, алегорії, метафори; козацьких літописах: метафоричність мови, використання віршів, грамот, договорів, гетьманських універсалів; «Енеїді» І. Котляревського, яку «написано легким, грайливим, жартівливим, часом грубуватим, але цілком у стилі низького бароко віршем» [322, 7].

Домінантними образами барокової поезії були емблеми. Наприклад, Н. Назаров розглянув годинник як емблему часу в «Зегарі смисленному» Й. Галятовського, розкодував підтекст «Зегара цілого» І. Величковського: «Життя і страждання – це циферблат, а Божа воля – це невидимий, прихований годинниковий механізм, який рухає стрілками долі» [194, 10]. Г. Сковорода користувався відомою в його добу емблематичною енциклопедією «*Symbola et emblemata selecta*» (1705 р.). З. Генік-Березовська прочитала емблему кола чи колоподібного руху в поезії Г. Сковороди як символ безсмертя чи Божого духу.

В. Соболев простежила, що в бароковій поезії Г. Сковороди «контраст... є часто вживаним прийомом, за допомогою якого чіткіше проступають суперечності несправедливого ладу, а увага читача приковується не лише до жахливих його пороків, а й тих високих прагнень, якими живуть чесні люди» [266, 176]. В. Коптілов

увів поняття «образні пари», «образні антоніми» (рай – пекло, життя – смерть), оскільки відводив їм роль «контрастно-співвіднесених образів, за якими стояли широкі понятійні узагальнення» [136, 247]. О. Корніяка, розглядаючи питання сприймання, дійшла висновку, що воно «...відбувається за контрастом» [137, 44]. Відтак методично доцільним вважаємо введення до технології навчання барокової поезії в основній школі прийому пошуку «образних пар» (В. Коптілов).

Бароко високо підносить символіку як одну з невід’ємних художніх ознак. Психолог К.-Г. Юнг відзначав, що «справжній символ з’являється лише тоді, коли потрібно висловити щось, чого не можна охопити думкою, а лише передбачити чи відчутти» [344, 245]. Він розмежував знак і символ на основі загальноживаного значення. «Відтак, символічним є таке слово чи образ, значення якого виходить за рамки прямого й не піддається точному визначенню чи поясненню», – підкреслював учений [344, 15]. Під цим кутом зору розглядатимемо символ у художньому тексті – як словесний знак, що має філософську наповненість. Вітчизняна дослідниця І. Гуцуляк запропонувала власну систему розшифрування символів барокової поезії. «У добу бароко на перше місце з-поміж усіх символічних значень лексеми сад висувається «сад чеснот... Сад асоціюється з огорожком цнот Богородиці», – зауважує літературознавець [77, 103]. Вал. Шевчук у праці «Пізнаний і непізнаний Сфінкс: Г. Сковорода сучасними очима: розмисли» міркує: «...топос «Сад» у творі використовується як поняття просвіченої душі, квіти й плоди – духовні цінності і як сад наук (Пісня 27-а)...» [324, 205]. Розглядаючи книгу Г. Сковороди «Сад божественних пісень», використаємо саме ці теоретичні засади для тлумачення образності творів і самої назви збірки.

Український філософ, за визначенням З. Генік-Березовської, який «у своїй художній творчості та філософському витлумаченні життя надавав особливого значення символу, сам стає своєрідним духовним символом, котрим по-різному користувалася література» [57, 29]. Вал. Шевчук, як і багато інших дослідників, стверджує, що «Особливе значення віддавав мислитель Біблії, яку бачив світом символів, тобто закодованих знаків...» [324, 3]. У ліриці Г. Сковороди знаходимо цілу низку усталених символів (яблуко, змії, земля, місяць, олень). Одним з

улюблених символів поета був сфінкс. У свої поезії він увів власні символи відповідно до тогочасних релігійних та етичних уявлень.

Бароко, як і романтизм та інші літературні напрями, має численні філософські й естетичні особливості, висвітлити всі на уроках української літератури в основній школі неможливо, велика кількість інформації призведе до її марності, незасвоєності учнями, тому слід обрати пріоритети, теоретико-літературні, філософські, історико-літературні доміанти. Щодо поняття бароко вважаємо за доцільне обрати такі ознаки: множинність світу, релігійність; козацький дух, життєва мудрість людини; жанрова оригінальність, символи, контрасти.

К.-Г. Юнг назвав мистецтво пізнього бароко «творчим інкубатором, значення якого не можна повноцінно пояснити з точки зору причинності» [343, 64]. Химерність, несподіваність, начебто безпричинна оригінальність творчості спочатку проявилася в архітектурі, яку М. Гоголь назвав «літописом світу». Ю. Віппер поставив питання: «А що таке архітектура бароко?» І дав відповідь з позиції митця: «...зрима могутність людини-художника, хоч і на славу Бога» [46, 4]. В. Ісаєв відповів на це питання як філософ: «... культурі бароко притаманна увага до... незвичайних "курйозних" предметів, що відбивають різноманіття світу» [111, 122]. Відтак маємо «курйозну поезію» епохи бароко. О. Ткаченко вперше в українському літературознавстві дослідила цілісну систему жанрів курйозної поезії в кандидатській дисертації «Курйозна поезія в українській бароковій літературі», дефініції жанрів стануть також теоретичними засадами нашої педагогічної технології.

Образ природи в бароковій поезії, в аспектах натурфілософії й поетики, аналізували літературознавці й філософи. Положення їхніх теорій будуть корисні методистові як основа для шкільної інтерпретації творів, які містять пейзажі. Так, З. Генік-Березовська зазначає: «Оздоба українських споруд відзначається близькими до природи мотивами (брама Заборовського)» [57, 31]. Краса й химерне переплетіння в рослинному світі й світі бароко, поетичного й архітектурного, – цікава паралель для спостереження на уроці.

Характеризуючи декоративність українського бароко, мистецтвознавець В. Бескорса відзначає: «Декоративність українського бароко надто демократична... в оздобленні стін культових і цивільних споруд використовувалися творчо розроблені декоративні мотиви, властиві народним видам мистецтва – кераміці, різьбленню, гаптуванню ...» [17, 95]. Ця теоретична засада вивчення бароко в школі може бути успішно реалізована за допомогою унаочнення – учитель продемонструє школярам зразки вишуканої, вибагливої в малюнку національної вишивки, різьблення, інших ужиткових видів мистецтва.

А. Макаров безпосередньо пов'язав українську ментальність із розквітом мистецтва бароко. Він пише: «Атмосфера загального захоплення прикрасами сприяла також поширенню на Україні декоративного віршування бароко» [175, 212]. Він назвав вірш-протей одним з його різновидів. Сучасний дослідник Вал. Шевчук порівнює структуру «Енеїди» І. Котляревського з дзвіницею Софії Київської. Відтак доцільно провести паралель між словесним храмом піїтів та архітектурними пам'ятками епохи українського бароко, яруси якої зводилися в різний час. Мистецтвознавці В. Доманський, В. Лукавцев, В. Січинський та ін. спостерігали за архітектонікою поетичних текстів і творіннями зодчих і виділили в них аналогічні ознаки: ліплені прикраси в оздобленні соборів і словесний декор у поезії. Вони також акцентували на одному з найбільш важливих компонентів для сприйняття барокових творів – контрасті. В. Лукавцев відзначив роль контрасту в підсиленні виразності форм пам'яток архітектури українського бароко.

Пояснюючи літературознавчий сенс поняття «романтизм», рекомендуємо проводити презентацію слайдотеки «У картинній галереї». Потім ознайомити старших підлітків із терміном «преромантизм», який запропонував французький учений Д. Морне в 1909 р., а тоді – поняттям романтизм. Як встановила Е. Декюльто, співавтор «Європейського словника філософій: Лексикон неперекладностей» (Київ, 2011 р.), термін «romantic» з'явився вперше 1650 р. в Англії, близько 1700 р. усталився у формі «romantisch» у німецькій мові, у французьку мову термін «romantique» увійшов у 1776 р. Терміни «romantic – romantisch – romantique» мають спільний старофранцузький корінь roman (або romanz). Як літературний напрям він

виник наприкінці XVIII ст. у Німеччині. Теоретичне осмислення його феномену здійснили німецькі філософи: Г.-Й. Гердер, І. Фіхте, Ф. Шеллінг. Поряд із ними виступив англійський дослідник Дж. Макферсон, який видав два томи «Оссіянових пісень» (1765 р.). Український поет-романтик М. Костомаров переклав Оссіянові пісні з французької мови 1792 р. Поява романтичного напрямку на українських теренах припадає на кінець 20-х–початок 40-х рр. XIX ст.

Ми будемо спиратися на визначення романтизму, дане в «Літературознавчій енциклопедії» (2007 р.): «Романтизм (франц. *romantisme*) – конкретний напрям у літературі, науці й мистецтві, особливістю якого було протиставлення буденному життю високих ідеалів, яких прагне непересічний індивід, схильний до сильних, яскравих переживань, пристрастей, екстазу, уважний до душевних поривів та інтуїтивних осяянь» [161, 351]. На цій основі запропонуємо дефініцію, яку мають усвідомлено запам'ятати учні. Романтизм – літературний напрям, особливостями якого є протиставлення життя й високих ідеалів, яких прагне непересічна емоційна людина, та зображення історії як вияву національного духу. Акцентуємо в дефініції саме на тих рисах романтизму, що художньо найвиразніше розкрилися у творах поетів, які вивчаються в основній школі.

О. Огоновський, М. Петров і М. Дашкевич зробили першу спробу висвітлити історію розвитку української літератури першої половини XIX ст. як цілісного процесу й романтизму як літературного напрямку. Підсумовуючи досвід попередників, А. Шамрай подав власне трактування окресленої проблеми в праці «Харківські поети 30–40 рр. XIX ст.» (1930 р.). М. Коцюбинська високо оцінила його дослідження як «найбільш солідне й детальне» [143, 10]. Вона окреслила слабкі сторони романтизму: «Так, свобода від правил часто оберталася повною суб'єктивною сваволею, повною розірваністю форми, “народність” мала дуже умовний, аматорсько-етнографічний характер; інтерес до людської особистості призводив до гіпертрофії індивідуального, до культу демонічного героя...» [143, 25]. У радянському літературознавстві одні дослідники кваліфікували романтизм як втечу від дійсності, мрію та фантазію, інші механічно поділяли романтизм на «прогресивний», або «революційний», (коли йшлося про сучасність або майбутнє), і

«реакційний», чи «консервативний», (коли автори зверталися до історичного минулого). Т. Бовсунівська проаналізувала історію осмислення романтизму у вітчизняній літературознавчій думці й відзначила: «Вульгарно-соціологічна концепція українського романтизму остаточно укладається до 50-х років ХХ століття, вона мала своїх лідерів...». Сучасний теоретик романтизму називає дві характеристичні риси цього антинаукового потрактування напряму: перша – це «запобігання перед російською теоретичною думкою»; друга – «прагнення представити його [романтизм – *О.Б.*] в системі ступеневого розвитку реалізму, як сходинку до реалізму» [22, 10]. Українська школа досі долає названі Т. Бовсунівською хиби, які глибоко проникли як в естетичну свідомість учителів, так і в навчальну літературу.

На сьогодні маємо кілька класифікацій романтичних літературних явищ, кожна з яких має право на життя, бо аргументована і заснована на певному критерії. В основу своєї класифікації літературного напряму романтизму Д. Наливайко взяв ідейно-естетичну структуру та специфіку закономірностей і форм розвитку мистецтва й визначив: ранній романтизм (кінець XVIII ст.–перші роки XIX ст.), синтетичний або філософський, що характеризується відсутністю різкого протиставлення дійсності та ідеалу; фольклорний (термін П. Рейманна) або народний романтизм, орієнтований переважно на фольклор і народне мистецтво (супроводжується активним збиранням, виданням і вивченням народнопоетичної творчості, в якій бачиться естетико-художня основа літературної творчості); байронічний; гротескно-фантастичний або гофманівський; вальтер-скоттівський. У педагогічній технології, теоретичні основи якої формуємо, звертатимемося до явищ західноєвропейського романтизму як паралелі до творів українських поетів-романтиків, зокрема тоді, коли вони належать до тієї самої течії.

Відносним науковим здобутком стала класифікація М. Яценка, який на підставі індивідуально-особистісного художнього мислення визначив такі основні тематично-стильові течії романтизму: фольклорну, фольклорно-історичну, громадянську й психологічно-особистісну.

Романтизм – одна з найпоширеніших ідейно-філософських течій, що відчутно вплинула на духовну атмосферу України. « в врспробував сформулювати У П ую осмислювали й формулювали передусім К. Вони підносили дух нації, осмислювали її історичну долю. Т. Комаринець переконаний, що поети-романтики мали одну мету: «...врятувати свій народ від неминучої загибелі, вибороти право на існування серед вільних народів, показавши невичерпний духовний потенціал української нації» [131, 204]. Українські поети-романтики репрзентували український етнос як націю з власною історією, культурою та менталітетом.

Літературознавець Д. Наливайко сформулював принципи романтичного бачення світу: «...– це жива динамічна єдність, у якій усе взаємозв’язане, все взаємозмінюється і взаємодіє у своєму всеохоплюючому спонтанному русі» [196, 234]. Наприклад, д– це передусім Україна, її В і поета цікавлять передовсім йсвіт Вивчаючи творчість Шевченка як поета-романтика, порушимо промантичного світу и, спираючись зокрема на «Книгу буття українського народу» (1843 р.) М. Костомарова. Як засадничу використаємо думку Т. Бовсунівської про єдність релігійного й національного у творах українських романтиків: «Романтичний месіанізм вилився в програмовий документ – «Книгу буття» М. Костомарова та в ряді Шевченкових творів, в образах пророка, неофіта, Прометея тощо. У романтизмі Бог не є безособовим, всезагальним й абстрактним, він – національний, конкретний, особистісний, бо кожен має його у своєму серці» [22, 13]. На цих засадах тлумачитимемо поєднання (іноді контраверсійне) в поезії Т. Шевченка ідей Бога й визволення України.

У центрі цього світу була людина. Епоха романтизму представлена яскравими особистостями видатних діячів культури, національних геніїв і пророків. Європейські духовні центри відродження дали світові знаних славістів: Празький університет – В. Ганку, П. Шафарика, Я. Коллара; Віленський університет – А. Міцкевича, Ю. Словацького, Й. Лелевеля. У міжнародне коло ввійшли ректори Харківського університету – П. Гулак-Артемівський та Київського університету – М. Максимович. Духовне відродження Європи спричинило появу інтересу до її світочів. Культурологічний контекст літературного романтизму стане одним з

інструментів методичної технології, яка буде запропонована.

Українські поети-романтики зверталися до рідних фольклорних джерел: народних балад, пісень, казок, прислів'їв, приказок. М. Максимович уможливив їх збереження у виданих збірках, перлини усної народної творчості стали витокom власного віршування для поетів-романтиків. Піднісши фольклор, національну ментальність, духовні та історичні цінності українців, учений сприяв виробленню концепції національного романтизму. Т. Бовсунівська наголосила на значенні національного в естетиці романтизму, вона пише: «Національна ідея підноситься романтиками як сакральна істина, утворюючи своєрідну форму українського провіденціалізму в літературі, філософії та естетиці. Романтики побачили в народі чисту релігійність, високий незламний дух, до наслідування якого й прагли. Література починає сповідувати цей дух. Сповідальність, молитовність романтичної культури стає її характерною рисою» [22, 4]. Сформульована науковцем риса романтизму стане основою для принципу етновідповідності як засадничого в педагогічній технології.

Як стверджує З. Генік-Березовська, «Людина набула в романтизмі власного значення, як єство різних сфер буття, організм якої відбиває в собі будову інших сфер буття, бо весь світ є живий організм» [57, 15]. Романтики помітили її внутрішню суперечність, виразили невміння чи небажання людини зрівноважувати протилежні засади свого єства (емоційне – раціональне, особисте – суспільне, альтруїстичне – егоїстичне). Так, й М. Бахтін наголосив на психологічних особливостях романтичної вдачі. Він пише: «...романтичний характер самочинний і ціннісно ініціативний...» [15, 166]. В епоху романтизму з'явилася «шевченківська людина». М. Шлемкевич бачив її такою: «На прапорах тієї нової української людини виписане протилежне всім трьом попереднім гасло: – Борітеся – поборете!... Утвердити українське вільне суспільство своєю власною державою стає політичним, остаточним ідеалом шевченківської людини» [325, 21]. Імо в аксіологічних основах технології івської, адже поет української ні в казематах, ні на засланні. Національний пророк передбачав в омріяному ідеалі інтеграцію моральних якостей людини, її патріотизм і внутрішню свободу передовсім.

Літературознавці відзначили появу романтичного героя – виняткової особистості, яка діє у виняткових обставинах. Вони ввели поняття байронічний герой – той, який наділений волелюбністю, величністю, демонічністю. Його риси проявляються в образах козаків, гайдамаків, опришків. Вони віддзеркалюють героїку вояцького подвигу, безоглядне молодецтво, буйні веселощі, гумор. Але якщо бунт байронічного героя спричинений особистими кривдами, то протест українських козаків – національним і соціально-політичним гнітом. Об'єднує споріднених героїв іронічність. Наприклад, ліричний наратор «Чорного кота» М. Костомарова іронічно зауважує: *«А все ж то не через котів / Дівчата люблять парубків»*.

Поезію бароко й романтизму єднає любов до символів. К.-Г. Юнг дійшов висновку, що «Універсальне буття в романтизмі проявляє себе в малому за допомогою символіки, що є не прямим відбиттям речі, явища, а чуттєвим враженням ідеї, відображенням кінцевого в безконечному» [344, 29]. І. Арендаренко здійснила порівняльно-типологічний аналіз збірок «Пісні Оссіана» Дж. Макферсона та «Запорожская старина» (1833–1838 pp.) І. Срезневського як явищ преромантичної поезії й виявила в них образи-символи. Вона з'ясувала, що домінантними є: зображення місячної ночі, кладовищ, руїн, гнітючого безлюддя, домовин та інших слідів смерті; використання національної міфології, «кольорових» епітетів, складних алегорій. Н. Логвіненко акцентує на понятті «символічності фольклорних образів, що трансформуються в авторський текст» [165, 22]. Т. Бовсунівська з'ясувала художньо-естетичну функцію могили в системі українського романтизму. За спостереженням літературознавця, у романтичних текстах («Кладовище» А. Метлинського, «Великий льох» Т. Шевченка, «Гетьман» М. Старицького) звучить мотив уявного оживання «мешканців» могил. У романтичній поезії Т. Шевченка характерною художньою деталлю стала могила. На думку Г. Клочека, вона є «свідченням історичного минулого» [128, 44]. Т. Бовсунівська пояснила семантику сплюндрованої (або розритої) могили («Розрита могила», «Великий льох» Т. Шевченка, «Пантікапея» М. Костомарова, «Маруся» Л. Боровиковського). Вона зазначила: «Похована там сила й слава матеріалізується в образи химер...» [22, 206]. Зображення кладовищ, могил, зокрема образ розритої могили в поезії Т. Шевченка,

будемо аналізувати в аспекті романтизму, організовуючи експериментальне навчання дев'ятикласників.

Поети доби романтизму вводять у художню тканину поезій символ ночі. Ніч під пером романтиків є часом магічних дій, контактів з надприродним світом, часом відкритості душі для пізнання світу та себе, символом суспільного мороку («Небо» М. Петренка, «Тарасова ніч» Т. Шевченка). Проте А. Макаров переконує, що романтики не були першовідкривачами такого символу: «Задовго до романтиків художники бароко вже досить майстерно відтворювали ті особливі почуття й стани, які навіює споглядання місячної ночі» [175, 87]. Уточнимо, що до барокових поетів це знали й Богослов, і А. Блаженний.

Зазвичай паралельно із символом ночі вживається й символ місяця. Психолог К.-Г. Юнг простежив шлях його формування й дійшов висновку: «У давньому Китаї Місяць асоціювався з богинею Гуань Інъ. В інших країнах Місяць ототожнювався з іншими божествами. Хоча наш час наочно показав, що Місяць – не більше ніж небесне тіло кулеподібної форми, що всіяне кратерами, цей архетиповий образ не залишає нас, що доводить наш нахил приписувати Місяцеві вплив на почуття» [341, 94]. Пригадується тут народне прислів'я «Місяць – козацьке сонце». Завдання мистецтва романтики вбачали в тому, щоб відтворити особливі почуття й стани, які навіюють споглядання місячної ночі. Наприклад, у «Причинній» Т. Шевченка чудовий опис буряної ночі передає психічний стан героїні, викликаний насланням чарів. Місяць мав містичні літні трансфігурації в романтиків і модерністів.

Теоретичною засадою шкільного навчального тлумачення романтичної образності є висновок Л. Хавкіної про те, що «У романтичній картині світу важливе місце посідають сакральні топоси. Найбільш сакралізованими об'єктами простору й історичного часу є Дніпро ("Дніпр" Л. Боровиковського, "Пісня моя" М. Костомарова, ін.) та могили й кладовища» [310, 14]. Як тече й змінюється вода, так і плине життя людини. Поетично змалювали Дніпро Л. Боровиковський у «Молодиці», М. Костомаров у «Пісні моїй», Т. Шевченко в «Гамалії», «Причинній», «Русалці», А. Метлинський у «Смерті бандуриста». Літературознавець висловлює гіпотезу, що «Сакральним засобом посмертного зв'язку з батьківщиною для героя

часто є вода, яка не лише становить межу між територіями, але й поєднує їх» [310, 14]. Поети-романтики відображали схвильованість людини в образі моря. Т. Шевченко змалював штормове море у творі «Іван Підкова». Поет наділив героя поеми надприродною силою над розбурханим морем: ватажок підняв шапку – і не тільки козацькі човни зупинилися, а й море стишилося. Представники українського романтизму (В. Забіла, М. Петренко, Т. Шевченко та ін.) зверталися до семантики долі. За спостереженням Т. Бовсунівської, «...герой, прагнучи опанувати внутрішньо духовною рівновагою, вдається до самоаналізу й вичленовує з внутрішнього світу свого ж таки двійника – долю...» [22, 304]. У «Думці» («Тече вода в синє море...») Т. Шевченка образ долі вимальовується з діалогу: «Думав, доля зострінеться – Спіткалося горе».

У романтичній поезії з'являються птахи-символи: голубки, ластівки та сови. У вірші М. Костомарова «Голубка» пташка асоціюється з образом дівчини. Ластівка була символом матері. Його використав М. Костомаров в однойменній баладі «Ластівка». На думку М. Коцюбинської, «Цей символ цементує весь поетичний зміст вірша: й історичні події, й уривки з дум і пісень, і народні голосіння» [143, 197]. О. Огоновський розкрив його назву як символ національного відродження.

Літературознавці відзначають удале використання фольклорного числа три в баладі Т. Шевченка «Тополя». Обґрунтування використання поетами числа три як символу знаходимо в К.-Г. Юнга. У праці «Душа і міф: шість архетипів» він наводить приклад із давніх писемних джерел про роль числа три в розплануванні Етрурії та Риму: троє воріт, три вулиці, три храми або кількість храмів, кратна трьом. Психолог слушно зауважує, що потрійність «...відповідно до алхімії означає полярність, бо одна тріада завжди передбачає наявність другої: високе передбачає низьке, світло – пітьму, добро – зло...» [341, 317]. Виходячи з цього міркування, В. Пахаренко трактує потрійність як формулу творення будь-якого світу. Переконливим є висновок М. Коцюбинської про те, що «Символіка тут не «шифр», а засіб надати темі особливої значимості» [143, 222].

Романтична поезія фрагментарно використовувала барокові засоби поетики, наприклад, контраст. Протиставлення – один із найпоширеніших прийомів, що йде, на думку дослідників, як від літературних традицій Київської Русі, так і від фольклору. К.-Г. Юнг убачав у контрастивності джерело життя. Психолог зауважив: «Сумна ж істина полягає в тому, що реальне життя сповнене протилежностей: день змінює ніч, народження – смерть, щастя – горе, а добро – зло. І ми не можемо навіть бути впевненими в перемозі одного над другим – у тому, що добро подолає зло, а радість переважить біль. Життя – це поле битви. Так завжди було і буде, а якщо ні – життя зупиниться» [143, 83].

Поети-романтики, на думку О. Камінчук, переосмислювали «першопочатково фольклорний мотив прагнення до польоту й літературний бароковий мотив уявного ширяння серед хмар у момент творчого осяяння» [115, 124]. М. Яценко дослідив, що М. Петренко в циклі «Небо» найкраще втілює космічне світосприйняття. Л. Хавкіна відшукала в художній тканині поезії пояснення образу неба, що «... часто є антитезою до дисгармонійного земного простору» [310, 13].

Дослідниця О. Камінчук вивчала особливості використання прийому контрасту поетами-романтиками. Вона дійшла висновку, що «У ліриці Т. Шевченка романтична поетика контрастів поширюється на суто пейзажні вірші» [115, 126]. Наприклад, у поезії «За сонцем хмаронька пливе...» спостерігаємо малярські ефекти: «хмаронька ... покриває рожевою пеленою» й «тьму за собою розстилає туман сизий». Тут проявився зв'язок між образами, що виникали в уяві Шевченка-живописця, і словесною палітрою Шевченка-поета.

Поети доби романтизму виявляли інтерес до незвичайних психічних переживань людини. Т. Бовсунівська зробила спробу простежити, що означає в романтичній поезії символ сну. Вона висловила припущення, що «Сон, поруч із запамороченням свідомості, надавав романтикам можливості дійти «за межі граничного», обійняти розумом імовірне й неймовірне...» [22, 298]. Отже, сон перетворився на символ, однією зі смислових граней якого стало розкриття прихованих сподівань ліричного героя. Наприклад, у поезії М. Костомарова «Сон» ліричний герой бачив себе вві сні на могилі коханої. Прокинувшись, збагнув, що

вона заміжня, має дітей, чужими почуттями не переймається. Сон виявився формою випадкового повернення до нібито давноминулого почуття кохання, яке вже згасло. У баладі Л. Боровиковського «Маруся» сон став увиразненням душевного неспокою ліричної героїні.

Настроєва, емоційна особливість романтичної поезії пов'язана з філософією серця, яка художньо виражена в багатьох творах. Зіставивши емоційні доміанти західноєвропейської й української романтичної поезії, Т. Бовсунівська дійшла такого висновку: «Меланхолії західних романтиків українські протиставили сердечну чутливість. На початку ХІХ століття в Україні розгортається теорія пізнання серцем, романтики ж абсолютизують чутливість. За їх переконанням почуття ведуть у царство безконечного, а серце прислуговує поводитирем» [22, 76]. У пропонованій педагогічній технології образу серця, підвищеній чутливості, яка проймає всю романтичну поезію, буде надано особливе місце, що спричинено як ознаками романтизму, зокрема його українського феномену, так і конкретикою текстів, які вивчаються в школі.

Порівнюючи обидва літературні напрями, виходитимемо з педагогічного принципу, який сформулювала Г. Токмань: «Про кожний літературний напрям говоримо з повагою до його талановитих репрезентантів, адже в художній літературі спостерігається не еволюція (від простого до складного, від нижчого до вищого), а розвиток, який відбувається у вимірах ірреального світу мистецтва» [290, 278].

Т. Комаринець здійснив спробу порівняти українське бароко та український романтизм [Додаток А.1.1.1]. Поклавши в основу естетичні категорії й поняття, учений виявив їх спорідненість і назвав «...суміжними художніми системами, перша з яких зумовлювала другу, а друга розвивалась на основі естетичних набутків першої» [131, 208]. Важливе значення для простеження барокових традицій у літературі українського романтизму має дослідження О. Новик. Літературознавець окреслила традицію використання барокових мотивів у творчості українських поетів-романтиків. Бароковий мотив швидкоплинності та марності людського життя трансформувалася у романтичних мотивах незгоди зі світом, пошуків власного «я»;

гріха й покари; розчарування романтичного героя в суспільному устрої. Науковець визначила й опозиційні риси: бароко створює смисли, романтизм шукає їх [209, 59].

В основу навчального порівняння цих напрямів покладемо ідею інсайту (термін американсько-німецького психолога В. Келера). Вітчизняний психолог О. Корніяка трактує інсайт як «раптове, не підготовлене попереднім досвідом, усвідомлення істотних відношень предметного світу» [138, 5]; О. Скрипченко визначає інсайт як «схоплювання загальних, суттєвих, необхідних відношень» [45, 265]. Відтак на теоретико-літературній основі сформулюємо алгоритм визначення спільних та відмінних рис літературних напрямів бароко і романтизму [Додаток А.1.1.2].

Отже, літературознавчі засади педагогічної технології, яка пропонується в дисертації, містять: дефініції провідних теоретико-літературних понять – поезія, літературний напрям, бароко, романтизм; а також ознаки цих напрямів, які стануть домінантними в системі шкільного вивчення барокової й романтичної поезії [далі БП, РП].

1.2. Психолого-педагогічні основи навчання барокової і романтичної поезії в основній школі

Перед педагогом, який здійснює навчання школярів БП і РП, постає низка психолого-педагогічних завдань, пов'язаних як зі специфікою поезії як такої, так і з особливостями саме бароко та романтизму. Одне із завдань – необхідність передати емоційність поезії бароко й романтизму. Теоретичними засадами для його виконання обираємо положення теорій низки вітчизняних та зарубіжних учених – психологів, педагогів, літературознавців. Психолог Л. Виготський відводить емоції роль внутрішнього організатора поведінки. «Якщо ми робимо щось із радістю, емоційні реакції радості не означають нічого іншого, крім того, що ми й надалі будемо прагнути робити те ж саме. Якщо ми робимо щось із відразою, це означає, що ми будемо всіляко намагатися призупинити ці заняття» [44, 138], – писав він.

М. Крупа трактує емоційність як «домінуючу ознаку українського менталітету» [154, 54]. Високою емоційною збудливістю й здатністю впливати на читача Вал. Шевчук пояснює особливості барокової літератури. Словесник має проникливо читати поезію барокових і романтичних авторів, щоб учні відчували душею, наприклад, безконечність під нічним зоряним небом («Небо» М. Петренка).

Поет і літературознавець В. Ілля відзначив, що Шевченкові твори розчулюють і духовно підносять людину. Він пише: «Коли чуємо, як хтось із гордістю ставить ім'я Т. Шевченка поруч із видатними поетами Західної Європи, варто пам'ятати, що серед них нема жодного, чий твори хоч би трохи наблизилися до Кобзаря за силою, за своєю можливістю підняти людину, її переживання на таку висоту духовного просвітлення, виповнену сльозою. «Цікаво», «оригінально», ще і ще якось там чуємо ми про враження від їхніх творів, але щоб сльоза – зась!» [108, 88]. Риси як сентименталізму, так і романтизму в Шевченковій поезії оприявлено у зворушливих картинах, прочитання яких у класі має викликати емоції, тонко відчуті В. Іллею.

Для того щоб учні пережили емоційний стан, природний для прочитання конкретного тексту, слід продумати методику перебігу уроку. Ю. Бондаренко радить створювати педагогічні ситуації, які здатні викликати в учнів глибокі переживання. На думку вченого, для читання та обговорення слід обрати саме ті твори, «у яких

засуджується поневолення України, наділені потенціалом великого емоційного впливу на свідомість читача» [31, 97]. Юні громадяни України відчують і глибоке співчуття до століттями поневоленої Батьківщини, і прагнення захистити її державний суверенітет, здобутий завдяки мужності поколінь героїв, зокрема й наших сучасників.

Л. Виготський привертав увагу педагогів до значущості емоції у вихованні молоді. Психолог наголошував, що «...саме емоційні реакції повинні скласти основу виховного процесу. Перед тим, як повідомити те чи інше знання, учитель повинен викликати відповідну емоцію учня й потурбуватися про те, щоб ця емоція пов'язалася з новим знанням. Тільки те знання може засвоїтися, яке пройшло через почуття учня. Усе інше є мертвим знанням» [44, 140–142]. Застосовуючи це положення, учитель, наприклад, перед вивченням вірша «De Libertate» Г. Сковороди запитає про значення свободи в житті нації і особистості, поставить також проблемне запитання про батька вольності, оспіваного поетом.

Проте тільки емоційне сприйняття художнього тексту не може забезпечити виконання освітньо-виховних завдань, поставлених перед літературною освітою. До емоційності підлітків слід долучити асоціативне мислення. Психологічна та педагогічна науки надають важливого значення цьому аспекту навчання. Прихильник педагогічного використання асоціативної теорії мислення О. Скрипченко дає практичні поради педагогові: «Щоб згадати певний образ, необхідно згадати інший образ, який по відношенню до першого знаходиться у просторово-часовій суміжності; подібності, протилежності» [259, 328]. Реалізують цю наукову настанову, приміром, О. Янкович, коли пропонує використати спектр прийомів: ейдос-конспект та ейдос-малюнок до вірша Дж.-Г. Байрона «Мій дух, як ніч...»; О. Сутула та І. Тригуб, коли описують прийом колективного створення асоціативного малюнка «Романтизм». У технології, яка запропонована в нашій дисертаційній роботі, ідея асоціативного мислення актуалізована шляхом уведення прийому «Артдіалог». Наприклад, старші підлітки ставлять учителеві запитання до зображеної на слайді головної церкви Києво-Печерської лаври. Словесник дає відповіді, підтверджуючи думку висловами мистецтвознавців, наприклад,

В. Січинського: «Після пожежі Лаври 1718 р. головну церкву відреставровано в 1722–1729 рр. під проводом М. Старченка. Тоді виконано дуже гарні ліплені прикраси будови в оригінальних формах українського бароко, де бачимо прекрасно стилізовані мотиви найбільш улюблених в Україні квітів, як соняшнику, мальви, гвоздики, безсмерники, а навіть мотиви рушників як типова декорація українських хат» [250, 40]. Педагог звертає увагу учнів на ліплені прикраси в оздобленні церкви й пропонує знайти словесний декор у вірші-протейі барокового поета І. Величковського. Разом з учителем юні дослідники доходять висновку, що мета архітектора М. Старченка та поета І. Величковського доби бароко – вразити глядача або читача.

Поділяємо думку Ю. Бондаренка, який вважає принцип етновідповідності важливим у навчанні української літератури, адже це природно для національного письменства, він зазначає: «...для цілого ряду письменників тема зображення етнопсихологічних рис є однією з провідних...» [32, 154]. У зв'язку із цим звертаємо увагу на такі прояви національного в змісті творів, як змалювання побуту, традицій, звичаїв, власні імена й назви. Для всього європейського романтизму характерним є образ співця, піднесений, міфологізований, наділений рисами медіума, іноді жартівливий. Український варіант цього образу має специфічні, етнопсихологічні ознаки. Розповімо учням, що чи не кожен український поет-романтик створив образ кобзаря. Згадаймо «Бандуриста» Л. Боровиковського, «Українського барда» Є. Гребінки, «Співця Митусу» М. Костомарова, «Смерть бандуриста» А. Метлинського, «Перебендю» Т. Шевченка. На уроці української літератури в 9 класі на тему «П. Куліш. «Досвітки» поставимо за мету навчити дев'ятикласників характеризувати образ Божого чоловіка, п'яну кобзарську «старчоту», визначати роль народного співця в житті українців доби козаччини. Наведемо школярам думку Т. Бовсунівської про смисл образу кобзаря в РП: «Кобзар задовольняв романтиків як своєю суспільною роллю, так і мудрістю, носієм якої він був» [22, 342]. Найважливішим складником інтерпретації образу кобзаря стане тлумачення назви поетичної збірки Т. Шевченка, назву «Кобзар» учні мають зрозуміти глибинно, по-історіософському, усвідомивши значення цієї книги для буття української нації.

Етнопсихологічними теоретичними засадами дослідження є усвідомлення історичної пам'яті нації, зокрема завдяки осмисленню її минулого. Це природно для технології вивчення РП, позаяк студії минулого прислужилися творчому успіхові романтиків. О. Слоньовська в методичних працях застосовує ці теоретичні засади, нагадуючи, що «Романтизм спонукав шукати в попередніх історичних епохах витoki національного духу, досліджувати ментальність, архетип» [260, 202]. У запропонованій у нашій роботі технології також виконуватимемо завдання збереження й правдивості історичної пам'яті українців, зокрема в історичному контексті вивчатимемо мотив історичного минулого у творах романтиків.

Дослідники української духовності вказують на інстинкт боротьби українців. В. Янів обґрунтував його історично, нагадавши постійну потребу в обороні земель, які лежать на цивілізаційному пограниччі: «... в основу козаччини лягла оборона мирного населення, не наступ. Походи мали передусім характер превентивної боротьби, частково їх можна розцінювати як бажання відплати» [333, 231]. Барокові поети склали панегірики на честь подвигів тих, хто в чесному бою нищив ворогів. І. Котляревський в «Енеїді» змалював Енея як провідника, який *«Один за всіх не спав, / Він думав, мислив, умудрявся / (Бо сам за всіх і одвічав)»*. Поети-романтики продовжили цю традицію. Відтак пропонуємо молодшим підліткам запитання: «Якби Ви зустрілися з літературним героєм Іваном Підковою перед виступом у морський похід проти султана, що б Ви йому сказали?»; «Як Ви вважаєте, які саме лицарські риси козаків передав Т. Шевченко в «Тарасовій ночі»? Які образотворчі засоби використав автор з метою підкреслення патріотичних почуттів українського козацтва?»; а старшим підліткам – відкритий тест із вільно конструйованими відповідями: «Які заповіді Тараса Шевченка, висловлені ним у посланні «І мертвим, і живим...» ви вважаєте сьогодні найактуальнішими для українців?»

Серед багатьох рис українського народу дослідники виділяють кордоцентризм. Г. Токмань зауважує: «Місце філософії серця в українській етнопсихології особливо значне. Бо ж вона найближча такій рисі національної ментальності, як кордоцентризм» [290, 73]. За П. Юркевичем, серце – основа тілесної, психічної та духовної діяльності людини. Воно психологічно є джерелом емоційного життя

людини й репрезентує глибинні рушійні сили поведінки: безпосередньо пов'язане з мотивацією дії та визначає її. Г. Сковорода вчив, що людина має два серця: старе й нове. Пізнаючи власне серце, людина пізнає Бога. М. Бондар, Л. Глоба, Д. Чижевський та інші вважають «філософію серця» філософською основою українського романтизму. У цьому контексті привертає увагу міркування О. Свириденко про внесок поета-романтика А. Метлинського в тлумачення національної психології. Вона зазначає: «Дослідник ...розглядав національну ментальність у його [кордоцентризму – О.Б.] річищі, ... обстоював шлях морального вдосконалення, який мав пролягти через людське серце» [247, 135]. Т. Бовсунівська вбачає в серці символ «чистоти, народної духовності». О. Камінчук констатує, що образ серця в поезіях П. Куліша, М. Петренка, М. Шашкевича, Т. Шевченка «... є переважно символом емоційної сфери душевного життя людини» [115, 67]. На цій теоретичній основі під час вивчення дев'ятикласниками «Думки» («Нащо мені чорні брови...») Т. Шевченка звернемо їхню увагу на вражене серце ліричного героя. Розглядаючи вірш «Чого мені тяжко», учні інтерпретуватимуть художню роль порівняння серця з «дитям голодним», «трудним». Таке чутливе серце, очевидно, є відлунням сентименталізму, романтичному ж зображенню серця притаманний порив до світу іншого, кращого, до мрії, ідеалу, небес. Його спостерігатимемо з учнями під час опрацювання Шевченкової поеми «Кавказ», у якій серце Прометея є хоч і страдницьким, проте вічним, непідвладним ворогам, його неможливо розбити – *«Воно знову оживає / І сміється знову»*, бо саме в ньому не вмирає душа народу, *«Не вмирає воля»*.

Поряд з психологічними теоріями емоційності та асоціативного мислення, положеннями етнопсихології як засадничі обираємо висновкові твердження вікової психології, зокрема про особливості мислення підлітків. І. Булах та ін. зазначили, що мислення учнів перехідного віку «...стає менш предметним і наочним» [45, 157]. Перед учителем діти з різним ступенем здатності до абстрагування. Якщо клас слабкий за підбором учнів, то в них переважатиме наочно-образне мислення. У такому випадку особливу увагу слід приділити наочності. Пропонуємо проводити позакласний захід «Слідами Гамалії Т. Шевченка», вирушивши в уявну подорож

Дніпром на чайці. Очевидно, знайдуться сміливці, які візьмуть на себе відповідальність керувати чайкою. Учитель запропонує їм виконати завдання: «На столі ряд розкладених предметів: люлька, шабля, шапка. Кому з героїв поезії Т. Шевченка вони можуть належати?». Якщо клас сильний за підбором підлітків, то в них превалюватиме абстрактне мислення. Тому акцентуємо не стільки на наочності, скільки на філософічності поетичного слова. Наприклад, пропонуємо прийом «Літературна стежина», який є продуктивним під час проведення тематичного свята за творчістю Г. Сковороди. У глядацькій залі вздовж уявної стежини розташовуємо лави, кладемо на них скручені в згортки аркуші паперу з написаними латинською мовою афоризмами та їх українськими відповідниками. Дев'ятикласники, переходячи від лави до лави, беруть згортки й читають написане, наприклад: «*Vita sine libertate, nih!*» (Життя без свободи – ніщо!). Значення цього афоризму учні зрозуміють, якщо переглянуть інсценізацію уривка з роману Вас. Шевчука «Предтеча» про зустріч Г. Сковороди з лицарями домахи. Таким чином ведемо школярів до розуміння аксіологічної сутності поезії Г. Сковороди й водночас реалізуємо один з педагогічних постулатів автора: навчати школярів самостійно мислити.

За висновками психологічних досліджень Л. Виготського, І. Булах, О. Скрипченка та за нашими педагогічними спостереженнями впродовж двадцятишестирічного вчителювання в загальноосвітній школі I–III ступенів № 5 м. Ірпеня, у мислительній діяльності учнів основної школи рівень самостійності недостатній. Їм ще важко конкретизувати теоретичні положення, порівнювати, установлювати причиново-наслідкові зв'язки. Відтак, з метою продуктивності навчання, запроваджуємо для старших підлітків роботу із зоровою опорою «Спільні та відмінні риси поезії бароко й романтизму», з алгоритмом «Визначення ознак українського скульптурного мистецтва в декорі храмів епохи бароко» тощо.

Поетам притаманне наочне образне мислення, адже саме воно допомагає створити образи, які завдяки виражальним засобам мови зможе сприйняти читач. Не тільки лексеми, а й звуки в поетичному мовленні викликають психологічну реакцію реципієнта. М. Бахтін справедливо зауважив, що «Значущий звук звучить по-

різному залежно від характеру тієї соціальної події взаємодії людей, елементом якої є даний значущий звук» [14, 218]. Романтики надавали особливого значення музиці вірша, тому, наприклад, вивчаючи баладу «Причинна» Т. Шевченка звернемо увагу школярів на алітерацію, що надала розповіді про події тривожно-фантастичного колориту: «Сичі в гаю перекликались, / Та ясен раз у раз скрипів». Відтак старші підлітки під час аналізу та інтерпретації твору не тільки шукатимуть звуконаслідування в художньому тексті, але й обґрунтують їхню художню роль.

Психологічна та педагогічна науки надають важливого значення мовному чуттю підлітків. Сприймання віршованої мови, на думку Л. Виготського, є набагато складнішим, ніж прозової. Психолог вважає, що незвичайне розташування слів, ритмічність вимагають від читача уваги, постійної напруги. Він пише: «... сприйняття віршованої мови є не тільки не полегшеним, але навіть ускладненим, тобто таким, що вимагає додаткової роботи порівняно зі звичайною мовою» [44, 281]. Методисти Л. Андрієнко та І. Мазюк переконують, що «естетична сутність і цінність барокової літератури саме в слові, у мові...» [5, 41]. Це – слушна думка, сама мова творів, як й образи та філософські розмисли, має вразити читача БП. Один із найславетніших майстрів барокової поезії І. Величковський у передмові до збірки власних віршів писав про свою мовленнєву мету: «...деякі значніші поетичні штуки заявити руською мовою..., а деякі цілком руські способи віднаходячи, які чужою мовою не можуть бути з'явлені» [40, 54]. Мова творів РП також має специфіку, у неї введено міфологічну та народнопісенну лексику, тропи, ритміку тощо. Варто акцентувати на цьому увагу учнів. З метою формування відчуття стилю пропонуємо навчити молодших підлітків гри «Складно-нескладно». Слухаючи вірші «Кобзаря», ми «впізнаємо» Т. Шевченка. Цьому сприяють й особливості побудови його віршів (їх архітектоніка, мова, ритми, образи). «Якщо ми читаємо вірші поета, то його своєрідність підкреслюється для нас при мимовільному зіставленні з іншими поетами», – переконує П. Якобсон [332, 49]. Так може формуватися читач-ерудит, який знає й на інтуїтивному рівні відчуває мовну специфіку як літературних напрямів, так і творчості їх провідних репрезентантів.

Серед мотивів БП і РП одним з провідних є мотив смерті. Психолог І. Кон, аналізуючи сприйняття дитиною теми смерті, виокремив три його аспекти, відповідно поділивши дітей на такі групи: «У перших це просте відродження ірраціональних, підсвідомих дитячих страхів. В інших – нова інтелектуальна проблема, пов'язана з ідеєю часу, який здається одночасно циклічним і незворотнім... У третіх питання звучить екзистенціально-трагічно» [133, 201]. Поезія допомагає підліткові подолати страх (звичайно, частково), за умови прочитання в ній сенсу життя, відданого добру, людям, Батьківщині, а також піднесення героїчної загибелі захисників Вітчизни. Пропонуємо учням під час вивчення романтичної поезії А. Метлинського («Смерть бандуриста») проблемне запитання: «Як прожити життя, щоб залишитися в пам'яті людей?». Рекомендуємо скористатися методичним прийомом «Банк цитат»: учні тлумачитимуть поетичні рядки та думки вчених, приміром, рядки Г. Сковороди з образом коси, що нею розмахує смерть: «*Хто ж бо зневажить страшну її сталь? / Той, в кого совість, як чистий криштал...*»; міркування І. Кона про цінність кінечного життя як такого: «Безсмертному нікуди поспішати, немає смислу думати про самореалізацію, безкінечне життя не має конкретної ціни» [131, 202]; тезу П. Тимоша про вияв солідарності, аж до самопожертви, в козацтві (побратимстві): «Визволяти товариша з біди – було святим обов'язком для кожного січовика» [284, 4] та ін.

Підлітки особливої уваги надають спілкуванню. За порадою вчителя вони можуть об'єднуватися в групи для виконання певних завдань на уроках української літератури. Вибудовуючи технологію навчання барокової й романтичної поезії, ураховуємо окреслений В. Яневом напрям: «Серед соціальних інстинктів важливе місце займає інстинкт життя в групах, від якого залежить усе соціальне життя й постання спільнот та їх організаційних форм» [333, 239]. Багато психологів (І. Булах, О. Скрипченко та ін.) вважають, що об'єднання підлітків у групи допомагає їм зрозуміти себе, пережити почуття ризику й випробувувати сили в ситуаціях змагання. При цьому важливо, щоб форми роботи з підлітками оновлювалися в кожному наступному класі. На нашу думку, доцільно організувати роботу в мікрогрупах восьмикласників, приміром, для створення карти подорожі козаків

Дніпром і морем до берегів Туреччини, дев'ятикласників – для підготовки слайдотеки «Мистецька книга доби бароко». Об'єднання підлітків у мікрогрупи запобігатиме розвитку в характері підлітків риси егоцентризму, задовольнятиме потяг до спілкування й психологічно сприятиме ефективному навчанню поезії бароко й романтизму, адже складні питання філософії й естетики цих напрямів з'ясовуватимуться в діалозі, з вислуховуванням багатьох думок.

У дослідженнях П. Якобсона також розкрито вікові особливості підлітків, важливі для створення педагогічної технології вивчення ними БП і РП. Психолог дослідив, яким «спектром» почуттів володіє школяр у підлітковому віці, виявив провідні сторони емоційного життя підліткового періоду, як найбільш відкриті, так і приховувані. Він акцентує на суперечностях, які зумовлюють труднощі в навчанні та вихованні дітей цієї вікової групи: «Для підлітків характерна легка збудливість, різка зміна настроїв та переживань... Але після активності підліток може швидко впасти в пригнічений стан. Для цього достатньо, щоб хтось погано оцінив його вміння, досягнення в навчанні або якійсь іншій діяльності» [332, 17]. Думку психолога поділяє І. Кон. Він привертає увагу до необхідності вивчати вікові особливості підлітків, щоб запобігти психологічному травмуванню, адже дітям нерідко «... здається, що батьки, учителі й ровесники про них поганої думки. Вони часто відчують депресію, до того ж у дівчаток усе це виражено значно сильніше, ніж у хлопчиків» [133, 196]. Підлітковий вік є етапом формування почуття власної гідності. Тому педагог має зважати на поради психолога П. Якобсона: «Якщо ж педагог хоче знизити самовпевненість школяра, який «купається» в переживаннях свого успіху, то зауваження вчителя повинні бути діловими, щоб школяр не сприйняв їх як прискіпування» [332, 61]. БП і РП порушує дуже особистісні питання існування, щастя, кохання, відтак їх обговорення, інтерпретація тексту вимагають від учителя створення довірливої атмосфери співробітництва, щирого спілкування, яка не допускає будь-якого висміювання позиції читача, найменшого приниження його людської гідності.

У цей період рідні нерідко продовжують спілкуватися з підлітками як із малими дітьми, середовище існування подає альтернативні підходи до життєвих цінностей,

а вчителі намагаються дисциплінувати, примусити виконувати спільні для всіх обов'язки. На цьому ґрунті виникають конфлікти з дорослими. Відповідно до суджень психологів Д. Ельконіна, Т. Драгунової, Л. Крамущенко та інші в початковому періоді підліткового віку формується особлива форма самосвідомості – почуття дорослості. Словесник спирається на нього під час навчання БП і РП, коли порушує в класі «дорослі» проблеми, спонукає школярів планувати своє подальше життя, формувати власну ієрархію цінностей.

Педагог мусить дбати про створення позитивної емоційної атмосфери для всіх учнів у перебігу уроку. Він може піти шляхом, накресленим психологом П. Якобсоном. «Невпевненого в собі учня треба підтримувати в його зусиллях досягнути успіху в справі, якою займається. Це може бути заохочувальне зауваження з приводу його просування, позитивна оцінка його зусиль перед класом і т. ін. Але заохочення треба зробити так, щоб невпевнений у собі учень не мав підстав подумати, що його жаліють і тому відзначають його успіхи» [322, 60–61]. Твори БП і РП різноманітні за рівнем інтелектуальної складності та емоційного наповнення, відтак є всі підстави для застосування індивідуального підходу до школярів, надання таких індивідуальних завдань, які б, по-перше, були під силу індивідууму, по-друге, виявили особливості його емоційної сфери. Саме в такий спосіб ми допоможемо учневі досягнути успіху.

Психологічною засадою пропонованої педагогічної технології є теза про суперечливе, часом приховане психічне життя підлітків, що треба розуміти і враховувати, плануючи вивчення поезії, надзвичайно вражаючої, гострої, яскравої. Н. Шумакова провела дослідження активності підлітків. Психолог розподілила діапазон вікового спектру на два рівні. На нижньому розташовані молодші підлітки (11–12 років), на верхньому – старші підлітки (14–15 років). Психолог спостерігала зниження рівня активності старших підлітків у формулюванні питань до запропонованого об'єкта порівняно з молодшими. На її думку, причина полягає в тому, що «...підліток боїться поставити недоречне чи дуже просте питання;... психофізіологічна зрілість, що приходить у цьому віці,... призводить до замовчування ряду питань, гіпотез, сумнівів, що починають конкурувати з власне

пізнавальними інтересами» [328, 59]. Учитель намагається знімати емоційну напругу у зв'язку з острахом школярів помилитися у своїх міркуваннях. Тому пропонуємо проводити уроки у формі інтелектуального кола, філософського дослідження, що дозволяють кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність. Щоб допомогти підліткові в його власному пізнавальному й духовному сходженні, уведемо до технології практичне заняття «Сходини підйому». Для ефективного вивчення балад поетів-романтиків використаємо напрацьовані нами зорові опори, завдяки яким школяр позбувається страху помилитися й одержати незадовільну оцінку.

Для реалізації індивідуального підходу, зокрема й під час вивчення БП і РП, педагог повинен знати, на які типи поділяють підлітків психологи. Відзначаємо напрацювання М. Неймарк із цієї проблеми. Вона сформулювала концепцію про три види спрямованості особистості, намагаючись зрозуміти, у чому підліток прагне утвердити себе. На цій основі виокремила особисту, суспільну та ділову спрямованість. Психолог схарактеризувала кожний з названих типів, зокрема про підлітків суспільної спрямованості вона пише: «Якщо вчинки людини визначаються в основному потребами суспільства, колективу, інших людей, тобто переважають колективістські мотиви, ми говоримо про суспільну спрямованість» [203, 13]. Відповідно до цієї психологічної тези в нашій технології ми рекомендуємо використовувати для роботи зі старшими підлітками метод синектики й розроблений на його основі прийом «Літературної мозаїки». Дев'ятикласники об'єднуються в мікрогрупи, перша з яких одержує картки, на яких записано початок афоризму Г. Сковороди, друга – ті картки, на яких записано його закінчення. Завдання для учнів: скласти картки так, щоб вдалося прочитати афоризм поета та спільно дати тлумачення прочитаної думки.

Формулюючи індивідуальне завдання, зважаємо й на другий тип особистої спрямованості підлітка. Як дослідила М. Неймарк, «особиста спрямованість існує тоді, коли в системі мотивів переважають мотиви власного благополуччя, прагнення до вищості, до особистих досягнень» [203, 13]. Таким учням пропонуємо підготовку самостійно створених мультимедійних презентацій, приміром, на тему «Стежками мандрів Г. Сковороди», виконання інших видів творчих робіт.

Школярі ділової спрямованості одержать завдання інформаційного змісту: бібліографічного, біографічного, історичного тощо. Зазначимо, що слід не лише йти за типом спрямованості учня, а й досягати різновекторності його зацікавлень і можливостей, збагачувати особистість, відтак давати завдання іншого типу, спонукаючи до психологічного саморозвитку.

Проте не завжди вдається визначити особистісну спрямованість підлітків. Це стосується замкнутих і невпевнених у собі школярів, які потребують особливої уваги. І. Булах та інші відзначають, що в таких підлітків спостерігається «афект неадекватності» («коли в самооцінці підлітка стикаються дуже високі домагання й сильна невпевненість у собі» [45, 194]). Для них пропонуємо індивідуальні завдання, які потребують тривалої напруженої розмислової роботи й дають радість відкриття, яким хочеться поділитися з усіма. Наприклад, прочитати вірші-лабіринти І. Величковського, використавши той ключ, що подав автор.

Більшість підлітків читає поезію переважно на уроках. Л. Зіневич зауважила: «Середні ж класи мусять стати школою читацької майстерності: дітям уже не заважає недосконалість техніки читання, набуто досвід сприйняття творів різних жанрів і видів... Саме ці класи є базовими в системі літературної освіти» [102, 7]. Серед учнів основної школи є ті, які читають вірші для «програми», і ті, які читають, а то й завчають напам'ять їх для душі. За спостереженням психологів, формальне ставлення до поетичних творів спричинене недостатнім досвідом художнього сприймання. З метою його формування психолог П. Якобсон накреслив різновекторні напрямки: пробудження в дитини інтересу до спілкування з творами мистецтва; знайомство з такими з них, які посильні, доступні й мають естетичну принадність і безпосередню чуттєву чарівність; організація такої зустрічі з якимось твором, яка б стала подією, викликала б усвідомлення того, що в коло досвіду читача ввійшло щось нове, незвідане; систематичний вплив художнього твору. «Якщо при цьому відбувається поступове розширення кола художніх об'єктів, які стають усе складнішими, то художнє сприйняття стане більш глибоким», – стверджує вчений [332, 81]. Відповідно до окреслених шляхів естетизації свідомості школярів розширюємо коло творів БП і РП, з якими знайомляться учні в основній

школі, прагнемо акцентувати їхню увагу на оригінальних високомистецьких творах, організовувати неповторні зустрічі з мистецтвом слова та суміжними видами мистецтв, робимо систематичною глибоку, особистісну інтерпретацію поетичного тексту. Неповторною, наприклад, може стати зустріч з бароковою поезією, поданою в контексті зі скульптурою: порівняємо скульптури «Богоматір» і «Святий Іоанн» з головного вівтаря костелу в м. Годовиця (близько 1760 р., Музей сакральної скульптури, м. Львів), автором яких є І.-Й. Пінзель, і вірш І. Величковського «Минути».

Позаяк за програмою учні не тільки читають, аналізують вірші, а й завчають деякі з них напам'ять, важливо як психологічну засаду вивчити положення про оперативну пам'ять. Л. Виготський, розглядаючи проблему пам'яті, виокремлює такі її складові, як зорова, рухова, зорово-рухова. Якщо хтось із учнів володіє зоровою пам'яттю, то вивчає художній текст очима, читаючи мовчки поетичні рядки. Відтворюючи, згадуватиме, на якій сторінці що було написано. Інший, щоб вивчити вірш, проказує його вголос. Декламуючи художній текст, згадує власну інтонацію, з якою його вимовляв під час читання за книгою. Той, хто наділений зорово-руховою пам'яттю, вивчає поезію за допомогою моторних та кінетичних відчуттів. Він прагне записати художній текст чи беззвучно проказати. Така техніка заучування особливо актуальна для підлітків, оскільки їх голосові зв'язки відчують утомлюваність у період мутації. Відомі випадки, коли в підлітковому віці дівчатка-підлітки мають пісенники – спеціальні зошити чи альбоми, до яких записують улюблені поезії. Вони зізнаються, що так прискорюється процес вивчення вірша. Психологи обґрунтовують це тим, що до зорово-слухових чинників підключаються моторно-рухові. Однак трапляються випадки, що учень забуває якийсь рядок вірша й починає читати його спочатку. У цьому випадку попередній рядок викликає забутий. Психолог Л. Виготський виявив у цьому закономірність. Її суть зводиться до того, що «встановлюється зв'язок між внутрішнім подразнювачем і даною групою, з одного боку, і реакцією та окремими членами групи, з другої» [44, 71]. Словесник має врахувати також застереження методистів Г. Кондратик та Г. Вінничук про недоречність построфного вивчення поезії. Вони

обґрунтовують свою рекомендацію тим, що «...створюються так звані мнемонічні вузли, які зв'язують кінцівку повторюваної фрази з її початком, що спричиняє труднощі в процесі повного відтворення тексту...» [132, 49]. Педагоги користуються методикою вивчення художнього тексту Н. Шарданова. Психолог пропонує застосовувати три прийоми для вивчення вірша: перший прийом охоплює 60% повторень, другий – 25%, третій – 15%. За нашим спостереженням, деякі підлітки звикають механічно запам'ятовувати не тільки вірші, а й навчальний матеріал. Орієнтиром удосконалення пам'яті в підлітковому віці можуть стати дослідження психологів І. Булах, О. Скрипченка та ін. Вони дійшли висновку, що в підлітків пам'ять переходить від конкретно-логічної до абстрактно-логічної. У більшості з'являється здатність керувати довільним запам'ятовуванням поезій, літературознавчого матеріалу.

У працях психологів порушувалося питання психології сприймання творів мистецтва слова. На базі експериментальних досліджень учені розкрили основні сторони цього процесу в їхньому взаємозв'язку й з'ясували умови, які сприяють розвитку повноцінного сприймання літературних творів. Художній твір, як встановив Л. Виготський, «...сприймається не за умови пасивності організму й не тільки вухами або очима, але через посередництво складної внутрішньої діяльності, у якій розглядання й слухання є тільки першим моментом, поштовхом, основним імпульсом» [43, 278]. На цій теоретичній основі вибудовуємо систему прийомів-імпульсів для складної внутрішньої діяльності осмислення поезії бароко й романтизму, застосовуємо літературний контекст, учнівські філософські дослідження, історичні екскурси тощо.

У контексті нашого дослідження важливим є висновок психолога О. Никифорової та ін. про поглиблення й точність сприймання в підлітковому віці художнього твору. У процесі сприймання художньої літератури науковець розрізняє такі стадії: «Перша стадія – безпосереднє сприйняття твору. Тобто відтворення й переживання образів твору... Друга стадія – сприйняття ідейного змісту твору...» [208, 8]. Результати проведених психологом досліджень доводять, що «читацькі уявлення є єдиною формою, способом засвоєння читачами образів тексту,

відображенням їх у мозку читачів» [208, 13]. І. Булах, прагнучи навчити підтримувати в учнів інтерес до поезії, нагадує, що «Текст оцінюється з точки зору як форми, так і змісту...» [45, 159]. Узаємопов'язаність сприйняття форми й змісту має бути врахована в методиці вивчення поезії, особливо важливо й не просто це робити щодо бароко, яке відрізняється ускладненою формою, покликаною вразити читача.

На матеріалі БП і РП учитель може сприяти естетизації свідомості школярів. Л. Бондаренко звернула увагу на особливості сприймання поезії старшими підлітками, які слід долати: «...для школярів 9 класу в цілому характерне збереження наївно-реалістичного сприймання ліричного вірша, коли поет розглядається як конкретна людина зі своїми справжніми життєвими переживаннями...» [30, 93]. Словесник має тонко й непомітно для підлітків керувати процесом сприймання та осмислення художнього твору, ураховуючи вікові особливості учнів та задіюючи мистецьку специфіку поезії бароко й романтизму.

Естетичне почуття – одна з основ для повноцінного сприймання поезії. Теоретичною основою для його розвитку стане положення І. Кона про особливості сприймання краси підлітками. Учений стверджує: «Підлітковий еталон краси й просто «прийнятною» зовнішності дуже часто завищений, нереалістичний» [133, 190]. Естетичні почуття, які інтенсивно розвиваються в підлітків, спонукають їх часто слухати музику, співати, грати на музичних інструментах, писати поетичні твори. Скористаємося цим, спонукаючи школярів до творчих спроб у написанні віршів. Проте багато психологів вказують на амбівалентність естетичних почуттів підлітків, їхню суперечливість, іноді примітивність, прагнення дітей до підліткової субкультури. Відтак підлітки можуть сприйняти класичну музику, приміром, композитора-романтика Ф. Шопена, байдуже чи скептично. Завдання вчителя – запобігти цьому, що ефективно можна зробити підготувавши яскраву зустріч із романтичною поезією та музикою в організаційній формі «У музичній вітальні».

У психології сприймання художнього слова окреслилися дві принципові позиції. Т. Майєр та О. Вальцель переконані, що можна зрозуміти текст, спираючись на узагальнене значення слів, тому уява під час читання поезії не потрібна й навіть

заважає її сприйманню. Їхні опоненти (Л. Виготський, М. Волков, Л. Жабицька, О. Никифорова та ін.) доводять, що для сприймання художньої літератури велике значення має саме читацька уява. Наші спостереження й педагогічний досвід потверджують другу з наведених тез, тому в напрацьованій нами педагогічній технології акцентуватиметься на розвитку уяви, зокрема цьому слугуватимуть зіставлення романтичної поезії з творами живопису та усне малювання школярів.

Установлено, що уява читачів не відразу стає творчо активною та емоційною. Спочатку вона працює пасивно, потім настає різка зміна характеру її роботи. У зв'язку з цим якісно змінюється й сприймання твору. Особливо важлива активізація уяви в процесі вивчення романтичної поезії, що пояснюється її природою. Так, Д. Кон високо цінував роль уяви у творчості романтиків, він писав: «... вона була для них і найважливішим засобом пізнання світу, і головною креативною силою» [133, 238]. В. Бородін відзначив яскраву й динамічну уяву Т. Шевченка. Літературознавець висловив переконання, що «в процесі роботи над первісним текстом Шевченко входив у світ образів і картин, витворюваних збудженою уявою, зживався з ними, поспішав записати «те, що навіялось» – слова, емоції, думки» [35, 10]. Уява – єдина психічна функція, якою підлітки оволодівають так, що можуть нею довільно керувати. У перехідному віці учні спроможні уявно входити в художній світ твору, уявляти ідеалізованого романтичного героя. Наприклад, під час вивчення романтичної балади «Рибалка» П. Гулака-Артемівського пропонуємо учням уявити русалку. Водночас доцільно розглянути ілюстрацію художника В. Лопати до твору та звернутися до класу із запитанням: «Чи відповідає зображення на ілюстрації вашому індивідуальному уявленню про героїв балади рибалку й русалку?». Узагальнюючи їхні відповіді, можна зробити висновок, що уявлення кожного підлітка – суб'єктивне, тільки його власна фантазійна реальність.

Психолог І. Булах та ін. зазначають, що «...уява може збагачувати життя підлітка, поєднуючись із творчим мисленням..., але може й відчужувати його від реального на користь уявного світу, значно обмежуючи розвиток пізнавальної діяльності» [45, 164]. Вони розмежували форми активної уяви: вільна фантазія молодшого підлітка й «реалістичні» мрії старших підлітків. Маємо на ці зміни

зважати, ставлячи проблемні запитання, які передбачають як фантазування юних читачів, так і їхні роздуми про майбутнє, мрію, щастя.

К.-Г. Юнг тлумачить творчий процес діалектично. Він стверджує, що твір – «...це свідомий продукт, сформований і розроблений для досягнення певного ефекту, що має витoki в безсвідомій природі, є чимось, що досягає своєї мети без участі людської свідомості, часто при цьому використовуючи самостійно обрану форму та прийоми» [343, 20]. На цій теоретичній основі розглядатимемо в зіставленні хрещаті в плані храми (Андріївська церква, Соборна церква св. Юра) і «хрещаті вірші» [Додаток А.1.2.1]. Зберігся дарчий напис І. Величковського незнайомій нам пані Февронії [Додаток А.1.2.2]. Поет зробив його у формі «грайливо-елегантного хрестика», схожого на «... хрещаті вірші...» [302, 56]. Можна висловити гіпотезу, що в такий спосіб творець поезії засвідчував свою християнську віру, а також спорідненість помислів із думками адресатки.

Задля ефективного навчання барокової та романтичної поезії в основній школі доцільно взяти за основу теорію К.-Г. Юнга, згідно з якою в інтроверсії рух енергії спрямований до внутрішнього світу, а в екстраверсії – у зовнішній світ. В основу класифікації типів психіки філософ поклав ставлення людини до об'єкта: «У інтровертного ставлення до нього абстрактне; по суті, він постійно турбується про те, як би відволікти лібідо від об'єкта, ніби йому потрібно було відмежувати себе від надмірної влади об'єкта. Екстравертний, навпаки, ставиться до об'єкта позитивно» [342, 402]. За твердженням швейцарського психолога, люди екстравертного мислительного типу підпорядковують себе та інших системі правил, ідеалів та принципів. Вони відшуковують факти, а вже потім обдумують їх. За спостереженням Д. Шарпа, «найгіршим для цього типу є релігійний фанатик, політичний опортуніст, ... строгий учитель, який не допускає заперечень» [319, 47].

Інтровертні особистості, за К.-Г. Юнгом, не мислять практично, вони схильні бути теоретиками. Психолог Д. Шарп підкреслює, що «Інтровертне мислення звернене насамперед на прояснення ідей чи навіть самого розумового процесу й лише потім (можливо) на його практичне застосування» [319, 75]. Вважаємо, що юнгівська типологія може стати інструментом для психологічної орієнтації

педагогів щодо розуміння, до якого типу психіки можна віднести того чи іншого учня, доцільно також пояснити цю психологічну типологію школярам, щоб потім обговорювати з ними переважну віднесеність літературного героя аналізованого твору до інтровертів чи екстравертів. Школярам буде цікаво пізнавати психіку як героя твору, так і свою власну через зіставлення себе з ним, яке відбувається подумки, неоприязнено на уроці.

Однією із засад вивчення постаті й творчості Г. Сковороди стане думка українського психолога Я. Яреми, який протиставив інтровертивність екстравертивності в культурологічному аспекті. Він наголосив, що інтровертивні люди – це творці історії, на відміну від екстравертивних – творців цивілізації. Інтроверти – творці релігійного світогляду. Я. Ярема вважав Г. Сковороду типовим представником українського інтровертизму, відзначивши низку похідних явищ, наприклад, його відому автоепітафію: «Світ ловив мене, та не піймав».

Навчаючи школярів БП і РП, словесник має пам'ятати про те, що її творці уособлюють різні психологічні типи. Філософ М. Шлемкевич у книзі «Загублена українська людина» визначив їх чотири. Трьом із них дав назви, похідні від прізвищ українських письменників: Г. Сковороди, М. Гоголя, Т. Шевченка. Опрацьовуючи тему «Г. Сковорода. Збірка «Сад божественних п'єсней». «Всякому городу – нрав і права». «De Libertate». Теорія літератури: афоризм», учні 9 класу познайомляться з психологічним типом, який М. Шлемкевич назвав сквородянська людина. Прочитаємо її характеристику: «Це глибокий людський тип, що не прийняв нової російської дійсності, але і не знизився до рівня старосвітського поміщика. У своїй душі, у самовдосконаленні він шукав нового, кращого світу. Назв'їм його знову для упрощення сквородянським типом, сквородянською людиною» [325, 20]. Учні шукатимуть потвердження цих рис у образах літературних героїв Г. Сковороди, зокрема й ліричного героя його віршів.

Педагогічними засадами вивчення біографії і творчості поета й мандрівного філософа стануть ідеї, висловлені відомим українськими вченими. Г. Ващенко увів до своєї педагогічної концепції чимало положень великого попередника. Одна з найактуальніших – «виховання людини». Учений стверджує: «Стоячи на засадах

принципу природовідповідности, Сковорода гостро засуджує штучне, чисто зовнішнє виховання, яке застосовувалося тоді в шляхетських українських родинах» [39, 207]. Наприклад, зверталася увага насамперед на рівень оволодіння юнацтвом французькою мовою. Д. Олянчин у праці «Hryhorij Skoworoda. 1722 – 1794. Der ukrainische Philosoph des XVIII Jahrhunderts und seine geistig-kulturelle Umwelt» (Берлін – Кенінгсберг, 1928 р.) зазначив, що теорія виховання Г. Сковороди мала індивідуальний, а не громадський характер. Г. Ващенко накреслив ідеал людини, як його розумів Г. Сковорода: «Передусім це людина глибоко релігійна, що не тільки вбачає очима розуму, а й відчуває серцем руку Всемогутнього й Всеблагого Бога в природі людини, у кожному моменті її життя... Вона зневажає грубі тілесні радощі й блага суєтного мирського життя: багатство, чини, ордени і т. ін. На перше місце вона ставить блага духовні. Зневажаючи мирську суєту, ця людина байдуже ставиться до політичної боротьби, до складного економічного життя...» [39, 210]. Проте педагог цінував прагнення Г. Сковороди піднести в житті духовні чесноти. Важливо не ставити за мету сліпо наслідувати особистість Г. Сковороди, а звіряти свої вчинки з його настановами.

Завдання словесника – домагатися розуміння учнями світоглядних настанов Т. Шевченка на основі вивчення його біографії й творів. Оскільки рівень літературної підготовки старших підлітків вищий за молодших, які також вивчали поезію автора, то вони осмислюють твори Т. Шевченка глибше й багатогранніше – у єдності змісту й форми, літературному, історичному, загальномистецькому контекстах доби. Передусім, у контексті великого часу (М. Бахтін), тобто з погляду всієї історії нації, її минулого, сучасного й майбутнього.

Важливо, щоб моральні ідеали, сформульовані світочами українського духу, стали для нас взірцями, проте не шаблонами. «Моральні ідеали – це не якісь готові завершеності, неначе блискучі кришталі. Це пластичні форми, що часто міняються в часі, усе ж залишаючись подібними», – наголошує М. Шлемкевич [325, 62]. Сучасні психологи І. Булах та О. Корніяка зазначають, що в підлітковому віці загострюється інтерес до моральної сфери життєдіяльності. Вони називають віковий діапазон від 13 до 15 років найбільш активним періодом самовиховання, відтак

осмислення виховного ідеалу БП і РП сприятиме творенню власного «Я» юними читачами.

Психологічно учні основної школи більше налаштовані на сприйняття романтичного героя, ніж барокового. П. Якобсон виявив, що «в підлітковому віці більше, ніж в іншому шкільному віці, відзначається захоплення людини, яка росте, переживаннями, пов'язаними з добром, співчуттям, зі здатністю жертвувати своїми запитами, потребами заради інших людей» [332, 22]. Відтак учитель доречно звертається до ідеалу романтиків. Саме вони, на думку Т. Бовсунівської, «...пробудили художній та суспільний інтерес до високих духовних злетів українського народу та жадобу до їх наслідування» [22, 339]. Водночас романтичне світосприймання має свої небезпеки: нехтування конкретною дійсністю заводять часом читачів у сферу фантастики, тому слід зробити відповідне застереження під час вивчення романтизму.

Існує багато тлумачень поняття фантастики в художній літературі, її психологічної сутності, екзистенційної цінності, мистецької вартості. А. Макаров відзначив, що «... саме цими своїми фантастичними пориваннями культура бароко не лише не задовольняла, а й дратувала своїх надто «реалістично» настроєних спадкоємців, знайшовши вдячний відгук лише в серцях романтиків ХІХ ст.» [175, 7]. Т. Бовсунівська розкрила психологічний аспект явища художньої фантастики, на її думку, «...фантазія є першим, або нижнім, ступенем розвитку духу, другим же, або вищим ступенем його розвитку, є пізнавальна здатність, або – розум... Фантазія є ознакою кмітливого розуму...» [22, 83]. Б. Шалагінов пов'язував прояви фантазії в поетів доби романтизму з їхньою багатою уявою: «Фантастичне в романтиків активізує уяву» [318, 55]. Фантастичний сюжет – ознака романтичного жанру балад Л. Боровиковського, М. Костомарова, Т. Шевченка та ін. Як встановив Д. Шарп, «Недостатність орієнтації на зовнішні факти інтровертні мислительні типи легко компенсують у світі фантазії» [319, 75]. Л. Виготський проаналізував міфотворчість, релігійні вірування, легенди, фантастичні образи й дійшов висновку, що «...увесь без залишку матеріал фантазії сягає корінням дійсності. Другим джерелом реальності у фантазії є система наших внутрішніх переживань, головним чином

емоцій і потягів, ходом яких визначається поєднання реальних елементів у фантастичні образи» [43, 183]. Розглядаючи фантастичні елементи БП і РП, актуалізуємо наведені теоретичні тези, відшуковуючи й зовнішні, реальні, і внутрішні, індивідуальні, її витoki, і прояви «великого стилю», і наслідки уяви.

Фантазія має для підлітків більшу вартість, ніж оточення, і таємницю минулого вони прагнуть пізнати не тільки розумом, але й чуттям. Г. Логвин умотивовує використання авторами романтичних творів фантастичних образів: «Але найбільше саме художня істина «прихована» в такій розповіді, де розкрито в художніх образах те, чого немає в житті (романтизм), те, що «мешкає» за межами, яких не може сягнути буденна свідомість, можливо, у ноосфері, але відбивається в літературному творі» [164, 33]. На цих засадах, інтерпретуючи тексти барокової й романтичної поезії, спонукаємо учнів розкрити істину, приховану в фантастичній сцені, визначити, за які межі реальності виходить поет і з якою художньою метою.

Завдання педагога, за Г. Сковородою, – сформувати у вихованця прагнення врівноважити бажане й дійсне. Для цього насамперед слід пізнати себе. Підліток не тільки пізнає себе, а й самостверджується, часом неконструктивними методами. Наш сучасник В. Поплужний вважає, що «Домінуюча тенденція підліткового віку – самоствердження своєї дорослості...» [234, 35]. Н. Видолоб проаналізувала цю тенденцію й дійшла висновку, що «...Підліток прагне заявити про себе як особистість – і не вірить у неї» [42, 73]. Мотив самопізнання в поезії бароко, цінність індивідуальності в літературі романтизму зацікавлять учнів і допоможуть у складному процесі розуміння свого «Я» і його самоствердженні.

Педагоги та громадськість спрямовують свої зусилля на виховання національної свідомості, формування духовних цінностей, любові до рідної культури. В. Москалець вважає, «...що виховання духовності повинно стати психолого-педагогічним стрижнем української національної школи» [190, 32]. Тому вчитель, готуючись до зустрічей з підлітками, щоразу ретельно продумує виховну мету, щодо вивчення БП і РП ця мета завжди буде безпосередньо пов'язана як з конкретикою художнього тексту, так і з філософією літературного напрямку.

Отже, формуючи психолого-педагогічні основи навчання барокової й романтичної поезії в основній школі, спираємося на дослідження в галузі етнопсихології, вікової психології, психології творчості, теорії виховання, загальної дидактики. Зasadничими вибираємо ті положення, які, на нашу думку, сприятимуть ефективному навчанню поезії бароко й романтизму в основній школі.

1.3. Проблема навчання поезії бароко і романтизму на уроках української літератури в методичній науці

Методична наука має певні здобутки в опрацюванні проблеми навчання літературних напрямів на уроках української літератури загалом та вивчення бароко й романтизму, зокрема.

У часи СРСР тема літературних напрямів була мало не заборонена, науковий матеріал подавався учням урізано й викривлено: з напрямів у школі розглядалися романтизм, який поділяли на пасивний і активний (з перевагою активного), і реалізм (поділявся на критичний і соціалістичний). Найвищим у художньому й суспільному сенсах визнавався соціалістичний реалізм. Відтак у працях учених-методистів минулого століття (до 1991 р.) проблема навчання літературних напрямів опрацьована незначно й неточно.

І все ж науковці давали відповіді на низку методичних питань. Одним з них є питання коли саме, на якому етапі вивчення монографічної теми вводити поняття про літературний напрям. Т. Бугайко та Ф. Бугайко зазначали: «Коли підводяться підсумки вивчення творчості кількох письменників, учитель познайомить учнів з особливостями найважливіших літературних напрямів...» [37, 201]. При цьому автори показують тільки розвиток Т. Шевченка як поета-романтика на прикладі творів «Причинна», «Гополя», «Іван Підкова», «Тарасова ніч», «Гайдамаки». Не представлено творчості інших поетів-романтиків, позаяк вони були замовчувані.

Подальший розвиток проблеми простежується в працях відомих учених другої половини ХХ ст. О. Бандура та Г. Бандура унаочнили вивчення теоретико-літературних понять за допомогою таблиць двох типів: текстуальних (класифікаційних) та графічних. У таблицях першого типу автори розкрили зміст понять бароко та романтизм [281]. Ці наочні посібники придатні для розробки технології навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі, з необхідним доповненням їх відомостями про спільні та відмінні риси обох літературних напрямів, що формує критичне мислення учнів. Наочність допоможе подолати сухість теоретико-літературного матеріалу, зважаючи на слушне зауваження В. Захарової про те, що «Елементи теорії літератури ще й нині,

в епоху комп'ютеризації та інтернету, залишаються «небажаним» гостем для учнів» [100, 7].

Звернено увагу на необхідність тлумачити семантичне значення термінів, щоб не допускати їх сплутування. Так, О. Бандура рекомендувала чітко розмежовувати значення термінів «романтизм» і «романтика» (усе незвичайне, небуденне, мрійне). Використовуємо її напрацювання, уводячи до технології прийом «Етимологічний ланцюжок»: учні записують спільнокореневі слова з коренем «роман» (романський, романтичний, романтизм, романтик, антироман). З досвіду Є. Кашуби приймаємо форми роботи над засвоєнням літературознавчих понять «байронічний герой», «світова скорбота» та ін.

Рекомендовано ставити перед учнями проблемні запитання, адже, як стверджує Б. Степанишин, вони допоможуть розрізнити літературні напрями, усвідомити відмінності між ними. Учений сформулював для дев'ятикласників низку запитань такого типу: «У чому полягає інакшість української літератури бароко в порівнянні з давньоруською? Які з літературних творів XVII ст. видаються вам найдовершенішими ідейно, художньо і чому?» [274, 62].

Авторські технології шкільного вивчення літературних напрямів запропонували учений Г. Токмань (2002 р.) і науковець Л. Нежива (2011 р.). У їхніх працях висвітлено як зміст навчання, так і методику (у різних форматах і варіантах).

Г. Токмань вважає, що вводити поняття про новий для учнів літературний напрям слід після прочитання тексту: «Аналізуючи художні твори, «виводимо» з конкретного художнього тексту риси, які конституують певний напрям, – і тоді поступово у свідомості учня формується уявлення про розвиток рідного письменства як мистецького, самоцінного явища» – за естетичними законами, спільними для різних мистецтв [291, 279]. Також вона наполягає на думці про те, що талановитий твір має риси кількох літературних напрямів, відтак слід виокремити домінуючий, проте назвати й інші, присутні у творі. Учений поділила теоретико-літературний матеріал про конститутивні риси напрямку на чотири блоки: художній світ, концепція людини, мета мистецтва, поетика. За цими чотирма блоками в її праці висвітлено

низку літературних напрямів, серед яких і бароко та романтизм. Щодо характеристики бароко Г. Токмань рекомендує подати учням такий матеріал:

- Світ, нескінченний у часі й просторі, зображується як теоцентричний (центральне місце віддано Богові), релігійне забарвлення притаманне всій бароковій культурі, водночас спостерігаємо ренесансну увагу до світу природи, хоча природа в її низьких, земних, елементах стає знаком вищого світу, веде до Бога, містить духовне.
- Культ сильної людини також запозичено в Ренесансу. Барокова людина сповнена суперечностей та тривоги, її мінливе й марнотне існування є трагічним і від початку позначене смертю. Сильна людина бароко долає тернистий шлях до Бога в собі.
- Мета мистецтва – зворушення, розбурхання читачевих емоцій, твір має справити сильне естетичне враження й піднести духовність читача. Барокова поезія позначена елітарністю: вона творилася ерудитами й цілком сприймалася лише ерудитами, здатними прочитати шифри й коди (міфологеми, алюзії, символи, розгорнуті метафори).
- У пластичних мистецтвах рухливість, динамізм бароко були заявлені складною кривою лінією (яка прийшла на зміну простій лінії, гострому куту, півколу попередніх готики та Ренесансу); у літературі динамізм виявився в мотивах мандрівки, боротьби, катастрофи. Стилістичні особливості творять ускладнену мистецьку гру: гіперболи, парадокси, чудернацтва, гротеск, антитеза, метафоричність, алегоризм, емблематичність та інше є не тільки декором та риторичною оздобою викладу, але й суттю гри, якою «грає гра». А. Макаров [175] виводить любов до прикрас, притаманну поетам українського бароко, з національної ментальності: українці мають потяг до святковості, до поетичності з філософським відтінком суму, бо будь-який розквіт є проминальним. Бароко відкрило красу друкарських літер і віршованих рядків та строф, з'явилися фігурні вірші. Митці бароко були не тільки першими авангардистами, але й випередили сюрреалістів у потягу до абсурду як фіналу поетичної гострої думки. Гра сильних інтелекту та емоцій, гра естетичних примх як вияв єдиної

Божої краси конституують бароко поміж інших літературних напрямів [292, 56].

Для засвоєння учнями романтизму нами запропоновано такі теоретико-літературні відомості:

- Світ ірраціональний, чудесний, скомплікований. Протиріччя панують в усіх сферах життя. Дійсність складається не тільки з елементів, пізнаваних логічним мисленням, але й з не пізнаваної розумом таємничої сфери. За Д. Наливайком, романтичний світогляд базується на тому, що світ, буття – це жива динамічна єдність, де все взаємопов'язане й все взаємодіє у всеохопному спонтанному русі [196]. Історизм – засаднича категорія світосприйняття й творчості романтиків. У хронотопі найбільшу вагу має майбутнє, яке омріюється як ідеальне, міфологізується. Сучасне ж викликає протест, бо тлумачиться як лихий поворот історії.
- Людина також сповнена таємничих сил і підлягає впливові різних сфер – тілесної й надлюдської, духовної. Романтики зображують боротьбу цих сфер, вихід за межі повсякденної реальності: божевілля, сон, екстаз, натхнення, передчуття – «нічну сторону душі». Герой люблячий, з глибиновим серцем, пов'язаний з духом нації й містичним буттям Бога, живе в історичному часі, який є виявом духу епохи.
- Романтизм плекає культ поета як вищої людини, яка творить з вільного натхнення, поет є пророком, він постать вільна, навіть демонічна. Поетична інтуїція вища за логічне пізнання, тож, володіючи нею, митець одержує свою Долю, особливу поміж людей. Романтизм пробудив увагу до минулого – середньовіччя та бароко, у них, а також у народній поезії втілюється дух, тому в поезиці бачимо риси орнаменталізму й бароко, фольклорні впливи. Романтики руйнували приписи класицизму, позаяк засобами поезики має бути відтворено дух – вільний, відкритий, тож саме такою має стати й поетична техніка. Пейзажі являють природу як живу й таємничу, постає «поезія ночі». Загалом переважають образи нічної сторони світу: фантастичні оповідання, народні повір'я, демонічні сили, нічна сторона душі, доля людини, родини, народу.

Жанри змішуються (наприклад, епічні поеми містять ліричні місця), фольклорні жанри стають літературними. Стиль збагачується словами на позначення нічної сторони буття, народними виразами, архаїзмами. Романтики плекають символіку й національну міфологію [292, 59].

Авторка технології називає репрезентантів напрямів в українській та зарубіжній літературі та завважує специфіку шкільного опрацювання окремих із них.

У підручнику «Методика навчання української літератури в середній школі» (2012 р.) Г. Токмань визначила етапи вивчення літературного напрямку: 1) аналіз твору з виведенням з конкретного художнього тексту рис, які конституюють певний напрям; 2) структурування рис за блоками, визначення поняття; 3) виявлення цього напрямку як стильової домінанти у творчості інших письменників; 4) узагальнення поняття про напрям та окреслення його місця у вітчизняному літературному процесі; 5) уведення напрямку вітчизняного письменства у світовий літературний та загальномистецький контекст; 6) спроби творчого писання в рамках вивченого літературного напрямку. Учений запропонувала низку прийомів роботи, зокрема: прийом яскравих текстуальних асоціацій, зв'язки з іншими видами мистецтва, тлумачення й унаочнювання назви напрямку, демонстрація майстерно виданої, ілюстрованої книги, зіставлення творів українського й зарубіжного авторів. Концептуально вирішивши питання вивчення літературних напрямів у середній школі, Г. Токмань не зупинялася на особливостях технологій, пов'язаних із кожним напрямом.

Л. Нежива системно опрацює тему методики навчання літературних напрямів у старшій школі. Бароко розглядається в основній, проте, щоб створювана нею концепція була системною й послідовною, науковець звернулася й до цього напрямку, тож написала й видала навчальний посібник «Українське літературне бароко: культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення» (2011 р.). Науковець переконливо аргументувала складність учнівського сприйняття творів барокової літератури й поставила низку завдань перед українським учительством, виконання яких дасть змогу подолати труднощі й досягти осмислення віддалених у часі написання текстів, вона зазначає: «Нині перед вчителем-словесником

поставлено складні завдання: представити напрям бароко з усіма притаманними йому іманентними ознаками; забезпечити на високому методичному рівні художнє сприйняття, доступність розуміння барокових творів; викликати інтерес до вивчення давньої літератури, зацікавити дивовижним світом мистецтва; максимально використати його величезний виховний потенціал» [200, 3]. У навчальному посібнику зроблено спробу допомогти вчителеві виконати ці завдання. Авторка характеризувала відповідну історичну добу, висвітлила зв'язок філософської думки із загальним рухом мистецтва, назвала конститутивні риси барокової поетики. Щоб уникнути однозначності у висвітленні складних питань, запропоновано різні думки фахівців: літературознавців, культурологів, істориків, мистецтвознавців. Посібник містить літературознавчі коментарі до програмових творів, запитання й творчі завдання для учнів (творчі письмові роботи, складання сенканів, розв'язання рецептивно-аксіологічних літературних задач). Учителеві конче необхідна подана в книжці інформація про розвиток архітектури, музики, живопису, графіки в добу бароко.

У адресованому студентам-філологам навчальному посібнику «Методика вивчення літературних напрямів» (2014 р.) Л. Нежива виклала індикатори сформованості барокової складової великостильової компетентності:

- осмислення барокового твору через естетику метафоричності, загадковості, химерності;
- встановлення діалогу з автором, розуміння його світогляду, позначеного глибокою релігійністю, суперечністю, софійністю;
- емоційне сприйняття піднесеного, урочистого пафосу барокового твору в українському письменстві;
- осмислення елітарності українських барокових творів, інтелектуального наповнення формально вишуканих поезій;
- розгадування мистецької загадки, розуміння мистецької гри зі словом, поетичної техніки, декоративності барокових творів;
- тлумачення алегоричності, метафоричності, емблематичності, контрастності художнього мовлення;

- усвідомлення духовного потенціалу барокових творів, у яких розкрито високе призначення людини, часто через боротьбу із своїми пристрастями й життєвими спокусами [201, 8].

Напрацьовано й індикатори сформованості романтичної складової великостильової компетентності, зокрема, у посібнику подано такий їх перелік:

- відчуття потужного ліричного начала, що зумовлює змістові й формальні чинники романтичного твору, осмислення його на засадах творення через почуттєву сферу;
- установлення діалогу з автором, який прагне викрити протиприродність, примирити людину й світ, удосконалити їх; розуміння його ролі пророка;
- осмислення художнього образу світу через національну міфологію та історію;
- глибоке сприйняття емоційного забарвлення художнього твору в дусі кордоцентризму;
- тлумачення подвійного (безпосереднього й символічного) значення образів у романтичному творі;
- засвоєння романтичного ідеалу краси душі людини, її почуттів [201, 8–9].

Відповідно до перелічених індикаторів авторка ставить вимоги до студентів, майбутніх учителів української мови і літератури, проте частково, з урахуванням вікових особливостей підлітків та завдань літературної освіти в середній школі, їх можна використати в шкільній практиці під час оцінювання навчальних досягнень учнів.

Л. Нежива запропонувала новий тип нестандартного уроку для школи, а саме: урок-дослідження художнього твору як явища літературного напрямку й назвала низку його видів, пов'язаних із певним літературним напрямом, серед яких урок – інтелектуальний тренінг, урок софійності (вивчення бароко) [201, 16].

У статтях, присвячених загальним питанням методики навчання літературних напрямів у старшій школі, Л. Нежива оприлюднила авторську концепцію, основою якої є ідея організації навчання старшокласників української літератури на естетичних засадах з необхідністю осмисленого засвоєння теоретичного матеріалу, що забезпечуватиме належне емоційне сприйняття різностильових творів

українського письменства, формування великостильових орієнтирів української літератури як мистецтва слова. Науковець вибудувала струнку методичну систему в усіх її складниках (принципи, методи, прийоми, форми роботи тощо), яка може стати теоретичною основою для ефективного навчання літературних напрямів у старшій школі. У нашій роботі ми розвиваємо концептуальні ідеї методики вивчення літературних напрямів, висунуті Г. Токмань і Л. Неживою.

Для навчання БП і РП учнів основної школи корисною стала ідея креативності, методично напрацьована О. Куцевол. Науковець назвала підлітковий вік «важливим періодом для розвитку креативності» [149, 69], а також окреслила шляхи її здійснення, як от: систематизоване ознайомлення підлітків із вершинами барокової та романтичної поезії, розвивальне спілкування з творчими особистостями. Реалізуючи принцип креативності, ми запропонували такий прийом навчання, як «Уявний діалог із поетом...».

Єдиною докторською дисертацією, у центрі якої стоїть проблема вивчення української літератури саме в основній школі, на сьогодні є робота В. Уліщенко на тему «Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в основній загальноосвітній школі». У дослідженні домінантним обрано принцип інтерсуб'єктності, що передбачає психологічну налаштованість учня на діалог «Я» – «Інший», на розуміння «Іншого», визнання неповторності його суб'єктного світу. Особливо цікавою з погляду нашої теми є настанова авторки на прийняття національних цінностей, як інтерсуб'єктивних; проникнення в суб'єктні світи, оприявлені в художніх творах; усвідомлення учнем свого «Я»; порозуміння між людьми. З багатого методичного арсеналу, запропонованого В. Уліщенко, передусім застосуємо ті способи, які спрямовані на активацію емоційно-ціннісної естетичної взаємодії в навчанні української літератури, зокрема метод медіанавчання, форму візуально-сміслову презентації тощо.

У методиці інтерсуб'єктного навчання нас зацікавлює підхід до вивчення лірики, який, на нашу думку, сприятиме ефективному опануванню БП і РП. В. Уліщенко пише: «Інтерсуб'єктне вивчення ліричних творів допомагає підліткам зрозуміти саму природу ліричного з властивим їй культом почуття, роздумів,

високою емоційністю й образністю, наявністю цікавих і неповторних засобів художньої виразності, деталей (зорових, слухових, психологічних, дотикових, символічних тощо). Це досягається завдяки активізації внутрішньоособистісного та міжособистісного рівнів взаємодії, наданню особливої уваги автокомунікації, рефлексивним, евристичним та ейдетичним завданням» [299, 263]. Психологізація методики навчання української літератури в основній школі стосується й проблеми розгляду літературних напрямів.

Учені часто поєднують кілька суміжних у часі домінування в літературі напрямів і створюють систему їх вивчення. Таким шляхом пішла О. Ніколенко, яка в посібнику для вчителів «Бароко. Класицизм. Просвітництво. Література XVII–XVIII століть» (2008 р.) рекомендувала вчителям низку ефективних способів взаємодії з учнями під час опрацювання як теоретико-літературних понять, так і художніх текстів.

Чимало вчених пропонують дидактичні шляхи ефективного вивчення одного з літературних напрямів, зокрема бароко. Найчастіше вчені пропонують оригінальні типи уроків, напрацьовують їх конспекти. Л. Андрієнко та І. Мізюк розробили урок-шкільну лекцію про феномен українського літературного бароко, наситивши її культурологічним матеріалом. О. Слоньовська – семінарське заняття, присвячене одному з найталановитіших українських поетів XVIII ст. І. Величковському. Особливістю цієї організаційної форми є використання методичного прийому учнівського повідомлення, зацікавлює також домашнє завдання: спробувати свої сили у фігурному віршуванні (адже «поезії такого типу були своєрідною творчою грою» [260, 34]). Н. Савчук запропонувала просемінарське заняття, тобто поєднання лекції та семінару для розкриття оглядової теми. «Саме під час спадів уваги варто пропонувати учням розглянути наочність, записувати цитату з дошки; прочитати уривок із підручника, продиктувати їм якусь важливу інформацію» [246, 51]. Вважаємо, що унаочнення навчання поезії є продуктивним для молодших підлітків, оскільки в них переважає образне мислення. У старших підлітків більш розвинене абстрактне мислення, відтак спад уваги доцільно долати за допомогою інтерактивних прийомів. В. Соболю подала свій варіант викладу мікромонографічної

теми «І. Величковський – видатний діяч української культури. Фігурні (курйозні) вірші (із рукописних книг «Зегар з полузегарком» і «Млеко»)). ТЛ: бароко, фігурний (курйозний вірш)» на двох спарених уроках у формі композиції. Літературознавець-медієвіст рекомендує вчителям підготувати виступи дійових осіб: Учителя, Критика, Читача, Поетів, Поетес, убраних у стилізовані костюми, – у відповідно до епохи оформленому класі. Дослідниця розробила й інший нестандартний тип заняття – урок-конференцію про поетичну спадщину Г. Сковороди [266].

Створено низку сценаріїв літературних вечорів та інших форм позакласної роботи. Так, І. Красуцька написала сценарій позакласного заходу «Щастя – у самій людині...» за поезією Г. Сковороди, у якому спробувала поєднати поезію й філософські ідеї мислителя.

Крім типів занять, учені порушують питання інноваційних технологій, які сприятимуть опануванню складного теоретичного матеріалу про літературні напрями. Такі ідеї висловлюють фахівці з методики як української, так і зарубіжної літератури. Ідею моделювання інваріанту бароко висунула К. Баліна, застосувавши думку Д. Наливайка про те, що в розмаїтті національних і регіональних варіантів бароко існує його інваріант, який можна промоделювати в найістотніших рисах художньої системи. Дослідниця зробила спробу простежити такий інваріант барокової поезії у творчості італійця Д. Маріно, англійця Дж. Донна та німецького поета А. Гріфіуса [9]. І. Юсипович рекомендує використання таких інноваційних прийомів навчання, як «Прес» («Я думаю...», «Отже...», «Тому що ...»); «Цитатна доріжка» (прокоментувати один із кальдеронівських афоризмів, наприклад, «Долі все ж не обминути»); «Обери позицію» (наприклад, «Чи може людина впливати на долю?») [346]. О. Сутула та І. Тригуб в «Орієнтовному плануванні уроків зарубіжної літератури» порадили проводити віртуальні екскурсії: «Архітектура бароко», «Бароко в Україні». Вони подали матеріали для коментування зображень споруд італійських майстрів Л. Берніні, Б. Растреллі та архітектурних ансамблів у Києві, Переяславі та Львові, сформулювали запитання до учнів, які пов'язують явища барокової культури України та інших європейських країн, приміром: «Які архітектурні пам'ятки доби бароко існують в Україні? Яка їхня доля?» [270, 31].

Отже, у методиці навчання барокової поезії здобутками вчених-методистів є напрацювання нестандартних типів уроків та інноваційних прийомів у взаємодії вчителя та учнів.

Проблема навчання романтичної поезії в основній школі також зацікавлює вчених. Найбільшу увагу надано питанню розгляду романтизму у зв'язку з поезією Т. Шевченка. Ще К. Сторчак у 1960-х роках радив починати вивчення творчого методу й стилю письменника з монографічної теми. Він зазначив: «При опрацюванні теми «Т. Шевченко» буде можливість спеціально вивчити особливості романтизму й реалізму» [278, 100].

О. Куцевол подала взірець сучасного висвітлення життєтворчості Т. Шевченка в художньо-біографічному вимірі в посібнику «Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани». Книга Ф. Красицького «І оживе добра слава» стала підґрунтям у її методичній системі підготовки молодших підлітків до сприйняття поняття «романтизм». Учена зазначає: «У Гребінчиному домі, в атмосфері зацікавлених дискусій про романтичний стиль, що набував у Росії поширення під впливом німецької, англійської та польської літератур, формувались мистецькі погляди поета-початківця» [150, 44]. Крізь призму віршів А. Кацнельсона «У білі ночі», А. Загрійчука «Тарас пише "Причинну"», оповідання В. Боцяновського «Санкт-Петербург» пропонується розкривати майстерність Шевченкового живописання словом і пензлем.

Методист О. Грабовська створила інсценівку «Талановитий кріпак» для мотивації навчальної діяльності на уроці вивчення романтичної поезії «Думка» («Тече вода в синє море...») Т. Шевченка в 6 класі [70]. Театралізація як прийом зацікавлення учнів романтичною поезією є, безсумнівно, вдалим.

Науковці радять розглядати явища романтичної поезії в загально мистецькому контексті. Методичні засади такої діяльності виклала С. Жила у своїй докторській дисертації та багатьох публікаціях [93]. Її теорія розвивається в численних методичних моделях багатьох авторів. Настанови С. Жили є однією з умов вдалої підготовки школярів до сприймання малюнків Т. Шевченка «Тополя», В. Лопати «Тополя», живописних полотен «Бойківська пара» К. Устияновича, «Садиба

Тарновського в Качанівці» В. Штернберга під час опрацювання теми «Поети-романтики». Звернення до творів суміжних мистецтв може стати вдалою підготовкою до сприймання поезії, А. Градовський стверджує: «Підготовленість реципієнта до художнього сприймання залежить і від того, що він пережив особисто й що він дізнався з книг чи почерпнув з інших сфер (галузей) мистецтва» [68, 5]. Г. Клочек поширив залучення образотворчого мистецтва й на аналіз та інтерпретацію тексту, бо побачив досконале поєднання живопису та поезії у творчості Т. Шевченка. Оперуємо терміном «мистецтво Шевченкового живописання», який учений увів для вивчення романтичної поезії. Л. Генералюк залучає термінологію мистецтвознавства до вивчення художніх образів творів Т. Шевченка, аргументуючи це взаємодією візуально-пластичного та літературного кодів.

Теоретичний матеріал про романтизм науковці радять вивчати такими методичними шляхами, як застосування опорного конспекту (О. Сутула та І. Тригуб) [270], учнівських рефератів-співдоповідей (Ф. Гаврилов) [54]. З. Воєвода та О. Данилейко поділилися досвідом випереджувального ознайомлення семикласників із романтизмом як художнім напрямом у літературі [48]. Словесники запропонували вчителю у своєму слові ознайомити молодших підлітків із засадами романтизму, а учням – самостійно пояснювати терміни контраст, символ, що є спільними для бароко та романтизму, використовуючи опорні знання, здобуті на уроках української та зарубіжної літератур. Н. Логвіненко дотримується думки, що вчитель має підготувати серйозну лекцію з елементами евристичної бесіди, а потім – практичні заняття факультативу, на яких старші підлітки розглянуть самостійно художні твори М. Костомарова, П. Куліша як твори фантастичного спрямування [165].

Учені та науковці застосовують генологічний підхід до вивчення романтичної поезії, пропонують зосередити зусилля у двох напрямках: теоретичному й практичному. Н. Волошина радила «...залучити школярів до роботи над жанровими особливостями поезій» [53, 2]. О. Бандура та Г. Бандура звертали увагу на створення поетами-романтиками нового жанру – героїко-історичної поеми, а також

перенесенні в літературу жанрів із фольклору (пісні, думи, балади, легенди, казки) та зарубіжного письменства (елегії, романсу, мадригалу). Ці знання допоможуть ефективному вивченню романтичної поезії. Л. Мірошниченко накреслила шляхи навчання жанрів: «На першому уроці теоретичний матеріал буде подаватися через виклад учителем початкових відомостей. На другому – розпочинається бесіда, бо вчитель повторює й закріплює той теоретичний матеріал, який він подав на першому уроці. На третьому – дослідницька робота: учитель запропонує учням самостійно знайти в ній [поезії] риси жанру» [186, 100].

Слушною вважаємо дидактичну настанову Є. Пасічника: «Збагачуючи учнів знаннями з теорії літератури, потрібно зважати на можливості дітей, їхню підготовку. Адже одне й те ж поняття в різних класах може розкриватися з різною повнотою» [218, 336]. Учений уважав оптимальним для засвоєння літературознавчих понять метод самостійної роботи учнів. Цю ідею реалізував у методичних рекомендаціях М. Боженко, який дібрав прийоми визначення рис романтичного жанру балади. Він порадив дати школярам випереджальне домашнє завдання: «...встановити, які незвичайні події фантастичного характеру зображені в кожній баладі та в якому зв'язку ці події перебувають з реальною дійсністю» [28, 32]. На його думку, учитель разом з учнями мають розглянути балади, що за програмою вивчаються на уроці, і ті, які запропоновані для додаткового або позакласного читання. Дослідник знайшов оптимальний варіант: ознайомити школярів із художніми текстами на уроці, а також на засіданні літературного гуртка або гуртка виразного читання. З. Воєвода та О. Данилейко запропонували низку прийомів щодо вивчення жанру балади: повідомлення творчої групи про баладу як літературний жанр на уроці української літератури в 7 класі, інсценізація балади Т. Шевченка, коментування виставки робіт учнів-ілюстраторів балад, оформлення альбому «У світі романтичної балади» [48].

І. Юсипович розробила методику навчання учнів основної школи балад на уроках зарубіжної літератури [346]. Авторка запропонувала ряд прийомів визначення сутнісних ознак романтичного жанру балад Ф. Шиллера, Й.-В. Гете, О. Пушкіна, Р.Л. Стівенсона, А. Міцкевича: словникова робота з художніми

текстами балад після їх виразного читання в оновленому вигляді (доповнено завданням вставити пропущені слова у визначення літературознавчих понять, дотичних до романтизму); складання порівняльної таблиці «Характерні ознаки фольклорної балади»; проблемні запитання: «Чому 1797 р. називається баладним роком творчості Й.-В. Гете і Ф. Шиллера? Чим відрізняються їхні балади? Що спільного між баладами А. Міцкевича «Світязянка» та «Вересовий трунок» Р. Стівенсона?». Методист розробила низку запитань для виявлення історичного підґрунтя балади «Альпухара» А. Міцкевича, історико-героїчного характеру «Пісні про віщого Олега» О. Пушкіна (у перекладах С. Руданського та Ю. Карського), виховної спрямованості «Рукавички» Ф. Шиллера (переклад М. Ореста), символіки «Вільшаного короля» Й.-Ф. Гете (переклад П. Куліша).

Однією з провідних у методичній науці є проблема шкільного аналізу художнього твору, її детально розглянув у докторській дисертації А. Ситченко. Щодо праць про аналіз саме романтичної поезії, то вони переважно висвітлюють методіку аналізування конкретних художніх текстів репрезентантів напряду. Багато вчених звертаються до ідеї «повільного прочитання» (або ж прочитання «під мікроскопом»). Г. Ключек у праці «Поетика і психологія» засадничими обирає положення рецептивної естетики, він пише, що аналіз тексту «...полягає в моделюванні процесів впливу художнього твору на реципієнта. При цьому не можна обійтися без «повільного прочитання» (або ж прочитання «під мікроскопом») окремих фрагментів твору...» [126, 38]. Автор застосовує цей тип аналізу до балади «Причинна» Т. Шевченка.

Системно проблему аналізу художнього тексту розглянув В. Марко в праці «Аналіз художнього твору» (2013 р.). Учений назвав принципи, прийоми, типи навчального аналізу, дав численні його зразки. В. Марко виокремив особливості аналізування ліричних і ліро-епічних творів. Він пише: «Під час аналізу лірики слід ураховувати, до якого жанру належить твір. Теорія літератури традиційно розрізняє дві групи ліричних жанрів: історично сформовані (гімн, ода, послання тощо); жанри, що розрізняються за матеріалом переживання (громадянська, інтимна, пейзажна лірика). Паралельно необхідно враховувати характер предметних деталей та їхню

взаємодію з рухом поетичної думки (ідеї автора)» [178, 51]. Важливою для нашого дослідження є думка вченого про підхід до вивчення жанрів ліро-епосу, особливостями їх аналізу він вважає «Визначальні для них співвідношення емоції, думки та епічного життєвого матеріалу» [178, 52]. На вироблених теоретичних засадах В. Марко зробив глибокий аналіз таких творів Т. Шевченка, як «І мертвим, і живим...», «Заповіт», «І золотої, й дорогої...», «Сон» («На панщині пшеницю жала...»).

О. Янкович розробила інноваційні прийоми сприйняття нового матеріалу про романтичну поезію Дж.-Г. Байрона: створення ейдос-конспекту та ейдос-малюнка. Їй вдалося вибудувати логічну схему уроку з вивчення вірша англійського поета-романтика «Мій дух, як ніч...» за створеною технологією. Методист демонструє використання учнями «Асоціативного ланцюжка» в процесі дослідження вірша «Хотів би жити знов у горах...». У методичному арсеналі узагальнення вивченого матеріалу – прийом «Добери епітет». О. Янкович порадила його використовувати для пошуку пропущених епітетів у поезії «Аю-Даг» А. Міцкевича.

Методика введення елементів компаративного методу дослідження художніх творів концептуально розглянута в докторській дисертації А. Градовського. Учений переконливо аргументував доцільність паралельного вивчення творів одного напрямку й надав приклади такого підходу, приміром запропонував урок-філософський роздум за мотивами поезії Т. Шевченка й Ф. Шиллера [67].

Сучасні методисти розвивають ідею компаративного аналізу творів, зокрема романтичної поезії. Дослідниця В. Братко накреслила перспективний шлях навчання романтичної поезії: провести паралелі між творами «До Марії Потоцької» М. Костомарова, «Фонтану Бахчисарайського дворца» О. Пушкіна, «Гробниця Потоцької» А. Міцкевича [36].

Проблему вивчення перекладної літератури порушила й вирішила в докторській дисертації Ж. Клименко. Переклад зіграв велику роль у поширенні романтизму Європою, і цей факт використовують методисти. Як стверджує Т. Комаринець, «...українські романтики через переклади знайомили українського читача з досягненнями світової літератури, пропагували українське слово серед інших

народів, збагачували національне письменство інтернаціональною проблематикою, художньою образністю багатьох народів світу» [131, 13]. [93].

Ж. Клименко ввела поняття «етнокультурологічний шлях аналізу художнього твору» в теорію й практику методики викладання зарубіжної літератури [119]. У технології навчання спрямовуватимемо рух учнів від бачення окремих проявів специфіки українського бароко та українського романтизму до усвідомлення відображеної в них картини світу.

О. Ісаєва наповнила методику навчання поезії новим змістом. Відповідно до її концепції завдання літератури полягає не в накопиченні літературознавчих відомостей, а в умінні інтерпретувати, одержувати естетичну насолоду. На її думку, особливу увагу слід приділити виразному читанню. Серед розроблених прийомів роботи інтерес викликають рецензування прочитаного, вправи на розвиток техніки мовлення учнів [109].

В. Неділько поставив перед словесником завдання перейнятися емоційною настроєністю поезії й виразити її в читанні твору. Особливу роль він відводив технічним засобам навчання, які сприяють створенню настрою [199]. Сучасні вчені обрали різновекторні методичні шляхи впровадження їх у навчальний процес. О. Ісаєва передбачила прослуховування учнями аудіозаписів художніх текстів у виконанні майстрів слова перед тим, як учні читатимуть твори за власноруч розробленими партитурами. А. Ситченко рекомендує використання технічних засобів для виразного читання на підсумковому етапі вивчення твору, після проведеного аналізу [254]. Б. Степанишин наголосив на важливості репетиції виразно-художнього читання поезій доби бароко. О. Грабовська окремо виділила урок виразного читання поезій Т. Шевченка, передбачила ознайомлення учнів із таблицею «Основні правила виразного читання віршів». Методист подала коментоване читання «Тарасової ночі» Т. Шевченка, який містить пояснення незрозумілих слів. З. Воєвода, О. Данилейко ввели «Хвилинку декламатора», що допомагає зрозуміти суть декламаторського мистецтва. Вони залучають учнів до читання улюблених рядків Т. Шевченка на уроці позакласного читання «Сторінками нетлінної книги». Г. Бутрин, Г. Федорович вважають, що найоптимальніше провести

виразне читання романтичних балад за ролями [38]. Підтримуємо рекомендацію вчителів-практиків. Проте чинною програмою з української літератури передбачено уроки виразного читання тільки в 5, 6 класах. Тож ми вважаємо, що їх необхідно виокремити в усіх класах основної школи, скориставшись здобутками вчених та вчителів-практиків.

Однією з умов успішного навчання БП і РП вчені вважають зв'язок поезії з музикою. До вивчення поезії бароко, за порадою І. Красуцької, слід залучати твори Д. Бортнянського, М. Березовського – музичних спадкоємців Г. Сковороди, музику Й.-С. Баха, яку чув і цінував Варсава, кобзарські думи. З. Нетреб'юк запропонувала учням скласти музичний супровід до почутих рядків «Буря» А. Міцкевича або ж дібрати відомий їм музичний твір, який найбільше відповідає настрою сонета [204]. З. Воєвода, О. Данилейко залучають школярів, які пишуть музику, до проведення уроків вивчення балад Т. Шевченка. Як стверджують методисти, у супроводі гітари романтичні твори звучать особливо зворушливо. В. Фещак порадила використати старовинну народну пісню «Зажурилась Україна», «Думу про Самійла Кішку», пісню «Закувала та сива зозуля» в записові П. Ніщинського, щоб підготувати учнів до сприймання поеми Т. Шевченка «Гамалія» [304].

Навчальний матеріал про літературні напрями настільки складний, що потребує особливої наукової точності, вивіреності. Ж. Клименко дійшла висновку про необхідність систематичного використання літературно-критичних матеріалів на уроках літератури, вона зазначає: «Головна мета в 5–8 класах – навчати учнів осмисленню окремих висловлювань, уривків із критичних праць» [119, 308]. Л. Нежива реалізувала цю настанову у своєму навчальному посібнику «Українське літературне бароко: культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення».

Часова віддаленість від нашої доби БП і РП потребує глибокої роботи вчителя та учнів над художньою мовою. Провідною обираємо ідею Л. Мірошніченко про словникову роботу, яка спрямована на поглиблення навичок вдумливого виразного читання та розуміння прочитаного. При цьому враховуємо, що на етапі підготовки до сприйняття художнього тексту варто пояснити ті слова, які ускладнюють загальне сприйняття змісту, на етапі читання – слова, які легко з'ясувати за допомогою

контексту, решту – після прочитання. Використовуємо прийоми словникової роботи, узагальнені та доповнені Л. Мірошниченко: повторного читання, звернення до зносок у тексті, використання синонімічного ряду, малюнків, репродукцій [186].

Науковці підкреслюють необхідність осмислення ідейного змісту творів, зокрема ідейно наснажених творів із «Кобзаря», що стали вираженням української душі, історичної долі України, пророчим поглядом у її майбутнє. Цінною є думка Ю. Бондаренка про ідеаційне декодування літературного матеріалу [32]. Наприклад, учні визначають та оцінюють ідеаційну спрямованість: поєднання релігійного й світського в добу бароко; перевагу чуттєвого над раціональним у романтичній концепції людини. На уроках української літератури оперуватимемо термінами, уведеними вченим до наукового апарату методики навчання літератури: «аісторизм» (під час вивчення Г. Сковороди), «історична інверсія» (аналізуючи романтичні твори «Іван Підкова» й «Тарасова ніч» Т. Шевченка).

Аналіз наукових праць, проблематика яких тісно пов'язана з нашою дисертаційною темою, засвідчив існування як концепцій вивчення літературних напрямів, так і опрацювання аспектів розгляду окремих напрямів, зокрема й бароко та романтизму. Учені напрацювали методичні моделі вивчення в школі творчості поетів бароко й романтиків, а також шляхи опанування провідних жанрів бароко й романтизму. Важливе місце в наукових напрацюваннях посідають елементи компаративного аналізу та застосування загальнономистецького контексту. Методисти підкреслюють важливість виразного читання поетичних творів. Констатуємо, що в опрацьованих нами дослідженнях не представлено системи навчання барокової й романтичної поезії в основній школі.

Висновки до 1-го розділу

Технологія навчання української барокової й романтичної поезії учнів основної школи має комплекс теоретичних засад. До літературознавчих належать дефініції понять поезія, літературний напрям, бароко, романтизм, а також положення наукових теорій, які висвітлюють сутність і структуру відповідних явищ.

Робочим у дисертації обрано трактування поняття поезія, наведене в «Літературознавчій енциклопедії» (2007 р.). Літературним матеріалом у технології є лірика бароко й романтизму, ліро-епос романтизму, частково епічна поема (риси низового бароко в поемі І. Котляревського «Енеїда»).

Літературний напрям розглядаємо як систему філософських та естетичних принципів, спільну для групи письменників певного історичного періоду. Бароко й романтизм вважаємо саме тими періодами духовної історії України, що наклали на український дух найсильніший відбиток (В. Ісаєв).

Бароко (італ. *barocco*, букв. дивний, химерний) тлумачимо як напрям у мистецтві XVI–XVIII ст., якому притаманні релігійна спрямованість, козацький дух, химерність форми, алегорія й символіка. Вважаємо засадничою для шкільного вивчення літератури думку Д. Чижевського про те, що цінності бароко потрібно актуалізувати, зробити корисними та плідними для нашої сучасності та для майбутнього.

Засадами вивчення барокової поезії вибрано також положення теорій Л. Ушкалова про художній світ бароко; М. Шлемкевича про сковородянський тип української людини; В. Соболев про філософський сенс контрастів; В. Коптілова про роль образних пар; І. Гуцуляк про систему розшифрування барокових символів. Основою для вивчення жанрів курйозної поезії стане відповідна теорія О. Ткаченко. Тлумачити декоративне віршування будемо спираючись на думку А. Макарова про пов'язаність бароко з українською ментальністю. Зіставлення поезії з архітектурою проводитимемо на основі досліджень В. Доманського, В. Лукавцева, В. Січинського.

Романтизм – літературний напрям, особливостями якого є протиставлення життя й високих ідеалів, яких прагне непересічна емоційна людина, та зображення

історії як вияву національного духу. Класифікуватимемо течії романтизму за Д. Наливайком.

Засадничою є думка Т. Комаринця про мету романтиків урятувати свій народ від неминучої загибелі, вибороти право на існування серед вільних народів. Серед засад вивчення романтичної поезії ідеї Д. Наливайка про особливості художнього світу романтиків; Т. Бовсунівської про єдність релігійного й національного в їхніх творах; М. Шлемкевича про шевченківський тип української людини; К.-Г. Юнга про вияв універсального буття в малому за допомогою символіки; Л. Хавкіної про сакральні топоси; О. Камінчук про переосмислення першопочатково фольклорних мотивів; Т. Бовсунівської про сердечну чутливість.

Використаємо результати порівняння українського бароко та українського романтизму, здійснене Т. Комаринцем; актуалізуємо думку О. Новик про барокові традиції в літературі українського романтизму.

До психолого-педагогічних засад дослідження віднесено наукові положення, які, утілюючись у методичні принципи, методи, прийоми, форми роботи, сприятимуть ефективному вивченню молодшими й старшими підлітками БП і РП.

Засадничими вибрано положення про емоції як внутрішній організатор поведінки (Л. Виготський); про художню творчість, зокрема Т. Шевченка, яка дає можливість підняти людину на висоту духовного просвітлення (В. Ілля); про асоціативну теорію мислення (І. Булах, О. Скрипченко).

Ідеї етнопсихології, застосовані в методичному аспекті, сприятимуть опануванню БП і РП, зокрема, кордоцентризму, інстинкту боротьби, історичної пам'яті в українській ментальності.

Віковими особливостями підлітків, які мають передусім бути враховані під час навчання БП і РП, є такі: менш наочне й предметне мислення, порівняно з попереднім віком, розвиток мовного чуття, суперечності внутрішнього життя, суперечливі прояви активності, особливе сприймання краси (ідеальна, загальноприйнята, субкультурна), схильність до фантазування, сформована уява, прагнення до дорослості, самоствердження.

Типологія психічних типів людини загалом і підлітків зокрема також є науковою основою пропонованої педагогічної технології. Це теорія М. Неймарк про три види спрямованості особистості підлітків (суспільна, особиста, ділова), поділ психічних типів людей на інтровертовані та екстравертовані К.-Г. Юнга. Виокремлення в історії української нації таких типів людини, як сковородянська, гоголівська, шевченківська, описаних М. Шлемкевичем.

Наукове осмислення методики вивчення літературних напрямів повнозначно розпочалося після відновлення суверенітету України, позаяк у СРСР це питання набувало ідеологічного забарвлення: усі напрями, крім так званих «активного романтизму», «критичного реалізму» й «соціалістичного реалізму», вважалися буржуазними, чужими марксистсько-ленінським настановам. Основними здобутками в царині концептуального розмислу про шкільне навчання літературних напрямів є праці Г. Токмань і Л. Неживої, проте вони присвячені старшій школі. науковці створили авторські технології, оригінально визначили зміст, етапи та методи навчання.

Для ефективного навчання барокової і романтичної поезії учнів основної школи є корисними ідеї креативності (О. Куцевол), інтерсуб'єктного навчання української літератури в основній загальноосвітній школі (В. Уліщенко), розгляду літературних явищ у загально мистецькому контексті (С. Жила).

У методиці навчання барокової поезії спостережено здобутки вчених-методистів у напрацюванні нестандартних типів уроків та інноваційних прийомів взаємодії вчителя та учнів. Л. Нежива (українська література) та О. Ніколенко (зарубіжна література) видали навчальні посібники, які містять системний виклад матеріалу про літературне бароко.

У методиці вивчення романтизму вчені найбільшу увагу надають питанню розгляду поезії Т. Шевченка, у своїх рекомендаціях звертаються до рис романтизму в «Кобзарі». Вони застосовують генологічний підхід до вивчення романтичної поезії, створено алгоритми розгляду низки жанрів, Л. Мірошніченко виробила загальну модель вивчення жанру.

Щодо шкільного аналізу та інтерпретації БП і РП, то в методичній науці існують як концептуальні вирішення проблеми шкільного аналізу твору (В. Марко, А. Ситченко, Є. Пасічник), так і численні методичні рекомендації щодо розгляду конкретного твору чи поетичного спадку певного автора, зокрема репрезентанта бароко чи романтизму.

Безпосередній стосунок до дисертаційної теми мають наукові напрацювання з питань введення до шкільної практики елементів компаративного методу дослідження художніх творів (А. Градовський), етнокультурологічного шляху аналізу художнього твору (Ж. Клименко), застосування інноваційних інформаційних технологій (О. Ісаєва, В. Уліщенко), систематичного використання літературно-критичних матеріалів на уроках літератури (Ж. Клименко), ідеаційного декодування літературного матеріалу (Ю. Бондаренко).

Задля розвитку вироблених у науці концептуальних ідей та заповнення методичної ніші є необхідність створити педагогічну технологію вивчення барокової й романтичної поезії в основній школі.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Стан вивчення поезії бароко та романтизму в школі

У дисертаційній роботі оперуємо поняттям «констатувальний експеримент», яке сформульоване дослідником О. Жосаном: «Констатувальний експеримент полягає в тому, що дослідник експериментальним шляхом установлює лише стан педагогічної системи, що вивчається: констатує наявність зв'язків, залежностей між явищами, визначає вихідні дані для подальшого дослідження» [221, 27]. Науковець подав класифікацію такого експерименту за критеріями: 1) залежності від логічної структури доведення гіпотези; 2) за рівнем вимог до ситуації.

За першим критерієм констатувальний експеримент поділяється на паралельний та послідовний. У дисертації обрано послідовний варіант, оскільки ми сформулювали гіпотезу дослідження й крок за кроком вибудовували її експериментальну перевірку.

За другим критерієм учений виокремив такі типи, як природний, лабораторний, чистий констатувальний експеримент. Проводимо природний експеримент, особливість якого – збереження звичних умов навчання й виховання, що дало можливість ураховувати та багаторазово відтворювати досліджувані явища.

Міністерство освіти і науки України визначило три рівні педагогічного експерименту: всеукраїнський, регіональний, рівень ВНЗ. Експеримент, який ми провели впродовж 2010–2011 н. р., мав усеукраїнський рівень, оскільки охопив підлітків та вчителів різних областей України та Автономної Республіки Крим: гімназії № 9 м. Сімферополя Автономної Республіки Крим (39 учнів, експеримент тривав із 2010 р. до 2013 р.); Дубровицького НВК «Ліцей – ЗОШ І–ІІ ст.» Рівненської обл. (37 учнів); Кінецьпільської ЗОШ І–ІІІ ст. Миколаївської обл. (27 учнів); Стеблівської ЗОШ І–ІІІ ст. Черкаської області (36 учнів); ЗОШ І–ІІІ ст. № 13 м. Вінниці (53 учні); ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Бучі Київської обл. (64 учні). Загальна кількість респондентів – 271 особа, із них 231 підліток та 40 учителів.

Мета констатувального експерименту – установити стан навчання БП і РП в основній школі. Задля досягнення мети слід було виконати такі завдання: 1) відбір і апробація діагностичного інструментарію; 2) аналіз проведеного опитування; 3) складання таблиць та побудова діаграм.

У процесі констатувального експерименту з'ясовувався рівень готовності вчителів-словесників та учнів до навчання БП і РП в основній школі. З метою виявлення ефективних методів, прийомів і форм навчальної діяльності, спрямованих на здобуття знань учнів про літературні напрями бароко й романтизму в практиці основної школи, було проведено такі види робіт: педагогічні спостереження уроків і позакласних заходів, анкетування й тестування вчителів-словесників та учнів, аналіз опитування учнів основної школи; аналіз шкільної документації про навчальну успішність обстежуваних школярів; інтерв'ювання; бесіда; діагностика проміжних результатів навчання барокової й романтичної поезії в основній школі; якісно-кількісна характеристика рівня навчання БП і РП в основній школі; узагальнення результатів констатувального експерименту (діаграми, таблиці).

Констатувальний експеримент проводився поетапно. Перший етап передбачав анкетне опитування вчителів, а також молодших і старших підлітків. За період із 2010 до 2011 рр. було опитано 231 школяр і 40 учителів-словесників.

Напрацьовано такі показники визначення ефективності навчання БП і РП для молодших підлітків:

- знання репрезентантів українських поетів-романтиків;
- уміння виразно та осмислено читати поетичні тексти, відтворити українську книжну мову XVIII–XIX ст.;
- уміння знаходити символи та інші засоби поетики, інтерпретувати їх.

До групи початкового рівня віднесено тих респондентів, які:

- не знають представників романтизму;
- невиразно читають поезії;
- мають нечіткі уявлення про символи та інші засоби поетики;

До групи середнього рівня належать респонденти, які:

- неточно знають репрезентантів романтизму;

- декламують поетичні твори з деякими помилками;
- уміють знаходити окремі символи та інші засоби поезики, частково можуть інтерпретувати їх.

До групи достатнього рівня належать респонденти, які:

- знають імена поетів-романтиків;
- виразно читають поетичні твори, зокрема й напам'ять;
- уміють знаходити символи та інші засоби поезики, інтерпретувати їх.

До групи високого рівня належать респонденти, які:

- знають імена не тільки поетів-романтиків, а й назви їхніх збірок;
- виразно читають поезії на уроках, літературних заходах;
- уміють знаходити символи та інші засоби поезики, доказово їх інтерпретують.

Анкета № 1 для молодших підлітків (6–7 класи) складалася з питань теоретичного та практичного характеру [Додаток Б.2.1.1]. Ми поставили за мету перевірити, яким творам українських письменників школярі віддають перевагу. З таблиці 2.1 [Додаток Б.2.1.2] видно, що молодші підлітки цікавляться поетичними творами: 43 учні з 99. Підтримаємо інтерес школярів до поезії шляхом розробки технології навчання романтичної поезії. Маємо поглибити знання семикласників про поетичні жанри ліричних творів, оскільки тільки 44 молодші підлітки впізнали визначення пісні. Водночас необхідно краще знайомити молодших підлітків із постатями поетів-романтиків, оскільки ніхто з респондентів не назвав трьох (указаних у програмі) відомих поетів-романтиків ХІХ ст., більшість із них (62 учнів) пригадала ім'я Т. Шевченка, 24 школярі – ім'я М. Петренка, ще 17 школярів – В. Забіли. Опитування підтвердило, що причина незнання полягає в поверхневому засвоєнні підлітками творчості поетів доби романтизму. Переважна більшість учнів (52 учні) розуміють поняття «поет-романтик» як духовно багату, творчу людину, усього чверть опитаних семикласників вважає поетом-романтиком того, кого ваблять високі ідеали (28 учнів), хто не задоволений навколишньою дійсністю (9 учнів). Аналіз читацьких інтересів семикласників прояснив ситуацію: серед творів «Кобзаря» Т. Шевченка назвали декілька романтичних поезій, а саме: «Думка» («Нащо мені чорні брови...») (35 учнів), «Тарасова ніч» (11 школярів), «Тополя» (19

підлітків), «Причинна» (5 опитаних), «Перебендя» (3 учні), «Русалка» (1 школяр), «Іван Підкова» (10 опитаних), «До Основ'яненка» (1 учень), 9 опитаних не назвали жодного твору. Коли завдання полегшили – запропонували з'єднати стрілками назви поетичних творів із прізвищами авторів, то майже всі семикласники (71 школяр) правильно вказали, що твори «Думка» («Тече вода в синє море...»), «Тополя», «Іван Підкова», «Тарасова ніч» написав Т. Шевченко.

Констатувальний експеримент показав, що учням найбільше подобаються такі прийоми навчання: виразне читання вголос поетичного тексту (35 опитаних) і гуртове читання (20 учнів); декламування напам'ять (25 учнів), віртуальні екскурсії (14 учнів); ілюстрування балад поетів-романтиків (6 учнів); аналіз та інтерпретація вірша (9 учнів); діалог з учителем, уявний діалог з автором поезії, героями твору, один з одним (20 учнів). Більшість респондентів поінформовані про малярство Т. Шевченка (50 учнів), проте не знають особливостей романтичного живопису, не зіставляють поезію й малярство. Відтак акцентуємо на доповненні програмного курсу «Українська література» (7, 9 класи) пошуковим матеріалом «Живописність поезії й поетичність живопису епохи романтизму».

За результатами констатувального експерименту молодші підлітки продемонстрували недостатній рівень сформованості знань про поетів-романтиків. Вони виявили інтерес до читання та вивчення напам'ять поезії, але не набули вміння визначати жанри поетичних творів: веснянка, медитація, містерія, молитва, пісня, романс.

Готуючи констатувальний експеримент, ми розробили такі показники визначення ефективності навчання БП і РП для старших підлітків:

- мотивованість до читання відповідної поезії;
- володіння різними джерелами інформації;
- уміння аналізувати та інтерпретувати поетичні твори бароко й романтизму;
- уміння виконувати креативні завдання (складати фігурні вірші, коломийки та ін.) на уроці української літератури.

На основі цих показників було визначено такі рівні досягнень старших підлітків: початковий, середній, достатній, високий.

До групи початкового рівня віднесено тих респондентів, які:

- не зацікавлені читанням БП і РП;
- виявляють інтерес тільки до інформаційно-пошукової роботи з Інтернетом;
- відчують труднощі під час аналізу та інтерпретації відповідних поетичних творів;
- обмежуються виконанням завдань відтворювального характеру.

До групи середнього рівня належать респонденти, які:

- читають БП і РП, тому що задає вчитель на уроці;
- в основному працюють із підручником з української літератури, виявляють інтерес до роботи з Інтернетом як джерелом інформації;
- аналізують поетичні твори бароко й романтизму за допомогою підручника й запитань учителя;
- виконують завдання репродуктивного характеру.

До групи достатнього рівня належать респонденти, які:

- віддають перевагу пізнавальним мотивам у зверненні до БП і РП;
- користуються Інтернетом задля виконання літературних завдань, підручником з української літератури, рекомендованими вчителями публікаціями в періодичних виданнях;
- уміють аналізувати та інтерпретувати поетичні твори бароко й романтизму, але відчують труднощі під час обґрунтування своїх думок;
- обирають завдання пошукового характеру.

До групи високого рівня належать респонденти, які:

- мають емоційну та інтелектуальну мотивацію до вивчення БП і РП;
- використовують, поряд із підручником, додаткові джерела інформації, – Інтернет, праці вітчизняних літературознавців, енциклопедичні словники;
- самостійно аналізують та інтерпретують поетичні твори бароко й романтизму;
- виконують індивідуальні завдання творчого характеру.

Анкета для старших підлітків № 1 [Додаток В.2.1.1] дозволила з'ясувати наявність мотивації в школярів основної школи до вивчення БП і РП; що зафіксовано в таблиці 2.2 [Додаток В.2.1.2]. Підсумки анкетування показали домінування

інтелектуальних мотивів читання старшими підлітками (9 клас) БП і РП: бажання розширити кругозір (103 учні); підвищити рівень власної культури (88 учнів), пошук конкретної інформації з навчальною метою (55 учнів). Зафіксовано психологічні мотиви: особистісний – прочитати поезію улюбленого автора (55 учнів); отримати кращу оцінку з предмета (64 учні); бажання відволіктися від проблем (відсторонитися від труднощів і викликів реального життя) (19 учнів); бажання заповнити вільний час (36 учнів); прагнення здобути розрядку, психологічне врівноваження (29 учнів); намагання компенсувати брак чогось доброго, духовного («отримати» від творів бароко і романтизму те, чого не вистачає в житті) (17 учнів). Виявлено також естетичний мотив – бажання відчувати естетичну насолоду (72 учні). Респонденти акцентували на творчих мотивах – намаганні навчитися складати власні поетичні твори, вивчаючи подібні зразки барокових поетів й поетів-романтиків (19 учнів). Рідше опитувані вказували на бажання підтвердити власну компетентність у поезії (18 учнів); 13 школярів не назвали мотивів навчання відповідної поезії.

Нас цікавило, що саме в змісті творів приваблює юних читачів. Приблизно однаково їх цікавили мотиви БП і РП, що видно з таблиці 2.3 (Додаток В.2.1.3). Школярів хвилюють мотиви національної свободи й тираноборства (57 учнів); козацької героїки (57 учнів); протиставлення матеріальних і моральних цінностей (58 учнів); мотив смутку (52 учні); хвилює й мотив розлуки закоханих (42 учні); найбільше ж – гостре відчуття романтиками розбіжності між ідеалом і дійсністю (74 учні) та історичного минулого українського народу (74 учні); захоплює зображення звитяжної боротьби українських лицарів (39 учнів).

Опитування дозволило зробити висновок про те, що старші підлітки віддають перевагу інтелектуальним мотивам, які передбачають розширення кругозору, підвищення рівня власної культури, пошук конкретної інформації з навчальною метою. Отже, дев'ятикласники мають потребу в знаннях про БП і РП. Водночас і психологічні та естетичні мотиви відіграють значну роль у зверненні школярів до відповідної поезії. Можна припустити, що старші підлітки сприймають поетичні твори не тільки розумом, а й серцем. Значно меншу частку становлять творчі мотиви.

Тому вважаємо за доцільне розробляти різноманітні, цікаві завдання творчого характеру як складник авторської технології.

За допомогою показника володіння різними формами доступу до джерел інформації виявлено, що старші підлітки середнього та достатнього рівнів досягнень інколи читали твори бароко й романтизму – у підручнику, Інтернеті, з поетичних збірок (переважно на уроках української літератури) (118 учнів); високого – протягом вивчення відповідної теми в школі регулярно читали БП і РП у книгах та Інтернеті, зверталися до додаткової літератури, зокрема до праць вітчизняних літературознавців, енциклопедій та словників (28 учнів). Ці показники зафіксовано в таблиці 2.4 [Додаток Д.2.1.1].

Анкета № 2 [Додаток Д.2.1.2] містила блок запитань для виявлення рівнів сформованості вмінь і навичок аналізувати та інтерпретувати БП і РП в старших підлітків. 68 учнів із 117 опитуваних уміють самостійно аналізувати та інтерпретувати її. Дев'ятикласники можуть оцінити власне враження від віршів і відчувати, як поезія подіяла на їхніх однокласників.

Відповідно до показника вміння виконувати креативні завдання на уроці української літератури встановлено, що з більшим бажанням школярі низького рівня вчать вірші напам'ять (83 учні); середнього – не тільки вчать текст напам'ять, а й готують їх виразне читання (69 учнів), виконують завдання репродуктивного характеру; школярі з достатнім рівнем навчальних досягнень залюбки виписують тлумачення термінів з енциклопедій і словників (21 учень); готують повідомлення (48 учнів); пишуть реферати (60 учнів); високого – творчого характеру: складають фігурні вірші (6 респондентів); виконують романси в супроводі музичних інструментів (5 учнів); готують віртуальні екскурсії (7 учнів); ілюструють балади (30 учнів). Такі прийоми навчання дають їм можливість проявити себе на уроках української літератури, музики, образотворчого мистецтва. Результати опитування старших підлітків засвідчили те, що на уроках української літератури в основній школі спектр завдань потрібно розширити проблемними завданнями, запитаннями, альтернативними тестами.

Отже, потрібні вміння й навички виразно та осмислено читати, аналізувати та інтерпретувати БП і РП в сучасній шкільній практиці формуються недостатньо. Авторська технологія навчання БП і РП має продовжити позитивні новітні тенденції й виправити хиби.

Другий етап констатувального експерименту передбачав анкетування вчителів, вивчення педагогічного досвіду, бесіди з учителями. Мета анкетування словесників – з'ясувати, як розв'язується досліджувана проблема на уроках з української літератури. Опитування конкретизувалося у таких завданнях: 1) визначити рівень володіння вчителями відомостями про літературні напрями бароко й романтизму; 2) констатувати рівень зорієнтованості навчання БП і РП на виховання в підлітків високих моральних якостей.

Відповідно до вказаних завдань в анкеті № 1 було сформовано три блоки питань [Додаток Ж.2.1.1], 40 учителів дали на них відповіді.

Аналіз анкет засвідчив: більшість учителів-філологів володіють знаннями, уміннями й навичками навчати підлітків поезії бароко й романтизму. Загальний стаж їхньої роботи при цьому такий: від 3 до 10 років (12 педагогів); від 11 до 20 років (13); від 21 до 30 років (7); більше 30 років (8). Словесники, які тільки починають працювати в школі, і ті, хто вчителює понад 30 років, не бачать потреби запроваджувати авторську технологію навчання БП і РП. Свою позицію вони не аргументують, проте відзначимо: серед опитаних тільки п'ятеро назвали додаткові джерела, які допомагають у роботі над поезією епохи бароко та романтизму, а саме: посібник Н. Черкунової «Українська мова та література» (2010 р.), «Літературознавчий словник» та Інтернет. Відтак педагоги-початківці та їхні старші колеги не мають достатньої теоретичної підготовки з питання навчання БП і РП, не прагнуть її здобути.

Майже половина респондентів висловила готовність працювати за впроваджуваною нами методикою. До них належать ті словесники, які творчо працюють, проте відчують труднощі методичного плану.

Усі вчителі мають у домашній бібліотеці «Кобзар» Т. Шевченка (40), більшість мають збірки творів Г. Сковороди (22), дехто – П. Куліша (14), Є. Гребінки (12),

П. Гулака-Артемівського (7). Не згадано збірки І. Величковського, творів Л. Боровиковського і М. Шашкевича.

На думку опитаних педагогів, навчання барокової, романтичної та іншої поезії сприяє вихованню в підлітків моральних чеснот. У цьому переконують результати, зафіксовані в таблиці 2.6 [Додаток Ж.2.1.2], педагоги назвали такі виховні здобутки: визнання загальнолюдських цінностей (31 учитель); кордоцентричне сприйняття довкілля (22); намір самоствердитися (16); прагнення врівноважити бажане та дійсне (11); потребу задуматися над власною долею (2); бажання наслідувати звитяжців у боротьбі за волю України (1).

За спостереженням респондентів, глибоке вивчення БП і РП допоможе підліткам подолати особисті вади характеру та світогляду, зокрема: пасивність (32); боязливість (11); невміння чи небажання розрізнити емоційне – раціональне, особисте – суспільне, альтруїстичне – егоїстичне (9); егоцентризм (18); громадянську покірність (13). Ці результати анкетування відбито в таблиці 2.7 [Додаток Ж 2.1.3].

Опитування дає підстави стверджувати, що вчителі-словесники недостатньо підготовлені до систематичної роботи над упровадженням нових прийомів і видів навчальної діяльності, вони на загал мають низький рівень технічного забезпечення. Отже, виявлені хиби зумовлюють потребу надати вчителям-філологам методичну допомогу, зокрема запропонувати теоретично обґрунтовану й експериментально перевірену технологію навчання БП і РП.

Отже, констатувальний експеримент допоміг виявити:

1) розбіжність між психологічним новоутворенням школярів – пізнавальним інтересом до БП і РП – і неспроможністю науково-методичної бази основної школи ефективно задовольнити його;

2) обмежені можливості доступу школярів до джерел інформації про літературні напрями бароко, передромантизму та романтизму;

3) незнання теоретичних понять відповідних літературних напрямів;

4) неповну й часом неточну обізнаність підлітків із розмаїттям поетичних жанрів бароко й романтизму.

Відтак вважаємо за необхідне:

1) розробити технологію, яка ґрунтується на врахуванні характерних ознак літературних напрямів бароко й романтизму, літературного й загально мистецького контексту, естетичного й морально-етичного ідеалів відповідної епохи;

2) експериментально перевірити напрацьовану технологію навчання в основній школі.

Стан навчання БП і РП значною мірою залежить від якості програм. У чинній програмі «Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (зі змінами, внесеними у 2015 році для 8–9 класів)» [Електронний ресурс – Режим доступу: (<http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>)] курс української літератури для школярів 5–8 класів структуровано за тематичними блоками, до викладу матеріалу в 9 класі застосовано історико-хронологічний підхід, який триватиме в наступних класах, що сприяє систематичності навчання рідного письменства відповідно до вікових особливостей та пізнавальних можливостей учнів. З представників бароко найбільше уваги надано видатному філософу й поетові Г. Сковороді. З кола романтиків – генію української нації Т. Шевченку. Його творчість як окрема монографічна тема вивчається в 9-му класі. Поділяємо думку В. Пахаренка про доцільність паралельного вивчення етапів життя й періодів творчості поета, оскільки «Шевченкова доля надто щільно переплітається з його текстами» [220, 7]. Вважаємо за необхідне ознайомити підлітків не тільки з передбаченими програмою художніми текстами Т. Шевченка, але й з малярськими творами. Поетичний доробок М. Шашкевича, П. Куліша, Ю. Федьковича має бути більш широко представлений у шкільній програмі.

Автори програми Р. Мовчан та ін. визначили державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів для кожного класу. Від класу до класу збільшується й удосконалюється коло вмінь, які необхідні для роботи над художнім текстом. Особлива увага звернена на розвиток мислення, художньої спостережливості, культури усного й писемного мовлення учнів. Однак ця програма дає замало рекомендаційних вказівок щодо аналізу та інтерпретації поезії. Наприклад, нечітко і неповно визначено коло вмінь, спрямованих на з'ясування ролі народнопісенних засобів романтичної поезії.

Спостережено диспропорцію між обсягом інформації про романтизм і завузьким колом запропонованих репрезентантів, а відтак і кількістю годин. Тому ми розробили рекомендації до програми, спершись на вимогу Г. Ключека: «Категорії "романтизм", ... повинні засвоюватися на рівні спеціально увиразнених основних параметрів. Їх осмислення має відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом, у якому та чи та історико-літературна категорія проявлена найбільш виразно» [125, 122].

Доцільно збільшити кількість теоретико-літературних понять, які вивчаються в основній школі, а також додати низку близьких до художньої літератури понять із інших галузей мистецтв. На нашу думку, було б доречним увести до програми з української літератури вивчення поняття символ в різних пропорціях. Для учнів 7 класу ввести термін символ як понятійний. Його осмислення мало б поглиблюватися, конкретизуватися на прикладі поезії Г. Сковороди, Т. Шевченка в 9 класі, відтак стати одним із компонентів аналізу та інтерпретації БП і РП. Пропонуємо ознайомлювати учнів з поняттям балада спочатку в 7 класі, а повторювати й поглиблювати – у 9 класі. Такий підхід сприятиме усвідомленому збагаченню термінологічного словникового запасу школярів.

Програма Р. Мовчан та інші «Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (зі змінами, унесеними у 2015 році для 8–9 класів)» [Електронний ресурс: (<http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>)] передбачає, що учні основної школи до уроку вивчення творчості поетів-романтиків мають прочитати поезії А. Міцкевича, М. Лермонтова, Г. Гейне, Дж.-Г. Байрона українською мовою. Проте не вказано, хто з митців здійснив ці переклади чи переспіви. На нашу думку, у чинній програмі взаємозв'язки української літератури з архітектурою, скульптурою, музикою та образотворчим мистецтвом не конкретизовано. Відтак пропонуємо доповнити її прикладами додаткових архітектурних, живописних, музичних та поетичних творів.

Отже, програма з української літератури для учнів основної школи передбачає, що від класу до класу збільшується обсяг навчального матеріалу й ускладнюються його зміст. Проведений аналіз змісту та обсягу відомостей з досліджуваної проблеми

дозволив дійти таких висновків: 1) у чинних програмах закладено можливості для навчання літературних напрямів бароко та романтизму; 2) вони не містять рекомендаційних вказівок щодо аналізу та інтерпретації БП і РП в основній школі; 3) необхідно збагатити зміст програми взірцями поетичних, архітектурних, скульптурних, живописних і музичних творів епохи бароко та романтизму. Представимо наші пропозиції щодо навчання БП і РП в основній школі у вигляді таблиці 2.8 [Додаток Ж.2.1.4].

Отже, у програми для загальноосвітніх навчальних закладів рекомендуємо ввести:

- 1) твори «Перебендя» Т. Шевченка (6 клас), «Гамалія» Т. Шевченка (8 клас), які вивчалися колись;
- 2) теоретико-літературні та мистецькі поняття: думка (6 клас); символ, малюнок (7 клас); романтичний герой (8 клас); абсида, капітель, картуш, консоль, пілястра, портал, плафон, фасад, фриз, акварель, ілюстрація, копія, репродукція (9 клас);
- 3) міжпредметні зв'язки: «Бандурист» Т. Шевченка (1843 р.), «Запорозький марш» Є. Адамцевича (музичне мистецтво) (6 клас); малюнок Т. Шевченка «Тополя» (ол., 1839 р.), ілюстрації В. Лопати, О. Сластіона до балад Т. Шевченка (образотворче мистецтво), пісня «Плавай, плавай, лебедонько» К. Стеценка (музичне мистецтво), балет «Жизель» А. Адана (хореографія) (7 клас); «Дума про бурю на Чорному морі» (фольклор), контурна карта півдня України, басейну Дніпра та Чорноморського узбережжя (географія) (8 клас); «Шедеври українського хорового бароко» у виконанні камерного хору «Київ» (музичне мистецтво), слайдотека архітектури «Дзвіниця Софійського собору та брами Заборовського в його огорожі», скульптури І.-Г. Пінзеля, ілюстрація невідомого автора до пісні С. Климівського «Їхав козак за Дунай» (образотворче мистецтво), ця пісня у виконанні квартету «Явір», аудіозапис пісні «Всякому місту – звичай і права» (аранжування М. Скорика) (музичне мистецтво), ліногравюри В. Лопати, репродукція картини К. Трохименка «Г. Сковорода серед народу», гравюри В. Гондіуса «Б. Хмельницький» (образотворче мистецтво), «Українська балада» Ф. Ліста на мотив пісні «Ой не ходи, Грицю», «Ода до радості» Л. ван Бетховена,

мазурки Ф. Шопена, романси «Дивлюся на небо та й думку гадаю...» В. Александрової або В. Заремби на слова М. Петренка, пісні «Веснівка» В. Матюка на слова М. Шашкевича, «Думка» А. Кос-Анатольського, «Підлиссє» В. Якіб'юка, «Розпука», «Марусенька мила» С. Людкевича (музичне мистецтво). В. Патик «Перша ластівка», О. Коровай «Русалка Дністрова», Я. Мацелюк «Руська трійця» (образотворче мистецтво) (9 клас).

Відповідно до чинної програми барокову поезію учні вивчають на матеріалі лірики жанрових груп, які визначаються за провідними мотивами: політичної («De Libertate» Г. Сковороди), філософської («Стоїть явір над горою», «Всякому місту звичай і права» Г. Сковороди), інтимної («Їхав козак за Дунай» С. Климовського), громадянської («Думка», «Іван Підкова», «Тарасова ніч» Т. Шевченка); «Рибалка» П. Гулака-Артемівського, «Соловей» В. Забіли, «Українська мелодія» Є. Гребінки); медитативної («Небо» М. Петренка); пейзажної («Соловейко» М. Костомарова, «Веснівка» М. Шашкевича); релігійної («Давидові псалми» Т. Шевченка). Шкільний курс української літератури передбачає вивчення жанрів ліро-епосу, а саме: балади («Рибалка» П. Гулака-Артемівського, «Тополя», «Причинна», «Лілея» Т. Шевченка, «Русалка», «Чумацькі діти», «Химери» П. Куліша), бурлескно-травестійної поеми «Енеїда» І. Котляревського, ліро-епічної поеми («Гайдамаки», «Сон», «Кавказ», «І мертвим, і живим...» Т. Шевченка), поеми-містерії («Великий льох» Т. Шевченка),

Усі твори, названі в програмі, мають бути повністю або частково, якщо текст має значний обсяг, наприклад, поема, прозвучати в класі, головне, первинне завдання вчителя – прочитання поезії учнями. Надалі відбувається фіксація першого безпосереднього враження від зустрічі з мистецтвом слова, осмислення змісту й форми твору, аналіз та інтерпретація, виявлення рис літературного напрямку в тексті, творчі реакції на прочитане й усвідомлене, узагальнення вивченого.

Аналізуючи виклад навчального матеріалу про БП і РП у шкільних підручниках, звертаємо увагу на творення навчальної книги самими поетами.

Г. Сковорода написав підручник, за яким мав читатися курс піітики в Переяславській семінарії, проте рукопис не було опубліковано. О. Мазуркевич

зробив спробу реконструювати його з праці М. Ковалинського «Жизнь Григория Сковороды». Г. Сковорода назвав твір «Рассуждением о поэзии и руководство к искусству оной для Переяславской семинарии». Перевагою книги було те, що правила викладалися простіше та зрозуміліше для учнів, ніж в інших авторів. Її автор розробив низку навчальних завдань, що передбачали практичну реалізацію теорії.

У 1836 р. М. Шашкевич підготував до друку «Читанку для діточок в народних училищах руських». О. Нахлік дослідила, що слово читанка – Шашкевичів неологізм. У рукописі «Маркіян Шашкевич» (1893 р.) Б. Грінченко пояснив причини появи видання турботою автора про просвіту народу в умовах відсутності книг, написаних народною мовою. Літературознавець М. Ткачук, О. Веремкович та ін. також трактують її як першу спробу створити підручник народною мовою для українських шкіл. О. Веремкович звертає увагу на прийнятні сьогодні дидактичні засади: навчання дітей на показі помилок персонажів. Я. Головацький надрукував підручник для читання в дещо зміненому вигляді в 1850 р. М. Возняк здійснив видання за рукописом М. Шашкевича в 1912 р., чим збагатив вітчизняну методичну науку. М. Ткачук та ін. акцентують на принципах доступності, наступності в навчанні, що простежуються в «Читанці».

П. Куліш видав, крім читанки «ГраMATка» (1857 р.), ще й українського букваря. Автор запропонував у читанці перекладені українською мовою псалми, інші релігійні тексти. Вони були написані першим українським фонетичним правописом-«кулішівкою». Т. Шевченко в листі до П. Куліша висловив захоплення його «ГраMATкою». Сам також створив навчальну книгу «Букварь южнорусскій» (1861 р.). У виданні вміщено шість переспівів із «Давидових псалмів» та молитви рідною мовою.

Отже, українські поети опікувалися літературною освітою нації, її молодих поколінь. Під час творення сучасної навчальної книги з української літератури слід зберегти виховну мету, закладену ними, а саме: виховувати національно свідому людину, яка поважає християнські цінності й має розвинуте естетичне почуття.

Традиції написання підручників з української літератури у наш час продовжили О. Авраменко, К. Баліна, О. Міщенко, В. Пахаренко, В. Погребенник,

О. Слоньовська, В. Смілянська, М. і В. Сулима, М. Ткачук, І. Тригуб, А. Радченко, Л. Шабельникова та ін.

Проаналізуємо підручники з української літератури для учнів основної школи, видані у 2000-і рр., за такими критеріями:

- доцільна наповненість термінами шкільного літературознавства;
- значення художніх текстів для процесу формування знань учнів основної школи про літературні напрями бароко та романтизму;
- розподіл навчальних завдань за рівнями складності;
- наявність відомостей культурологічного характеру в контексті європейського бароко й романтизму;
- психологічна відповідність методичного апарату вікові учнів.

Перший з них – доцільна наповненість термінами шкільного літературознавства. Відповідно до чинних шкільних програм з української літератури в аналізованих виданнях подано перелік понять, які мають бути засвоєні учнями. Значна увага приділяється ознайомленню підлітків з провідними літературознавчими категоріями (бароко, романтизм) та поняттями на позначення жанрів поезії: балада, елегія, псалми, романс, фігурні (курйозні) вірші. Вони розміщені в рубриках: «Словникова робота» у підручнику М. Сулими, М. Ткачука та ін. «Українська література. 9 клас» (2009 р.) і «Ваш літературознавчий словник» в підручнику О. Міщенко «Українська література. 9 клас» (2009 р.). Це полегшує роботу словесника: усвідомивши значення теоретико-літературних понять, учні оперуватимуть ними під час аналізу та інтерпретації художніх текстів.

Підручник О. Міщенко «Українська література. 9 клас» (2009 р.) відповідає передбаченому програмою історико-хронологічному підходу. Авторка ввела у визначення ознак барокової поезії І. Величковського та стилю поетичних творів Г. Сковороди такі явища, як символізм, контрастність, несприйняття будь-якої несвободи. Автор підручника для 7 класу О. Авраменко пропонує підліткам знайти символіку в романтичній поезії. Зокрема, у баладі «Тополя»: «Скільки разів героїня балади мала випити зілля? Що символізує така кількість і в якому літературному жанрі вона часто використовується?»

Проте в аналізованих підручниках системно не подано завдання для вироблення в учнів уміння застосовувати теоретико-літературні знання про бароко та романтизм у процесі прочитання конкретного художнього тексту.

В. Сулима в підручнику «Українська література. 9 клас» (2009 р.) запропонувала роботу з тестами на підсумковому етапі вивчення твору. Учитель зможе гнучко їх використати в класах із різним рівнем підготовки, адже тести багаторівневі. Водночас удалими є й тести, які розробили О. Авраменко та Л. Шабельникова, автори підручника з української літератури для 9 класу (2009 р.). Їх формальна новизна полягає в тому, що правильними є майже всі запропоновані відповіді, окрім однієї. Наприклад, «Риси романтизму названі в усіх рядках, крім...». Визнаємо доцільність роботи з такими тестами у зв'язку з необхідністю для дев'ятикласників складати тести Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) відповідно до Закону «Про освіту». Пропонуємо доповнити їх корпус пакетом авторських тестів трьох рівнів [Додаток П.3.1.2].

Серед чинних підручників з української літератури для основної школи, теоретико- та історико-літературною повнотою й точністю привертає увагу підручник В. Сулими, М. Ткачука та ін. «Українська література. 9 клас» (2009 р.). Автори по-новаторському підійшли до проблеми вивчення романтизму. Розглядається внесок Є. Гребінки, М. Костомарова, В. Забіли, М. Петренка, М. Шашкевича, М. Гоголя в становлення українського романтизму. Подано відомості про школи цього напрямку – Харківську, Київську, Петербурзьку, Львівську, висвітлено тематично-стильові течії: фольклорно-побутову, фольклорно-історичну, громадянську, психологічно-особистісну. О. Авраменко та Л. Шабельникова, автори варіативного підручника для цього ж класу, подають відомості про харківську школу романтиків, а також концепції фольклорного, або народного, романтизму, романтичного історизму.

Зміна літературних напрямів вела до змін у техніці віршування, у зв'язку з чим вивчення БП і РП містить такий складник, як визначення версифікаційних особливостей твору. Полемічним, на наш погляд, є запропонований О. Слоньовською в підручнику «Українська література» для 8 класу (2008 р.) метод

пошуку віршового розміру поетичного твору. Вона радить спочатку намалювати схему однієї строфи, ритмічно прочитавши наголоси й визначивши наголошений склад рисою (—), а ненаголошений склад – горизонтальною дужкою (), потім поділити склади на стопи вертикальними рисками (|). Г. Токмань називає такий метод «допоміжним». Більш фаховим, на її думку, є скандування вірша, «...себто підкреслено ритмічне читання його вголос, бажано з вистукуванням ритму, щоб відчуті ритмічний малюнок, вловити його закономірність» [290, 251].

Ми проаналізували підручники з української літератури за третім критерієм, – розподіл навчальних завдань за рівнем складності. Відзначаємо поступове ускладнення формулювань завдань у них. Наприклад, на уроці української літератури в 7 класі пропонується ознайомити учнів із поняттям романтизм, а в 9 класі поглибити його, адже старші підлітки міркують більш абстрактно й логічно. О. Авраменко в підручнику для 7 класу подав запитання щодо живописності романтичної поезії. Наприклад, «Назви ознаки романтичного пейзажу. Підтверди свою відповідь прикладами з тексту».

Перевагу віддаємо підручнику з української літератури О. Міщенко, оскільки авторка розробила завдання підвищеної складності. Наприклад, «Доведіть, що основа збірки «Сад Божественних пісень» Г. Сковороди – біблійна». Такі питання вимагають роботи як з віршами Г. Сковороди, так і з біблійними текстами, так що говорити про поезію, не прочитавши відповідні вірші з Біблії, буде неможливо.

Узгодженими з підручником О. Міщенко є хрестоматія «Неопалима купина українського слова» (упорядник О. Міщенко) для учнів 9 класу, що є складником навчально-методичного комплексу «Українська література. 9 клас», та зошит для тематичних контрольних робіт З. Воеводи й О. Данилейко. Запитання й завдання для учнів тут згруповано за рівнями: I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий. Переважна більшість запитань спрямована на усвідомлення ідейно-художнього змісту творів бароко та романтизму, установлення причиново-наслідкових зв'язків, пояснення й перевірку розуміння образного та смислового значення окремих слів, речень.

У результаті аналізу підручників за критерієм значення художніх текстів для процесу формування знань учнів основної школи про літературні напрями бароко та романтизму ми дійшли таких висновків: переважна більшість запитань спрямована на усвідомлення ідейно-художнього змісту творів бароко та романтизму, їх основної думки, установлення причиново-наслідкових зв'язків, пояснення й перевірку розуміння образного та смислового значення окремих слів, речень.

У підручнику О. Авраменка та Г. Дмитренко для 9 класу найважливішу інформацію про барокових поетів С. Климівського та І. Величковського розміщено на початку статті, – наразі школярі ще не підготовлені до активної пізнавальної діяльності.

О. Міщенко подає запитання: «...історія життя Семена Климівського переповнена плітками. Наскільки, на вашу думку, вони впливають на дослідження творчості поета? Чи потрібно розвінчувати таку інформацію?» Після опрацювання наукових джерел про пісню «Їхав козак за Дунай» та її автора нам не вдалося виявити жодних «пліток». Тому вважаємо недоречним уведення недостовірного питання до підручника.

Відтак авторам підручників варто розміщувати найважливішу інформацію з теми після підготовки учнів до сприйняття нового матеріалу; словесникам – навчити учнів основної школи прийому виділяти головне в змісті повідомлень авторів підручників за схемою: сформулювати питання для дослідження; вичленити в тексті статті тезу-відповідь на запитання.

Деякі навчальні зразки тлумачення художнього твору видаються неприйнятними просвітянам, наприклад, А. Сидоруку. Він критично оцінює інновації з деталізованого аналізу тексту: «Коли читаєш підручник з української літератури для 9 класу, таке враження, ніби він пройшов крізь освітній морг, у якому патологоанатоми розтинали живе Шевченкове слово» [252, 7]. Наш підхід до аналізу поезії окреслений тезою філософа Г.-Г. Гадамера про вірш як цілісність, «...яка не піддається розчленуванню» [56, 141]. Якщо спиратися на поетичне мислення Т. Шевченка й філософське Г.-Г. Гадамера, то можна визнати, що мікроаналіз поезії Т. Шевченка автором підручника є надмірним.

А. Сидорук виявив наукову помилку в рубриці «Міжпредметні паралелі»: «Своїми жанровими ознаками поема «Катерина» Шевченка споріднена з ліро-епічними поемами *Джона Байрона* («Гяур», «Абідоська наречена», «Корсар»)» [252, 7]. Як бачимо, окрім неправильно названого англійського поета (Джорджа-Гордона Байрона), ототожнено романтичний жанр «байронічної поеми» з поемою українського митця. На нашу думку, таке трактування вдасться спростувати в читацькій дискусії про ознаки поем Дж.-Г. Байрона й Т. Шевченка на уроках зарубіжної та української літератури.

Відчутною перевагою підручника О. Міщенко «Українська література. 9 клас» (2009 р.) є й те, що до нього додається книжка для вчителя З. Воєводи й О. Данилейко. Учителі-практики подають науково обґрунтовані рекомендації щодо навчання дев'ятикласників БП і РП, організації пізнавальної діяльності учнів, використання наочних посібників, технічних засобів навчання.

Згідно із запровадженням принципу діалогізму варто звертатися до підручника-діалога В. Пахаренка «Українська література. 9 клас» (2009 р.). Автор іде діалогічним шляхом навчання: учитель і школярі разом пізнають літературні явища завдяки спілкуванню, дискусіям, зближенню своїх позицій. Наприклад, В. Пахаренко дає завдання: «Спробуйте розгадати вірш-лабіринт, який наводив І. Величковський, і поясніть принцип його побудови». Навзаєм дев'ятикласник може також створити освітній продукт: скласти вірш-лабіринт до дня народження однокласника чи однокласниці. О. Слоньовська в написаному нею підручнику веде з восьмикласниками своєрідний діалог, спрямовуючи їх до правильної відповіді. Прикладом такого змісту дидактичного апарату є завдання до поетичних творів Т. Шевченка: «Поміркуйте, кому й за що дорікає козак з вірша "За байраком байрак". Що таке історичне запроданство? Чому це явище в усі часи засуджувалося?».

Поезії Т. Шевченка, уміщені в підручнику для 6 класу О. Авраменка та Л. Шабельникової, створюють змістову основу для розв'язання проблеми інтеграції моральних якостей у «шевченківській людині» (М. Шлемкевич). Вважаємо вдалим не тільки добір текстів («Іван Підкова», «Тарасова ніч»), а й запитань. Наприклад: «Які ознаки лицарських чеснот українських козаків, заповідані в духовний спадок

нащадкам, возвеличив Т. Шевченко в поемі "Іван Підкова"? або «Чому сміливих, завзятих хлопців в Україні називають козаками?» У цій ситуації могли б стати в пригоді думки фахівців, адже літературознавчі коментарі сприяють розширенню читацького кругозору підлітків, формуванню абстрактного мислення. Проте питома вага оцінок літературознавців творчості поета в цьому навчальному виданні незначна.

Констатуємо, що в підручнику для 7 класу О. Авраменка надто мало питань, спрямованих на розвиток емоційно-чуттєвої сфери підлітків, формування вмінь доводити власну позицію. Такий підхід видається нам невиправданим. Виходячи з цього, під час укладання майбутніх підручників необхідно добирати такий матеріал, який націлює на виявлення особистісного ставлення до поезії.

Актуальним залишається наповнення підручників матеріалами для роботи в групах в однойменній рубриці. Такий підхід дає можливість реалізувати комунікативний принцип.

Згідно з четвертим критерієм результати аналізу підручників для учнів основної школи засвідчують наявність відомостей культурологічного характеру в контексті європейського бароко й романтизму. У підручнику О. Міщенко чітко простежується культурологічний підхід до навчання бароко й романтизму. Учням дев'ятого класу запропоновано підготуватися до уроку-презентації «Образ Г. Сковороди в українському мистецтві»; установити спільне й відмінне в становленні й розвитку романтизму в Україні та в інших країнах; скласти літературну карту під назвою «Романтизм» і захистити проект у формі презентації кожної з країн: школяр має схарактеризувати час виникнення на її теренах романтизму, представити найвидатніші постаті представників літератури, музики, живопису відповідної епохи. Як підказує наш двадцятишестирічний досвід, перед дев'ятикласниками виникне перепона, адже їм важко самостійно дібрати відповідну літературу для виконання завдання. Автори підручника мусили б додати до бібліографії ще кілька корисних видань: Ю. Бойка-Блохіна, В. Овсійчука, Ю. Шереха та ін. Проте в підручнику О. Міщенко для 9 класу суттєве повідомлення з теми «С. Климівський "Їхав козак за Дунай"». Зразок давньої любовної лірики. Світова слава пісні»

(повідомлення про поширення пісні в Європі в 1812–1820 рр. завдяки німецькому фольклористу Г. Колю) розміщено в кінці статті, коли увага учнів уже знижена. Варто приєднати цю інформацію до відомостей про поширення пісні в Європі.

Ілюстративний матеріал до теми «Українське бароко», розміщений у підручнику О. Міщенко для дев'ятикласників, бідний. Автор обмежилась ілюстрацією інтер'єру собору Андрія Первозванного у Львові (у підписі помилка – собор знаходиться у Києві). Натомість О. Міщенко унаочнила живопис романтизму: до статті про український романтизм подано репродукцію картини невідомого автора. Проте коментар до мистецьких творів відсутній. Цінуємо, що в підручнику М. Ткачука, М. Сулими, В. Смілянської розроблено низку запитань до картини В. Штернберга «Садиба Григорія Тарновського у Качанівці». Рекомендуємо під час перевидання підручника подавати ілюстративний матеріал у супроводі коментарів мистецтвознавців, зокрема П. Білецького, В. Овсійчука та ін.

О. Міщенко увела рубрику «Ваше портфоліо», де передбачила укладення літературної карти «Романтизм» з позначками тих країн, з літературами яких дев'ятикласники ознайомляться; подала завдання створити альбом «Світ про Шевченка»; запропонувала рубрику «Працюємо з проектом» «П. Куліш – українець у Європі і європеець в Україні». Деякі пояснення щодо європейськості П. Куліша знаходимо в підручнику В. Пахаренка для дев'ятикласників: опис маршруту подорожей П. Куліша країнами Західної Європи, питання про зацікавленість поета творами В. Скотта.

О. Авраменко та П. Дмитренко в підручнику для 9 класу подають статтю «Значення романтизму для нового етапу розвитку слов'янських літератур», інформацію для допитливих учнів про улюблених М. Костомаровим європейських поетів-романтиків. У підручнику М. Ткачука, М. Сулими, В. Смілянської для 9 класу актуалізуються знання старших підлітків про літературну баладну традицію в інших європейських та українській літературі. Автори пропонують порівняти пейзаж бурі в «Молодиці» Л. Боровиковського, «Причинній» Т. Шевченка і в «Замку Смальгольма» В. Скотта, також акцентують на точках дотику фабульної схеми «Причинної» Т. Шевченка й «Ромео та Джульєтти» В. Шекспіра.

О. Слоньовська у підручнику для 8 класу приділяє увагу питанню про те, яким чином петербурзькі художники викупили талановитого юнака Тараса з кріпацтва. Доцільно вказати, що й земляки поета доклали зусиль до цього. Авторка підручника не тільки цитує сучасну українську дослідницю творчості Національного пророка О. Забужко «Шевченка викупили, але не купили» [260, 99], але й пропонує восьмикласникам пояснити, що саме мається на увазі. О. Авраменко та Л. Шабельникова в підручнику для 6 класу націлюють молодших підлітків довідатися про основні віхи життя Т. Шевченка в Санкт-Петербурзі, установлення пам'ятників поету в багатьох країнах світу. Як позитивний факт відзначимо краєзнавчі елементи в підручнику О. Слоньовської. Наприклад, «Чи доводилося вам відвідувати могилу Кобзаря в Каневі? Якщо так, то які враження й роздуми викликало у вас відвідання цього священного місця?».

А. Радченко, К. Баліна, І. Тригуб у підручнику для 7 класу «Українська література : підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів з навч. мовами нац. меншин» (2008 р.) інформують учнів про те, що саме в Англії з'явилася перша стаття про Т. Шевченка. Автори цієї навчальної книги пропонують семикласникам завдання: порівняти життєвий і творчий шлях Т. Шевченка в Р. Бернса, скориставшись дослідженням професора Лондонського університету В. Матьюса.

Радимо автору підручника для 7 класу О. Авраменкові акцентувати на інформації про ознайомлення слов'янських читачів із Шевченковою баладою «Тополя» завдяки сербському перекладу «Торола» А. Харамбашіча.

М. Сулима, К. Баліна, І. Тригуб у підручнику для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин «Українська література» (2008 р.) пропонують старшим підліткам поміркувати: «Чому з дитинства П. Гулак-Артемівський добре володів польською мовою? Як це потім знадобилося йому в дорослому житті?». Отже, культурологічний контекст залучено до змісту навчання, проте автори підручників висвітлюють його несистемно й дають замало матеріалу як для поінформованості школярів, так і для розвитку їхнього мислення.

За п'ятим критерієм проаналізували психологічну відповідність методичного апарату підручників вікові учнів. Автори чинних підручників здебільшого враховують вікові особливості своїх читачів. У книзі для 9 класу О. Міщенко подає питання «Визначте, які філософські ідеї втілює Г. Сковорода в поезії»; «Визначте основні положення філософії Г. Сковороди» для учнів початкового рівня, а споріднене з ним – «Узагальніть відомості про філософські погляди Г. Сковороди й продемонструйте, використавши відповідні цитати, у яких творах вони втілені», «Укладіть таблицю, відтворивши в ній взаємозалежність положень філософської системи Г. Сковороди» – для достатнього. Погоджуємося з умотивованістю питання для дев'ятикласників достатнього рівня й висловлюємо сумнів про психологічну обґрунтованість його для початкового. Рекомендуємо авторці розмістити відповідний зразок чи зорову опору на форзаці підручника. Акцентуємо на тому, що школярі високого рівня не зрозуміють поняття «людина сквородинівського типу» й не зможуть відповісти на питання. Варто або додати до переліку літератури в рубриці «Поглиблюємо знання, розширюємо світогляд» книгу «Загублена українська людина» М. Шлемкевича, а ліпше – процитувати їх, оскільки видання рідкісне.

Сучасні автори підручників з української літератури враховують «... потяг підлітків до активних і самостійних форм роботи» [332, 26]. Наприклад, О. Слоньовська в підручнику для 8 класу пропонує завдання: «Уявіть, як три брати приїжджають на Запорозьку Січ і стають прославленими в бою козаками. Придумайте усно один-два епізоди з їхнього неспокійного воєнного життя й побуту» [261, 134]. Як відомо, мужні й героїчні постаті захоплюють учнів основної школи. Проте окремі питання не орієнтують школярів на застосування знань у ситуаціях, які відрізняються від тих, що виникають на уроці. Наприклад, «Складіть 1–2 власних висловлювань про національного генія, зачитайте їх у класі». Підлітки намагаються демонструвати почуття дорослості в інтелектуальній діяльності. О. Авраменко та Л. Шабельникова надають їм таку можливість. Вони розробили для учнів 6, 7 і 8 класів літературні вправи, які починаються словами «я знаю...», «я вмюю...», «я можу...», і розмістили їх у рубриці «Перевіряємо себе». Так автори підручників

допомагають невпевненим у собі підліткам у їхніх зусиллях досягнути успіху в навчальному процесі.

Отже, результати аналізу підручників для учнів основної школи засвідчують наявність у більшості з них завдань та запитань, що відповідають віку адресатів.

Кожен із підручників з української літератури для учнів основної школи має своє обличчя. Насамперед його створює оригінальна обкладинка кожного. Автори підручників використали форзац із метою систематизації та узагальнення матеріалу з української літератури. О. Слоньовська спеціально розробила для восьмикласників завдання й запитання, подані на форзаці. Наприклад, «Чи доречною вам видається кольорова гама форзацу? Що намалювали б ви, якби мали здібності художника?..»

Привертає увагу ретельна продуманість ілюстрацій, дібраних до текстів підручників, запитань до учнів щодо зображеного. Так, у підручнику О. Міщенко «Українська література. 9 клас» подано репродукцію картини І. Марчука «Природа дивує нас». Подано пояснювальний текст із завданням: «Прокоментуйте назву та символічний зміст картини в контексті філософських поглядів Г. Сковороди». Проте використано й дрібні ілюстрації, сенс яких визначити важко. Наприклад, «Причинна» І. Марчука в підручнику О. Міщенко, «Козак» О. Сластіона, «Іван Підкова» в підручнику для 6 класу О. Авраменка та Л. Шабельникової. Автори підручників дотримуються вимоги О. Дорошкевича про необов'язковість уміщувати в навчальній книзі усі відповіді на всі можливі питання.

Підсумковуючи, вносимо пропозиції щодо поліпшення підручників:

- розмістити на форзаці навчальних книг для 9 класу діаграму Вена «Спільне та відмінне в українській поезії доби барокко та романтизму». У площині перетину двох рівновеликих кіл записати спільні ознаки цих літературних напрямів; в інших площинах – відмінні;
- увести сторінку «Європейські координати поетів-романтиків», де простежити паралелі вітчизняної й зарубіжної літератур: Л. Боровиковський – В. Жуковський; українського, польського, німецького митців П. Гулак-Артемівський – А. Міцкевич – Й.-В. Гете – П. Куліш; українського, англійського, польського творців: Т. Шевченко – Дж.-Г. Байрон – А. Міцкевич, Ю. Словацький та ін.;

- авторів підручника для 7 класу О. Авраменку акцентувати на ознайомленні слов'янських читачів із Шевченковою баладою «Тополя» завдяки сербському перекладу «Торола» А. Харамбашіча;

- автору підручника з української літератури для 9 класу О. Міщенко виправити помилкову назву читанки П. Куліша на правильну – «Граматка»; варто додати до переліку літератури в рубриці «Поглиблюємо знання, розширюємо світогляд» книгу «Загублена українська людина» М. Шлемкевича, щоб школярі високого рівня навчальних досягнень зрозуміли поняття «людина сквородинівського типу» і змогли відповісти на запропоноване питання.

Чинні програми та підручники з української літератури для учнів основної школи є компонентом технології навчання барокової та романтичної поезії, інші її складники можуть бути успішно реалізовані у взаємозв'язку з вимогами програми та спрямованістю, змістом, методичним апаратом навчальної книги.

2.2. Основні принципи навчання барокової і романтичної поезії

Під час навчання підлітків БП і РП необхідно спиратися на такі важливі принципи організації навчальної діяльності в основній школі, як діалогізм, етновідповідність, проблемність, індивідуалізація. Реалізація принципу діалогізму сприятиме особистісному прочитанню художніх текстів, а також усвідомленню учнями його різноманітних зв'язків з іншими літературними та позалітературними явищами культур бароко та романтизму. Етновідповідність означатиме занурення в ментальність та історичну долю української нації, у образне відображення України в поезії. Проблемність допоможе активізувати мислення учнів, що важливо, зважаючи на інтелектуальну складність творів, передбачених шкільною програмою. Принцип індивідуалізації стане засадою розвитку творчих здібностей школярів, дасть поле можливостей для їхніх поетичних спроб.

Принцип етновідповідності спрямовує вчителя: 1) акцентувати на патріотизмові українських барокових поетів та поетів-романтиків під час вивчення їхніх біографій та мотивів творчості; 2) простежити прояв національних рис бароко в українській поезії та архітектурі, скульптурі, музиці; 3) виявити естетичний зв'язок українських романтичних поезії, музики, малярства. Використовуємо метод творчого читання, що сприяє активізації художнього сприймання відповідної поезії. Реалізуємо його за допомогою низки прийомів. Наприклад, гуртового декламування для молодших підлітків, коментованого читання, повільного читання «під мікроскопом» для старших підлітків. Доцільно використовувати метод синектики (Дж. Гордон), запозичений з галузі психології. Мета його застосування – запобігти розвитку в характері підлітків рис егоцентризму у зв'язку з вивченням літературного напрямку романтизму, однією з рис якого є усамітнення. Метод синектики конкретизуємо в прийомах презентації відеоряду «Мистецька книга бароко», міні-екскурсії «У картинній галереї», «У музичній вітальні» для старших підлітків.

Школярів слід познайомити з особливостями українського архітектурного й живописного мистецтва, зокрема барокового й романтичного. В. Греченко та І. Чорний дослідили: «... в Україні архітектура набуває своєрідних мистецьких форм і національного колориту» [72, 294]. Особливо яскраво український колорит

виявився в дерев'яних церквах, але в 1800 році вийшла спеціальна заборона будувати дерев'яні церкви знову на місці згорілих. Відтак до нашого часу їх збереглося мало. Звертаємо увагу школярів на потребу дбати про ті храми, які відвідуємо. Наприклад, про Вознесенський собор у Переяславі-Хмельницькому (1700 р.). На думку мистецтвознавця Л. Кузнецової, «... фасад будівлі втрачає чіткість, чергування колон та ніш, світла й тіні створюють хвилеподібну лінію фасаду, передають душевну схвильованість» [145, 107]. Спостерігаємо хвилеподібну лінію фасаду у спорудах знаного іспанського архітектора сучасності Гауді. Старші підлітки разом із словесником визначають риси українського бароко в архітектурі, використавши алгоритм [Додаток 3.2.2.1].

Яскравою ознакою романтизму було національне забарвлення творів малярства. За спостереженням В. Овсійчука, українська школа образотворчого мистецтва дала власний варіант романтизму, зокрема «український краєвид у піднесеному трактуванні Штернберга». Під час проведення уроку-вікна в мистецтво проводимо міні-екскурсію «У картинній галереї». Учитель вивісить 4–5 репродукцій картин, які містять ознаки романтизму. Він запропонує учням пояснити причину появи на уроці такого ілюстративного матеріалу. А потім заздалегідь підготовлена мікрогрупа екскурсоводів прокоментує його, використавши книгу В. Овсійчука «Класицизм і романтизм в українському мистецтві» (2001 р.). Коментар може бути такий: «Розглянемо полотна «Садиба Тарновського в Качанівці» В. Штернберга (1837 р. Національний музей образотворчого мистецтва. Київ). Відомо, що художник-петербуржець проводив літні канікули в Качанівці на запрошення власника маєтку поміщика Г. Тарновського. На замовлення господаря тоді й з'явився твір «Садиба Тарновського в Качанівці» [Додаток 3.2.2.2]. Він не мав поширеного на той час характеру топографічного краєвиду, мистецтвознавці констатували в ньому помітний вплив романтичних краєвидів панорамного характеру.

Т. Шевченко був другом В. Штернберга, якого В. Овсійчук і Д. Степовик вважають художником-романтиком. Безперечним є той факт, що талант Шевченка-живописця проявився в його романтичній поезії, насамперед у пейзажах. Г. Ключок, який вивчав цю проблему, застерігає: «Тут треба розуміти, що маємо справу з

художником-живописцем, маляром, який звик вибудовувати в уяві цілісні картини» [122, 44]. Продуктивним прийомом навчальної діяльності старших підлітків стане порівняльний аналіз пейзажів, створених Шевченком-живописцем (малюнок «Тополя») й Шевченком-поетом (балада «Тополя»). Група учнів-культурологів, готуючи випереджувальне завдання, підбере в інтернеті репродукцію малюнка Т. Шевченка «Тополя» за адресою: [tarasshevchenko/at/ua/photo/topolja_1839_1840/2-0-31](http://tarasshevchenko.at.ua/photo/topolja_1839_1840/2-0-31), школярі прокоментують її на уроці [Додаток 3.2.2.3]. Група семикласників-експертів добере близький за змістом уривок з однойменної балади й здійснить порівняльний аналіз обох творів за орієнтовним планом:

«Уважно розгляньте малюнок В. Лопати «Тополя», визначте головні об'єкти зображення, деталі. Спробуйте відчутти його настрій. За допомогою яких засобів він створюється?

Прочитайте баладу Т. Шевченка «Тополя». Які картини виникли у вашій уяві? Порівняйте їх із побаченим на малюнку. Якщо порівняти з настроєм малюнка, то в чому можна виявити схожість і відмінність?

Яку роль відіграють обидва твори мистецтва у Вашому розумінні краси природи? Які думки й почуття вони викликають?»

Учні дійдуть висновку про високу майстерність Т. Шевченка як художника слова та майстра пензля.

За спостереженням М. Коцюбинської, поет «... широко використовує можливості романтичного живопису» [144, 280–281]. Наприклад, твори «Іван Підкова», «Тарасова ніч», «Гамалія», «Гайдамаки» сповнені контрастів. На уроці доречно використати прийом «Пошук образних пар»: знайти в «Гамалії» Т. Шевченка картину природи, що віщує не тільки бурю, але й битву («*Дрімає в харемі – в раю Візантія, / І Скутар дрімає; Босфор клекотить, / Неначе скажений; то стогне, то виє:/ Йому Візантію хочеться збудить*»). Відтак романтична поезія Т. Шевченка буде сприйнята й успішно вивчена старшими підлітками крізь призму живопису.

Характерною рисою романтичного способу малярів-романтиків, на думку В. Овсійчука, є «живописність, вільна манера виконання, ефекти світла й тіні, ...

збагачений колір, відсутність сухості» [212, 254]. Наприклад, у картині К. Устияновича «Бойківська пара» (1860 –1870-ті рр. Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького) вражає колорит [Додаток 3.2.2.4]. В. Овсійчук назвав полотно «Бойківська пара» «живописною романтичною поемою про дивовижної краси край сильних вільнолюбних людей, про гармонію почуттів й органічну єдність з природою» [212, 334]. Як бачимо, літературознавчий термін «поема» мистецтвознавці вживають в образотворчому мистецтві з метою точнішого формулювання висновку.

Українське образотворче мистецтво має багато варіантів ілюстрацій, а мистецтвознавство – коментарі до них. Тому доцільно залучити молодших підлітків до участі в грі «Розмова з портретом І. Підкови», використовуючи коментар мистецтвознавця В. Овсійчука: «Його обличчя оповите гіркотою й глибокою думою. Відчувається внутрішня напруженість. Це надає героїко-легендарного звучання всьому портретові» [212, 163]. Упроваджений прийом допоможе підліткам уявити людину, яка була моделлю невідомого художника, – знаного героя Молдови Садовяну, «Нікоаре Подкоава».

Поєми «Іван Підкова», «Тарасова ніч» вивчаються в основній школі, що зумовлено психологічними особливостями підлітків. Як стверджує Т. Драгунова, «підлітка захоплює романтика небезпеки, героїзм і високе побратимство, характери сильні, яскраві й мужні, здатність ризикувати життям в ім'я мети, прийняти виклики долі на себе заради порятунку товариша, уміння не розгублюватися в будь-якій обстановці, оптимізм. Його захоплюють сюжети, де показана боротьба з силами природи, різноманітними труднощами зі злом у різноманітних формах його вияву» [86, 49]. Постать І. Підкови приваблює підлітків надзвичайною фізичною силою, його мужність викликає в них найвищу пошану.

Прийом гри «Розмова з портретом Б. Хмельницького» вчителі використовують для старших підлітків. Відомо, що зображення гетьмана часто висіло в помешканнях козаків. Портрет Б. Хмельницького створено в руслі бароко: обличчя прикрито «психологічною маскою» (за П. Білецьким). За життя його малював із натури голландський живописець А. ван Вестерфельд. З цього портрета гданський гравер

В. Гондіус створив гравюру. Мистецтвознавець В. Овсійчук наголошує: «В. Гондіус підкреслив у Хмельницькому не урочисту застиглість виключної особи, а висловив героїчну велич історичної епопеї народно-визвольної війни українського народу» [212, 177]. Учні звернуть увагу на шапку з оксамитовим верхом, оторочену хутром, прикрашену перами страуса, які прикріплені дорогоцінним графом, булаву, підняту владним жестом ... Учитель відзначить, що художник, вірний натурі, змалював обличчя Б. Хмельницького з виразом внутрішньої сили, а разом – фізичної втоми. Принагідно запропонуємо питання: «Чому уславленого гетьмана портретували не українські, а зарубіжні майстри?».

Використовуючи метод творчого читання, вводимо прийом «Упізнай героя». Відомо, що автори барокової поезії часто закодовували реалії буття за вишуканим інакомовленням. Під час коментованого читання оди «De Libertate» Г. Сковороди вчителі-словесники спрямують увагу на згадку про національного героя. Учні з'ясуять, що у творі «De Libertate» замість прізвища українського гетьмана автор ужив вислів: «вольності отче», назвав його героєм. Можна погодитися з твердженням Л. Ушкалова про те, що «... Богдан, неначе той старозаповітний Мойсей, «оружною рукою виводить свій народ із чужинецької неволі під орудою господа» [300, 32]. Визнаючи здобутки поборника національної свободи, літературознавець В. Соболев стверджує: «Славити "вольності отця" Б. Хмельницького в часи, коли всіляко принижувались права українського народу, було неабиякою мужністю» [266, 179]. Так спростовуємо висновок Б. Степанишина про слабкий національний струмінь творів Г. Сковороди порівняно з іншими поетами його епохи. Учений зробив його на підставі аналізу афоризму поета: «Коли не зможу нічим любій вітчизні прислужитися, в усякому разі з усієї сили намагатимусь ніколи ні в чому не шкодити» [275, 32].

Під час вивчення дев'ятикласниками біографії М. Шашкевича доцільно запропонувати випереджувальне завдання «Хто автор?»: «Прочитайте запропоновані рядки з проповіді: *"А коли ся надіятимеш на приятелів, отогди підпираєш будинок твій стовпом лободовим, бо приятель твій доси коло тебе топче і наскакує, доки чує гріш у тебе за пазухою, доки видить волики на твоїй оборі, а як*

того не стане, розбігнуться і щезнуть, як пустий вітер в поле" [321, 180]. Висловте свої міркування щодо їх автора. Якою людиною він був?». Учитель додасть, що М. Шашкевич сам перекладав Святе Письмо, упроваджував проповіді українською мовою, дбаючи про дух свого народу. Наприклад, на Йордан 1836 р. він виголосив проповідь у церкві св. Іллі, текст її зберігся й був надрукований.

М. Шашкевич, один з укладачів й авторів альманаху «Русалка Дністровая» (перший західноукраїнський альманах, виданий у Будапешті 1837 р.) заходами літературного гуртка «Руська трійця»: М. Шашкевичем, Я. Головацьким та І. Вагилевичем), прожив недовге, але яскраве життя, як справжній романтик. Патріотизм українського поета виявляється, зокрема, і в тому, що він єдиний з «Руської трійці» залишився на українських позиціях. Очевидно, тому Б. Лепкий назвав священика й поета Мойсеєм, «... котрий тую живу воду поезії добував із скали тодішнього зовсім непоетичного рутенства ...» [157, 85]. Відтак доцільно ознайомити старших підлітків з описом художнього полотна К. Устияновича «Мойсей» (1887 р., Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького), здійснений В. Коцовським [Додаток 3.2.2.5]. Поет-романтик, як і Мойсей, не ввів рідного народу до обіцяної землі, та вселяв у душі людей віру й любов.

У добу романтизму в майстернях малярів можна було побачити й прочитати твори Й.-В. Гете, Дж.-Г. Байрона, В. Скотта та ін. Т. Шевченко знав цю літературу й під її впливом поринав у думи про свою рідну землю. На етапі підготовки до сприйняття дев'ятикласниками теми «Національна проблематика у творчості Т. Шевченка періоду "Трьох літ"» пропонуємо випереджувальне завдання «Знайди адресу в Україні»: назвати твори, написані Т. Шевченком в Україні, поміркувати, чому так мало творів написав Національний Пророк на рідній землі.

Технологія навчання барокової та романтичної поезії передбачає взаємопроникнення мистецтва й технології. На думку А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака та ін., «...мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на закономірностях науки. З мистецтва все починається, а технологією закінчується» [207, 247]. Відтак, розробляючи педагогічну технологію, ми враховуємо її зв'язки з мистецтвом.

Реалізуючи принцип етновідповідності, використовуємо методи творчого читання, синектики та евристичний (частково-пошуковий), що конкретизуються в прийомах: «Розмова з портретом І. Підкови» для молодших підлітків; «Упізнай героя», презентації відеоряду «Мистецька книга бароко», міні-екскурсії «У картинній галереї», «У музичній вітальні», «Розмова з портретом Б. Хмельницького», завданнях «Хто автор?», «Знайди адресу в Україні» для старших підлітків.

В основу пропонованої педагогічної технології покладено також принцип діалогізму. Г. Токмань створила методичку реалізації принципу діалогізму в процесі викладання української літератури в таких аспектах: діалог читача з художнім текстом; діалог між читачами, зокрема вчителем й учнем, між двома учнями; діалог, який текст вів зі своєю епохою; діалог художнього тексту з іншим художнім текстом; діалог, який художній текст веде з літературною традицією; діалог, який художній текст веде зі світовим мистецтвом як одне з його явищ.

С. Курганов увів термін «учитель-діалогіст» [148, 21], який увійшов до вітчизняної термінології освіти. Ми виходимо з тези С. Курганова про діалогічність лірики: «У вірші я транслюю свою здатність до спілкування» [148, 124]. Науковець розкриває її на прикладі виразного читання поезії й робить висновок: «За допомогою художньої форми я "вживляю" у своє горло і в особисте існування інше буття» [148, 124]. Учителі-словесники вияскравляють означене положення за допомогою методу творчого читання, що сприяє формуванню художніх переживань і розвитку здібностей підлітків. Технологія пропонує реалізувати його за допомогою низки прийомів: гуртове декламування в оновленому вигляді, виразне читання в особах, мелодекламація.

Приєм гуртового декламування для молодших підлітків оновили в такий спосіб: шестикласники разом з педагогом готуються до виразного читання «Перебенді» Т. Шевченка, використовуючи логічний наголос, коротку й довгу паузи, визначення яких записані учнями в «Словниках-довідниках літературознавця» на попередніх уроках. Потім, об'єднавшись у мікрогрупи (5–6 учнів), підлітки почергово читають художній текст відповідно до розроблених

вимог. Учитель заохочує читців додатковими балами за вдалу особисту виконавську інтерпретацію.

Здатність до спілкування словесники можуть розкрити за допомогою прийому читання в особах для старших підлітків. Як твердить А. Макаров, «культура бароко зробила з людської душі сцену для п'єси з двома персонажами» [175, 175]. Дев'ятикласники одержують випереджальне домашнє завдання: підготувати виразне читання балади «Маруся» Л. Боровиковського (ролі: автор, дівчата, наречена, мрець).

Учитель готує мелодекламацію української поезії бароко, використовуючи записи «Шедеври українського хорового бароко» у виконанні камерного хору «Київ», романтичної поезії в супроводі записаних мазурок Ф. Шопена чи «Оди до радості» Л. ван Бетховена.

Одним з аспектів діалогізму, використаних у пропонованій педагогічній технології, є діалог культур, засади якого визначив М. Бахтін. Він пише: «Два вислови, віддалені один від одного і в часі, і в просторі, які нічого не знають один про одного, при смисловому зіставленні виявляють діалогічні відносини, якщо між ними є хоч яка-небудь смислова конвергенція (хоч би частково спільність теми, точка зору і т. п.)» [15, 321]. На цю конвергенцію розраховані епіграфи з Біблії до поезії Г. Сковороди. Упровадимо інноваційний прийом «Точка дотику». Старші підлітки об'єднуються в кілька мікрогруп. Одна з них одержить завдання виписати ключові слова з епіграфа до Пісні 18 «Гей ти, пташко жовтобоко» Г. Сковороди: *«гордим – смиренним», «високо вгору дметься – тихо коротати»*. Друга група визначить те спільне, що стало підставою вибору автором саме такого епіграфа.

Б. Шалагінов у статті «Романтичний словник: до історії понять і термінів раннього німецького романтизму» висловив думку про «природу дотепного в романтиків саме як спорідненість контрастного» [318, 49]. Відтак учителі запропонують восьмикласникам знайти контрасти в художньому тексті «Перебенді» Т. Шевченка. Одна мікрогрупа учнів, які поглиблено вивчали українську літературу, мала звернутися до тлумачного словника української мови в пошуках значення слова «химерний», інша – до художнього тексту «Перебенді» Т. Шевченка з метою пошуку

епітетів на означення вдачі народного співця. Вони відшукали протиставлення: «Заспіває, засміється, / А на сльози зверне». Учні міркували над питанням: «Яку думку поета виявляє в поезії засіб контрасту?» й дійшли висновку – сприймання довколишньої дійсності за контрастом і допомагало Перебенді осмислити світ і людину в ньому. Кобзар – володар суперечностей, митець, здатний почути й передати людям Боже Слово, здатний виразити сутність свого народу, правду про його життя.

Відповідно до принципу діалогізму досліджуємо іронічність ліричних героїв барокової та романтичної поезії. Як зазначає Г. Токмань, «... текст, вступаючи в діалогічні відносини з іншим, приймає його думку чи мистецьку форму або заперечує її цінність, іронізує над ними» [290, 52]. Істотною рисою підлітків є прагнення іронічно формулювати думки. У. Еко називав іронію антидотом, який «...дозволяє суб'єкту приборкати запал натхнення, коли він торкається об'єкта, і не дає йому цілком розчинитися в цьому об'єкті, але водночас не дає йому впасти в неминучий скептицизм, коли відсторонюється від об'єкта» [105, 38]. Відтак, до розробленої технології введено прийом самозапитання для старших підлітків з метою формувати вміння розпізнавання іронії в художніх текстах. Прийом передбачав актуалізацію прикметних рис іронії за допомогою «Словника-довідника літературознавця» та роботу з художнім текстом – продовжити речення «Я відчуваю іронію в таких рядках ...». Наприклад, у Пісні 18 «Гей ти, пташко жовтобоко» «Саду Божественних пісень» Г. Сковорода іронічно зображує людей, які мають завищені амбіції, прагнуть жити не відповідно до своєї природи:

То у тих хай мозок рветься,

Хто високо вгору пнеться.

Діалог з іронічними рядками поета розвиватиме критичне мислення учня, зокрема його здатність до самокритики.

Дослідницький метод, розроблений М. Кудряшовим, використовуємо тоді, коли учні вже володіють знаннями про формальні ознаки діалогу з уроків української мови, легко знаходять його в художньому тексті, скориставшись відомим їм

прийомом спостереження. Наприклад, у барокового поета І. Величковського виокремили рядки:

– *Что плачеш, Адаме: земного ли края?*

– *Рая.*

На підставі спостереження педагог уводить нове поняття «луна» (ефект відтворювання), запропонувавши школярам дослідити особливості прикінцевої рими в процитованому вірші.

Одним із засобів творення пісні є діалогізація тексту. Дев'ятикласники визначають поетичний прийом діалогу між героями пісні «Їхав козак за Дунай» С. Климовського, у поезії «Співець» М. Костомарова та в інших творах.

Застосування дослідницького методу сприятиме глибокому особистісному усвідомленню діалогізму барокової й романтичної поезії. Л. Баткін проводить паралель між уроком-діалогом для підлітків та діалогами епохи Відродження, у яких «думка... виступає почергово в контрастних образах, як актор, який змінює маски» [12, 141]. Відтак долучимо до арсеналу прийомів рольову гру «Маска». Її суть зводиться до того, що до класу почергово заходять учні в масках (три пташки, три ворони), як персонажі «Великого льоху» Т. Шевченка. Щоб їх упізнати, дев'ятикласники ставлять питання за змістом твору – «маска» відповідає, тим самим даючи характеристику відповідному персонажу.

Одна з проблем виховання, зокрема засобами художнього слова, – потреба залучення особистості до світу культурних цінностей. Г. Токмань трактує її як діалог, який «... сприятиме формуванню в учнів переконання, що ми європейський народ з багатою й оригінальною культурою» [290, 54]. До пропонованої технології навчання введено інноваційний прийом – інтелектуальне коло знавців РП. Увійти в нього може кожний учень, який відповість на проблемне запитання: що єднало українських поетів-романтиків П. Гулака-Артемівського, Л. Боровиковського із зарубіжними митцями? Дев'ятикласники відповідали на нього після знайомства з повідомленнями пошукових мікрогруп «Тріада поетів-романтиків»; «Діада поетів-романтиків». Орієнтовне повідомлення: «Тріада: П. Гулак-Артемівський – Й.В. Гете – А. Міцкевич»: «Відомо, що П. Гулак-Артемівський першим із

українських письменників почав перекладати твори А. Міцкевича, з яким був знайомий із 1825 р. Польський митець, повертаючись із Одеси, прибув до Харкова для зустрічі зі своїм учителем Г. Даниловичем. Це знайомство з визначним представником польського романтизму не могло не позначитися на літературних інтересах П. Гулака-Артемівського, який володів французькою та польською мовами. Він опублікував баладу «Твардовський», яка є переробкою балади А. Міцкевича «Pani Twardowska». Як дослідив Ю. Луцький, І. Данилевич сповіщав Й. Лелевеля 30 листопада 1827 р., що балада «Твардовський» П. Гулака-Артемівського набула поширення.

Хоч П. Гулак-Артемівський не був знайомий із німецьким поетом-романтиком Й.-В. Гете, але виступив зі знаменитим переспівом «Der Fischer». Раніше твір переклали російською прозовою мовою Ф. Булгарін та віршованою – В. Жуковський. П. Гулак-Артемівський зробив спробу подати його рідною мовою. У передмові до публікації 1827 р. редактор «Вестника Европы» М. Каченовський цитував обов'язковий лист до редактора, у якому П. Гулак-Артемівський зізнався: «... захотел *попробовать*: нельзя ли на малороссийском языке передать чувства нежные, благородные, возвышенные ...» [116, 287]. Читачі по-різному сприйняли появу «Рибалки». Частина з них поставилася прихильно, але знайшлися й ті, хто не визнавав мови, якою написано баладу. Епіграфом до твору стали рядки з першої строфи вірша Й.-В. Гете. У перекладі П. Федченка це звучить так: «Вода шуміла, вода підступала до берега; над водою сидів молодий рибалка і спокійно, з незворушним серцем поглядав на поплавець». Орієнтовне повідомлення «Діада: Л. Боровиковський і В. Жуковський»: «Л. Боровиковський найчастіше звертався до творчості європейських поетів-романтиків. Дослідник М. Ткачук вказав на причину інтересу митця до романтичної поезії: «... [він] випробовує можливості української мови, перекладаючи й переспівуючи чужомовних авторів» [287, 46]. За І. Франком, Л. Боровиковський у 1836 р. переклав українською мовою сім кримських сонетів А. Міцкевича, але не опублікував. Упродовж 1840–1841 рр. закінчив переклад «Фариса» А. Міцкевича, О. Пушкіна «Зимній вечір» («Буря в хмарі небо криє ...»),

«Два ворони». У 1829 році у «Вестнике Европы» поет-романтик опублікував авторизований переклад балади В. Жуковського «Светлана». Твір має назву «Маруся». Проте, на думку І. Франка, «простим перекладом твору Жуковського "Марусю" не можна назвати» [307, 404]. Учений детально порівняв обидві балади й дійшов висновку: «... на похвалу заслуговує його вмільсть, з якою він надав творові Жуковського український колорит і зі сфери шаблонних пейзажів переніс його на реальний ґрунт українського села» [307, 416].

У результаті впровадження інноваційного прийому інтелектуальне коло знавців РП учні усвідомлюють, що поетичні інтерпретації українських поетів-романтиків розширювали зв'язки вітчизняного письменства з німецькою, польською, російською літературами.

Важливе значення для нашої технології має принцип діалогізму в аспекті діалогу, який текст вів зі своєю епохою. Літературознавець Л. Плющ так окреслив багатогранну діалогічність Шевченкової поезії: «Протягом усього “Кобзаря” Шевченко веде діалог зі своїми героями, Україною, її минулим, сучасним і майбутнім, з друзями й ворогами, природою, Богом» [231, 11]. На цій основі за допомогою евристичного методу розглядаємо питання про те, як поети-романтики трактували дуалістичний образ Б. Хмельницького. Спочатку слід ознайомити старших підлітків зі спостереженням Г. Бійчук: «У Шевченка цей відомий персонаж переважно негативний» [18, 16]. Потім спрямувати пошук учнів – перша мікрогрупа «шевченкознавців» ознайомила з художнім текстом містерії «Великий льох», а друга мікрогрупа «відкривачів імен» – з поезією А. Метлинського «Гетьман». Після їх творчих звітів учитель звертається до класу, використавши прийом моделювання діалогу за схемою запитання/відповідь. Наприклад, «Якби ви зустрілися з Б. Хмельницьким за день до підписання угоди на Переяславській раді, що б ви йому сказали?» Органічним стало використання прийому незакінченого речення: «Знаєте, гетьмане, я хочу Вам сказати ...». Наприкінці учні роздумували над запитаннями: «Незнання результату вчинку звільняє від відповідальності державного діяча чи ні? Як ствердив текстом Т. Шевченко? Як думаєте ви?».

Діалог, який текст вів зі своєю епохою, доцільно розглянути крізь призму евристичного методу. Він передбачає побудову логічно чіткої системи питань, відповіді на які ведуть до відкриття, важливого висновку – літературознавчого чи аксіологічного. Словесник пропонує дев'ятикласникам подумки поспілкуватися із С. Климівським, автором пісні «Їхав козак за Дунай». З цією метою використовуємо прийом рольової гри «Уявний діалог з поетом», а також пропонуємо школярам виконати домашнє завдання діалогічного характеру: скласти запитання авторіві вірша-пісні. Ці питання можуть стосуватися такої особливості барокової людини, як внутрішня безкінечність, сповнена таємниць. Наступного уроку вчитель доручає редколегії відібрати найоригінальніші з них і помістити в «Скарбничці учнівської творчості». Як бачимо, внаслідок налагодження уявного діалогу між учнями й автором поезії відбувається пізнання творчості барокового пііта.

Г. Сковорода адресував учневі М. Ковалинському важливе міркування: «Подібно до того, як музичний інструмент, якщо ми його слухаємо здалеку, здається для нашого слуху приємнішим, так бесіда з відсутнім другом звичайно буває набагато приємнішою, ніж з присутнім» [257, 285]. Ми обрали це судження основою комунікативної моделі «читач-автор» і в анкеті запропонували школярам відповісти на запитання: «Назвіть поетів-романтиків, з якими вам хотілося б познайомитися особисто та поясніть, чому?».

Поети-романтики звернули погляди в козацьке минуле. Л. Боровиковський, А. Метлинський, Т. Шевченко ідеалізують козацтво, але почуття приреченості романтичних героїв тяжіє над їхніми вчинками: козаки гинуть. Словесник пропонуватиме дев'ятикласникам проблемні запитання, щоб з'ясувати, як, за що вмерли герої? Пафос романтики виявляє прагнення героїв поетичних творів до піднесеного ідеалу.

Отже, реалізація принципу діалогізму є одним з провідних аспектів технології вивчення барокової й романтичної поезії, навчальну діяльність спрямовано як на розуміння внутрішньої діалогічності текстів, так і на особистісне спілкування читача з твором, простеження за його різноманітними зв'язками з іншими явищами культури.

За С. Кургановим, перший крок на шляху наближення навчання в школі до особливостей сучасного діалогічного мислення був зроблений за допомогою проблемного навчання. Як бачимо, принцип діалогізму пов'язаний із проблемністю. За висловом Г. Токмань, «інформація, здобута таким шляхом [шляхом проблемних ситуацій і запитань – *О.Б.*], запам'ятовується краще, бо далася важче й забарвлена в емоцію радості самостійного відкриття» [290, 54]. Ми врахували такий підхід у розробленій технології навчання барокової і романтичної поезії в основній школі.

Очевидно, слід погодитися з припущенням А. Матюшкіна про три головних компоненти проблемної ситуації: 1) виникнення пізнавальної потреби в новому знанні, засвоєнні невідомого; 2) невідоме, яке потрібно пізнати у виниклій проблемній ситуації; 3) можливості учня для виконання поставленого завдання й відкритті досі непізнаного [182, 34]. С. Курганов наголосив, що зосередження уваги на проблемах, які хвилюють учня, – центральний аспект педагогіки.

Позаяк автори БП і РП порушували проблеми, актуальні для української нації й людини як такої, – національної свободи, сенсу життя, нерозділеного кохання, душевної гармонії, «сродної праці» та ін., то завдання педагога бачимо у створенні умов, за яких їх аналіз став би екзистенційно важливим для школярів. Наприклад, романтики вважають особистість найвищою цінністю. Відтак під час вивчення романтизму в 9 класі вчитель напише на дошці одне з висловлювань німецького філософа К. Ясперса про те, що особистість, за своєю екзистенціально-онтологічною суттю, залишається недосяжною для науки загадкою: «Окрема людина ніколи не буває довершеною, ідеальною людиною. У принципі такою людиною й бути не може, оскільки все, чим вона є і що вона здійснює, ніколи не є довершеним, усе й завжди лишається відкритим» [338, 78]. Учитель порушує проблемне запитання: «У чому особливість людини романтизму?». Потім він створює проблемну ситуацію за допомогою прийому «Іду до істини». Старшим підліткам пропонується об'єднатися в робочі мікрогрупи: «довідкове інтернет-бюро», «літературознавці», «філософи». Керуємося положенням Г. Токмань: «Занурюючись у психіку літературного героя та його філософські роздуми, учень пізнає себе та обирає власну філософію існування» [290, 81]. Дев'ятикласники, які ввійшли до складу «довідкового інтернет-бюро»,

працюють із довідковою літературою, сайтами. Вони виписують тлумачення термінів «екзистенція», «онтологія», «філософія» й ознайомлюють з ними однокласників. Старші підлітки, які об'єдналися в робочу мікрогрупу «літературознавців», шукають відповіді на запитання, якою ж людиною постає в поезії романтиків. Один із них процитує думку З. Генік-Березовської про те, що «Людина набула в романтизмі власного значення, як єство різних сфер буття, організм якої відбиває в собі будову інших сфер буття, бо весь світ є живий організм» [57, 15]. Інший юний літературознавець наведе й витлумачить однокласникам положення Т. Бовсунівської: «...романтизм виявив неабияку зацікавленість особистістю, і, насамперед, винятковою й богоподібною» [22, 296]. Робоча мікрогрупа «філософів» познайомить клас із провідними ідеями філософії серця П. Юркевича, які допоможуть школярам інтерпретувати романтичну поезію.

Скориставшись твердженням Г. Токмань: «Проблемний виклад матеріалу при аналізі лірики постає через формулювання питань, які стосуються не глобальних проблем людства, а найчастіше внутрішнього світу людини, привідкритого у вірші» [290, 250], звернемося до психологічного аналізу літературних героїв. Пропонуємо прийом «Знайди побратима», за допомогою якого досягаємо цілісного уявлення про психологічний стан персонажа. Учитель записує на картках назви поезій Л. Боровиковського, П. Гулака-Артемовського, Є. Гребінки, П. Куліша, А. Метлинського, Т. Шевченка й посередині картки проводить вертикальну риску. Учні першого варіанту одержують завдання виписати частину афоризму, запитання з романтичних поезій у першу колонку картки. Їхні сусіди по парті мусять виписати цитату, яка є відповіддю або завершенням щодо першої. Наприклад, *«Де, чи жив мій милий?»* / – *«Із далеких він сторон / З серцем і любов'ю / До дівчини прилетів...»* (Л. Боровиковський, «Маруся»). Проблемне завдання, за А. Хуторським, передбачає спрямування учнів до їх самостійної пошуково-пізнавальної діяльності з метою досягнення потрібного результату. Запропоновані нами проблемні завдання старші підлітки виконують у формі пошуку. Наприклад, під час вивчення теми «Містерія Т. Шевченка "Великий льох"» вони визначають і зіставляють ставлення автора до Петра I, Катерини II, Б. Хмельницького. Потім міркують, яке «нове знання» про них

впливає з такого порівняння? Отже, принцип проблемності реалізуємо для з'ясування як психологічних, так і філософських параметрів БП і РП.

Сучасні методисти вказують на важливість урахування принципу індивідуалізації навчання, науковці підкреслюють, що завдяки його використанню зростає інтерес учнів до навчальної діяльності. За М. Гриньовою, «ідеться про утвердження в шкільній практиці підходу, відповідно до якого школа пристосовується до учня, а не навпаки» [223, 112].

Учитель повинен максимально застосовувати індивідуалізований діалог з кожним своїм вихованцем. В. Дяченко наголосив на особливому діалозі між учителем та учнем за умови індивідуального навчання: мовна активність школяра не пригнічується, співвідношення між слуханням і говорінням наближається до ідеалу. Індивідуалізоване навчання хоча б почасти відображає переваги індивідуального спілкування.

Тому в розробленій нами педагогічній технології обрано тактику встановлення психологічного контакту відповідно до темпераменту, статі, психологічного стану підлітка й тієї педагогічної ситуації, у якій відбувається спілкування. Творець барокової поезії Г. Сковорода індивідуально працював з учнями М. Ковалинським, В. Томарою та ін. Учитель-філософ у листах до М. Ковалинського зауважував, що немає дітей, які не наділені здібностями. Використовуємо його міркування, уводячи інноваційний прийом «Ключ до скарбу». Учитель пропонує гіперактивним учням розшифрувати положення, подане в листі Г. Сковороди до М. Ковалинського від 29 серпня 1763 р.: «Прагнімо вершини, щоб принаймні оволодіти серединою» [257, 290]: 20.21.1.4.18.12.17.19. 3.7.21.29.11.18.11, 30.19.2 20.21.11.18.1.14.17.18.12. 19.3.19.16.19.6.12.23.11 22.7.21.7.6.11.18.19.32. Шифр його пишемо на бокових крильцях дошки, а дешифратор сучасного українського алфавіту розмістимо на таблиці. Розшифрований запис може стати епіграфом уроку. Так словесник використовує й розвиває здібності тих дев'ятикласників, які мають добре розвинене логічне мислення, але виявляють непосидючість.

Н. Фоломеева націлює педагогів на креативний підхід до кожного учня: «...педагогічна технологія є індивідуалізованою тоді, коли вимагає контакту

педагога з кожною окремою дитиною, знання її психології та рівня розвитку, розробки системи індивідуально орієнтованих творчих завдань» [305, 83]. Дослідник української літератури М. Петров простежив, як професор А. Метлинський утілював названий принцип, навчаючи студентів перших курсів. Він поставив собі за мету, по-перше, відучити молодь від занадто легковажного ставлення до літератури, по-друге, привчити до простоти вислову та тверезості поглядів. За свідченням сучасників, А. Метлинському вдавалося цього досягти завдяки індивідуальному аналізу студентських творів. Оскільки в дім професора приходили кобзарі, які співали українські думи, то ті студентські гостини стали словесною «Січчю» (вислів О. Огоновського). Так молодь пізнавала народні скарби й збагачувалася духовно. Поет-романтик Є. Гребінка обрав своє педагогічне кредо: не дати згаснути здатності людини мислити образами. Він викладав російську словесність у середніх класах Другого кадетського корпусу. За спогадами учнів, улюбленим його прийомом були творчі роботи. Зазвичай радив записати їхні власні враження від побаченого. Поети бароко й романтизму самі «підказують» учителеві шляхи навчання літератури, і слід ними скористатися.

Наша мета – допомогти підліткам збагнути смисл і красу поезії, не руйнуючи при цьому їхнього інтересу до власних переживань. Відтак у пропонованій технології передбачено для старших підлітків можливість самостійно обирати темарій творчих робіт. Пропонуємо, приміром, таке коло тем: «Словесні візерунки бароко»; «Чому літературний герой Г. Сковороди не боїться смерті?»; «З яких зерен проізростають пісні в саду Г. Сковороди?»; «Як перевірити, чи зрозумів читач поезію Г. Сковороди?»; «Які духовні цінності береже в серці герой поезії Г. Сковороди?» та ін. Дев'ятикласники опрацьовуватимуть вибрані теми вдома, у бібліотеці, за допомогою Інтернету. Учитель проводить для них консультації. Наприкінці учні виступають з читанням своїх творів. Педагог оцінює роботи за такими критеріями: розуміння літературного напрямку, оригінальність; логічність викладу; оформлення; аргументованість міркувань; уміння викликати захоплення слухачів.

Реалізація принципу індивідуалізації передбачає використання методу символічного бачення (А. Хуторський). Його вимога – пошук чи побудова зв'язків між об'єктом і його символом. Конкретизуємо метод в інноваційному прийомі «Мій символ». Сутність його в тому, що словесник пропонує старшим підліткам провести спостереження над формою барокової поезії І. Величковського, С. Полоцького. Вони побачать вірші у вигляді лабіринта, піраміди, хреста тощо й опишуть смисл та його зв'язок з формою того символу, що припав до серця. Під час вивчення балад поетів-романтиків учителі пропонують самостійно визначити той предмет, що символізував би вірність, кохання, тугу за милим, швидке повернення козака, і спробувати зобразити його в графічній чи іншій знаковій формі (музика, скульптура, фото). Дев'ятикласники одержать домашнє завдання зобразити герб своєї родини, класу, школи в графічній чи словесній формі й витлумачити його. Обдаровані школярі зроблять спробу створити емблему для місцевого музею чи альбома пам'яті вітчизняного письменника; написати вірш із символічним баченням пори року, Батьківщини, дорогого їм почуття.

Підсумовуючи, підтверджуємо доцільність використання принципу індивідуалізації для навчання БП і РП, що реалізовується в таких прийомах, як «Ключ до скарбу», «Мій символ», «Вибери тему творчої роботи».

Отже, основою напрацьованої технології навчання стали принципи етновідповідності, діалогізму, проблемності й індивідуалізації. Задля їх реалізації технологія пропонує методи за класифікацією М. Кудряшова, а саме: творчого читання, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький, репродуктивний, а також метод синектики (Дж. Гордон), символічного бачення (А. Хуторський). Кожний із методів конкретизовано в низці авторських прийомів навчання.

2.3. Модель технології навчання барокової і романтичної поезії

Поняття «педагогічна технологія» стосовно освітнього простору вперше вжив у 1886 році англієць Дж. Саллі.

У сучасному освітньому просторі виокремилося декілька напрямів тлумачень педагогічної технології. Представники системного підходу (В. Безпалько, М. Кларін, Л. Ярощук та ін.) розглядають її як методологічну основу. В. Безпалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу, М. Кларін же – як відтворювані способи організації навчального процесу з чіткою орієнтацією на діагностично визначену мету. Український методист А. Ситченко вбачає в педагогічній технології вищий рівень організації навчально-виховного процесу, що забезпечує досягнення дидактичної мети; Н. Фоломєєва – систему знань про прийоми і засоби, за допомогою яких досягається запланований результат конкретного виду діяльності. Представники процесуально-описового (М. Гриньова, А. Нісімчук та ін.) напряму визначають педагогічну технологію як модель педагогічної системи, прихильники процесуально-діяльнісного підходу (С. Гончаров, П. Матвієнко, Л. Ярощук та ін.) – навчально-виховний процес, спроектований за критеріями технологічності.

Аналіз підходів українських дослідників до визначення поняття педагогічна технологія дає підставу для висновку І. Дичківської: «Спільним у визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання» [81, 66].

Сучасні вчені В. Погребенник та ін. додають до цього поняття нове – інтерактивні педагогічні технології. Із 1998 р. вчені факультету української філології Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова апробовують інтерактивні інноваційні педтехнології. Наприклад, вони втілюють у життя програму «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ).

Вітчизняні вчені орієнтують педагогів у світі технологій за допомогою графічних зображень. В. Андрєєва розкриває їхню сутність за допомогою формули: «СПТ=мета + завдання + зміст + методи (прийоми, засоби) + форми навчання»[4, 2].

В. Євдокимов, І. Прокопенко та ін. подають схему технологічного підходу до навчання: «Загальні цілі і зміст навчання – Навчальні цілі – Навчання– Оцінка» [237, 13]. Такий підхід наближає педагогіку до точних наук.

Робочим у дисертації є наше тлумачення педагогічної технології як конструювання навчально-виховного процесу з чітко визначеними завданнями, діагностикою поточних і кінцевих досягнень, що передбачає бажаний результат. Концептуальна ідея технології: опанування учнями барокової і романтичної поезії завдяки її прочитанню у літературному (українська і зарубіжна література), мистецькому (барокова архітектура, скульптура, романтичний живопис, музика) та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах.

Сучасні дидакти зробили спробу визначити критерії технологічності. С. Гончаров, зокрема, виокремлює такі критерії: відтворюваність, системність, керованість, ефективність [66], Г. Селевко – системність, науковість, структурованість, керованість [248]. Ми обрали критерії системності, науковості, структурованості, керованості, які стали підґрунтям для формування концептуальної ідеї та принципів напрацьованої нами технології навчання барокової і романтичної поезії в основній школі.

Основою технології навчання барокової і романтичної поезії є визначення її методології, яка містить концептуальну ідею та принципи навчання: опанування учнями БП і РП завдяки діалогічному її прочитанню у літературному (українська і зарубіжна література), мистецькому (барокова архітектура і скульптура, романтичний живопис) та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах, здійснюється шляхом реалізації принципів етновідповідності, діалогізму, проблемності та індивідуалізації.

На нашу думку, пропоновану технологію доцільно (відповідно до технологічного бачення навчального процесу) представити у вигляді спеціальної схеми 2.1 [с. 123].

Концептуальна модель технології навчання барокової і романтичної поезії в основній школі



Процесуальність технології змодельовано як поділ на етапи – підготовка до сприймання поезії, читання твору, словникова робота, аналіз та інтерпретація поезії, творчі роботи, підсумки. Взаємодія вчителя з учнями забезпечується завдяки добору системи методів навчання: евристики, творчого читання, дослідницький, репродуктивний, символічного бачення, синектики, які у моделі конкретизовано частково – названо тільки запропоновані автором та відомі інноваційні прийоми (за браком місця не згадуємо традиційні прийоми навчання, достатньо поширені у шкільній практиці).

Літературний контекст актуалізується з метою глибшого засвоєння БП і РП, чому сприяє зіставлення з подібними явищами. Поняття бароко й романтизм стануть зрозумілішими завдяки порівнянню поетичних і прозових творів одного напрямку (наприклад, поезії І. Величковського і прози І. Вишенського, поезії й прози П. Куліша, поезії Т. Шевченка і прози М. Гоголя – *«Ти смієшся, а я плачу, / Великий мій друже»*). Національна специфіка української барокової і романтичної віршованої творчості увиразниться в результаті її прочитання в контексті поезії зарубіжних авторів – таких репрезентантів бароко, як Л. Гонгора-і-Арготе, А. Гріфіус, Дж. Донн, Дж. Маріно, Дж. Мільтон, Ф. де Кеведо-і-Вільєгас; представників романтизму Дж.-Г. Байрона, В. Блейка, Г. Ґейне, Ф. Гельдерліна, М. Лермонтова, А. Міцкевича, Ю. Словацького, Ш. Петефі.

Загальномистецький контекст стане основою для розуміння сутнісної єдності мистецтва й водночас допоможе відчутти різницю між його видами. Учні побачать риси бароко в поезії, архітектурі та скульптурі – зокрема, такі як символ, алегорія, вишуканість. Спостерігатимуть риси романтизму в поезії та живописі – гру світла й тіні, панорамність пейзажів, зображення незвичайних героїв, динамічність. На основі прочитання текстів і літературних та образотворчих контекстів можна ефективно навчити учнів спільних і відмінних рис бароко і романтизму. Школярі усвідомлять, що обидва напрями належать до однієї романтичної «хвилі» у розвитку мистецтва (за законом хвиль Д. Чижевського), відтак мають спільні риси (назвемо ті, які учні цього віку здатні усвідомити): множинність світу, символи, контрасти. Проте це різні напрями, романтизм виник пізніше, після бароко минув класицизм,

відбувся передромантизм, тому є суттєві відмінності. Бароко притаманні прагнення до Бога, релігійність; химерна форма, зашифрованість; мотиви: життя – як сон, театр, лабіринт, ярмарок; «Memento mori!» («Пам’ятай про смерть!»), «Vanitas» (Марнота). Романтизм має такі відмінні від бароко ознаки, як прагнення до мрії, незвичайність; вільна форма, фольклорна стилізація; мотиви: «світової скорботи», ночі, романтичного кохання, волелюбства, історії як вияву національного духа.

У філософському контексті акцентуємо на морально-етичному ідеалі епохи, позаяк підлітки шукають взірців у поведінці, ставленні до світу, людей, культури. Пропонуємо окреслити морально-етичний ідеал бароко так: герой поезії бароко – це досконала людина, яка втілює моральний ідеал – як уявний, так і досяжний у земному житті. Їй притаманні такі риси:

- усвідомлення непорядкованості світу й суперечливої природи людини;
- прагнення наблизитися душею до Бога як вічної благої сутності;
- розуміння природи як творіння Бога і Його присутності;
- віднайдення розумного компромісу (золотої середини) між частинками людської душі, наділеними різною природою (вегетативною, тваринною, людською, божественною);
- громадянський гуманізм: любов до Вітчизни, відповідальність перед рідним народом;
- додання пристрастей та афектів, боротьба як необхідний елемент життя [Додаток И.2.3.1].

Морально-етичний ідеал романтизму – це людина незвичайних рис характеру і вчинків. Їй притаманні такі риси:

- усвідомлення замежових (духових) підстав людського буття, відданість високій ідеї;
- дух бунтарства, повага до людської особистості;
- додання небезпечного шляху до мети, мужнє перенесення страждань;
- усвідомлене прийняття самотності, нерозуміння юрбою;
- готовність до самопожертви, відчуття єдності власного існування з існуванням Батьківщини, патріотизм, національна усвідомленість;

- сильні особисті почуття, вищість серця, а не холодного розуму;
- захопленість красою природи й вільною творчістю [Додаток И.2.3.2].

Усі ці властивості літературних героїв, зокрема, й суб'єктного «Я» лірики, будуть оприявнюватися під час аналізу та інтерпретації художніх текстів, а на підсумкових заняттях – узагальнюватися й систематизуватися. Доцільно використовувати окремі з названих рис для формулювання виховної мети уроків та позакласних заходів.

Засоби навчання та організаційні його форми у технології зорієнтовані передусім на новаторську діяльність учителя-літератора. Автор запропонованої технології підготувала науково-методичний супровід, який містить сучасні інформаційні засоби навчання.

У створеній технології враховано критерії системності, науковості, структурованості, керованості. Проте технологічний підхід до навчання поезії не варто вважати універсальним, залишаємо місце для імпровізації, раптового спалаху творчості, дискусійних моментів, інсайту, сумніву, іронії (самоіронії).

2.4. Формування навичок аналізу й інтерпретації поезії бароко та романтизму

Специфіка навчання БП і РП в основній школі найяскравіше виявляється на етапі її аналізу. Л. Мірошніченко визначила етапи вивчення ліричного твору, враховуючи жанр твору та вікові особливості школярів. Для учнів 5 – 6 класів передбачила використання елементів аналізу, для 9 класу – аналіз ліричного твору. О. Куцевол назвала перспективним таке вивчення твору, «...де вдало поєднується літературознавчий аспект (історія, теорія, літературна критика, компаративістика, текстологія) з його моральним пафосом й естетичною довершеністю» [149, 104].

У сучасному освітньому просторі існує навчально-технологічна концепція літературного аналізу, яку розробив А. Ситченко. Він розглядає ідейно-художній аналіз «...як систему розумових дій, що відповідають складникам змісту й форми твору і спрямовані на їх цілісне пізнання: кожен аналітичну операцію складаємо з комплексу розумових дій, розташованих у відповідності до ідейно-художньої структури тексту» [255, 113]. Учений уперше визначив культурологічні й дидактичні принципи аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: тривимірності його навчальної моделі, проєктованого й керованого навчання, неперервності ієрархізованого розвитку в учнів умінь аналізувати твори. Спираємося на принцип тривимірності навчальної моделі аналізу художнього твору, який характеризується єдністю ціннісних орієнтацій; літературних знань та правил діяльності читачів-учнів.

Літературознавець В. Марко, методист І. Пелипейко та інші наголосили на розбіжностях між шкільним і літературознавчим аналізами художнього твору. В. Марко визнав аналіз засобом «...наближення до авторського задуму, тобто шляхом до адекватного прочитання твору» [178, 15]. І. Пелипейко під терміном «адекватне читання» розуміє таке читання, «яке з максимальною наближеністю розкриває ідейно-естетичний зміст твору за допомогою виразності, інтонацій, тембру і сили голосу, пауз, міміки тощо» [224, 11]. У своїх наукових розвідках Г. Токмань окреслила текстуальний напрям аналізу ліричного твору. Під час формувального експерименту конкретизуємо його з огляду на специфіку навчання поезії бароко та романтизму учнів основної школи.

Головне завдання методики аналізу та інтерпретації БП і РП як складника пропонованої технології вбачаємо в напрацюванні нами тих методичних прийомів, які сприятимуть ефективній роботі учнів.

У процесі аналізу поетичних творів бароко й романтизму до термінологічного запасу учнів вводимо такі дефініції, як балада, бароко, контраст, романтизм, символ та ін. У зв'язку з аналітичним опрацюванням літературознавчих понять І. Пелипейко звинувачує словесників «у засушуванні, препаруванні ліричної поезії...» [224, 3]. Відтак доцільно використати тезу філософа Г.-Г. Гадамера про те, «Як скласти ціле із звукових фігур та уривків сенсу?» [56, 123]. Учні успішно вживають терміни, пов'язані з бароко й романтизмом, за таких умов: 1) чітко визначають, який літературний напрям домінує в обраній поезії; 2) аргументують судження цитатами з художнього тексту, що вивчається.

За нашою технологією, на уроках української літератури школярі під керівництвом учителя роблять спроби самостійно пояснити явища БП і РП, відшуковують наукові дефініції теоретико-літературних понять, зіставляють їх. Наприклад, на уроці вивчення поезії збірки Г. Сковороди «Сад Божественних пісень» пропонуємо учням пояснити терміни символ, контраст, використовуючи опорні знання, здобуті на попередніх уроках української та зарубіжної літератур. Якщо їм важко це зробити, слід прочитати контекст, у якому використані слова, тобто використати прийом повторного читання. Потім слухаємо повідомлення «довідкового інтернет-бюро» дев'ятикласників, учасники якого з'ясували походження вказаних термінів за такою адресою в мережі Інтернет: [Електронний ресурс. – Режим доступу: (http://izbornyk.org.ua/djvu/etymolog_slovnyk.htm)].

Словесники звертають увагу учнів на те, що часто фігурні вірші барокових поетів були таємницею, яку треба розгадати. Розкодування починаємо з демонстрування вірша П. Беринди «Великодній дар... отцу Єлисею Плетенецькому» (1623 р.). Він складається з двох фігур: хреста з чотирма поперечинами, обведеного декоративною лінією, та півмісяця. Біля нього також зображено людське обличчя, а навколо – ініціали Є.П.А.К.М.П (Єлисей Плетенецький, Архімандрит Київський...). Разом з учнями вчитель витлумачить його: хрест символізує християнську віру й

християнські чесноти архімандрита, а образ півмісяця – небо, безмежний простір. За припущенням М. Сороки, поезія «була спрямована викликати в адресата несподівані емоції» [265, 98].

Другим кроком розгадування форми барокової поезії стали альтернативні тести «Упізнай жанр поезії І. Величковського» для старших підлітків [Додаток И.2.3.3]. Майстер курйозної поезії вписав у зображення «стовпа» вірш про Богородицю. Разом з дев'ятикласниками знаходимо пояснення смислу такої форми графічного відтворення й презентації ідеї у вірші. Звертаючись до Пречистої, поет пише:

Ти єси стовпом є слави, Пречистая Діво?

Дивніше світу над сім див ти диво.

Отже, форма цитованої поезії у вигляді стовпа відповідає символу непорушності святинь, на яких тримається Божий світ.

Романтична поезія потребує такої ж, як і барокова, уваги до досягнення форми твору.

Актуальною залишається теза К.-Г. Юнга про те, що нам треба бути готовими до незвичайних форм і змісту, оскільки саме вони найкраще виражають невідоме. Поети-романтики створили нові форми, зокрема такі жанри, як романтична «байронівська» поема, літературна балада, думка тощо.

А. Ситченко розробив типову модель аналізу романтичного жанру балади: «Самостійний аналіз балади учні успішніше проведуть за опорними словами, які відтворюють вузлові питання процедури цього типу: настрої – почуття – подія – образи – прийоми творення – ритм – думки й почуття – краса й значення – жанр – зв'язки з іншими творами» [254, 201]. Водночас він застерігає від перетворення поданої схеми на шаблон. Цінуємо здобуток дослідника й частково використовуємо типову модель аналізу романтичного жанру балади А. Ситченка у зоровій опорі.

Г. Токмань напрацювала покроковий шлях аналізу змісту балади, підкресливши її ліро-епічну природу: «...поставимо завдання переказати сюжет твору і вмотивувати вчинки героїв їхніми почуттями» [290, 257]. Г. Ключек обрав два шляхи аналізу «Причинної» Т. Шевченка: за сюжетом та аналіз «під мікроскопом».

Вважаємо, що для учнів 9 класу оптимальним варіантом може стати зорова опора «Українська балада» – складник нашої технології (Додаток И.2.3.4). Дев'ятикласники, які об'єднуються в першу мікрогрупу «Відлуння», звертаються до зорової опори, коментують сегмент «Вплив», використовуючи тезу О. Слоньовської про те, що ця балада «є інтерпретацією відповідного твору Й.-В. Гете [Der Fischer]», хоча й відзначають, що «... оригінальною робить її явне суто українське фольклорне начало» [260, 204]. Друга мікрогрупа – «Джерела» – коментує сегмент «Витоки», підтверджуючи здогад М. Коцюбинської про те, що «Це були поетичні перекази окремих повір'їв з народної демонології» [144, 193], а також твердження М. Ткачука про центральне місце в баладах Л. Боровиковського дії, настрою героя. Учні з групи «Джерела» прагнуть знайти перегуки образів бурі у баладах «Молодиця» Л. Боровиковського, «Смерть бандуриста» А. Метлинського та «Причинна» Т. Шевченка. Учні встановлюють зв'язок між описом негоди та внутрішнім станом героїнь балад. Третя мікрогрупа – «Аналітики» – прокоментує сегмент «Риси балади», скориставшись висловом М. Коцюбинської: «...тут сполучається історична фантастика» і «фантастичний історизм» [144, 196]. Повідомимо учням, що сучасники згадували поетове вміння «оживляти» історію. Відтак молодші підлітки дослідять, як переплелися фольклорні уявлення з подіями в баладах М. Костомарова («Ластівка») та А. Метлинського («Гетьман», «Підземна церква»). Школярі обміркують на висновок О. Свириденко про відхід Амвросія Могили від традиційної балади: «Його балади тяжіють до ліричних віршів типу роздуму, медитації, а водночас мають почасти характер притчі» [247, 91]. Науковець визначила спектр ознак, за допомогою яких школярі глибоко усвідомлюють особливості романтичної поезії, а саме:

- фольклорну гіперболізацію (*«Станемо корнем на рідній землі, / Міцно, лісом, нас не скине око! / Тільки брехню чужина прокричить, / Гряне пісня із Русі широко!»*);
- уживання «кольорових» епітетів: «зелений», що асоціюється із життям (*«На зелений в'яз прилітує, / Діточки свої провідує»*), і зі смертю (*«З ним зелений в'яз пішов на дно»*);

- евфонічна гармонія: А. Метлинський увиразнив криваву трагедію в поезії «Козачая смерть», використавши асонанс на [o]: «*Степ-земля рідну й нерідну кров допиває ;/ А поміж трупами стогне, мов розмовляє...*». Рівень звучності цитованих рядків відповідно 4,11 та 5,26. Учні разом зі словесником визначили його за методикою, яку розробив учений С. Бураго: звуки нашої мови поділено на 6 груп, враховуємо паузу й кожній надаємо числовий еквівалент у порядку зростання звучності: 1 – пауза; 2 – п,т, к, ф; 3 – щ,щ,ч,ц,с,х; 4 – г,б,д,з,ж; 5 – р,л,м,н,в,й; 6 – ненаголошений голосний; 7 – наголошений голосний.

Потім знаходимо середнє арифметичне від суми числових позначень звучності й загальної кількості звуків у рядку:

С т е п - з е м л я р і д н у й н е р і д н у к р о в д о п и в а є
 3 2 7 2 4 6 5 5 7 5 7 4 5 6 5 5 6 5 7 4 5 6 2 5 7 5 4 6 2 6 5 7 6 6

Одержуємо: $143 : 34 = 4,01$.

Далі знаходимо числове вираження паузи, обчисливши середнє арифметичне від суми загальної кількості пауз та суми голосних і приголосних у їх реальному звучанні. У наведеному рядку «поправка на паузу» склала $5:34=0,1$. Таким чином, загальний рівень звучності рядка складає вираз: $4,01 + 0,1 = 4,11$. Це низький рівень звучності. За нашим спостереженням, глухо звучить те, що позначене емоційною скутістю.

Аналогічно можна визначити рівень звучності рядка «*А поміж трупами стогне, мов розмовляє...*», він високий – 5,26. У високому звучанні рядка оприявлюється його емоційна відкритість. Різниця числових еквівалентів звучності рядків спричиняє їх контрастність, тобто перехід від приглушеності до повнозвуччя. Різкість такого переходу створює внутрішню напругу поетичної мови.

Так ми ефективно підготуємо підлітків до сприймання змісту в оригінальних формах барокових фігурних віршів, романтичної балади.

Згідно з технологією, учні формулюють мотиви поетичного твору, звертаючись до конститутивних рис бароко та романтизму. Довідковими джерелами стають відповідні підручники, енциклопедичні словники, електронні ресурси.

На цій теоретичній основі учні простежать рух авторської думки та читацького сприймання від мотивів через проблему до ідеї (за А. Єсіним). Відтак, окресливши мотив, слід сформулювати питання, порушені автором. Ураховуємо філософський погляд Н. Колотілової на природу питання як «...прохання про повідомлення» [130, 12]. Дидакт А. Хуторський застерігає: «Проблемне питання не передбачає простого пригадування чи відтворення знань» [311, 36]. Тому варто запропонувати дев'ятикласникам розглянути актуальне аксіологічне питання «Навіщо людині совість?», приміром, на уроці позакласного читання за поетичною збіркою «Сад Божественних пісень» Г. Сковороди. Для проведення філософського дослідження познайомимо школярів із тезою В. Ісаєва та В. Левченко про те, що «...для дитини, у якої вихована совість, виникає дилема: заспокоювати або будити совість. У просторі цивілізації діє імператив: присипляти! Простір культури вимагає: охороняй як найважливішу цінність» [111, 77]. Учні простежать, яку позицію обрав Г. Сковорода. З цією метою слід прочитати їм рядки листа від 5 листопада 1762 р. до М. Ковалинського: «Якщо не сталося нічого, що викликало б докори совісті, то я дуже радий, і ти найщасливіша людина. Якщо ж це сталось, то не мучся даремно; досить вже, якщо ти все ще ненавидиш свій порок... але не все те отрута, що неприємне на смак ...» [257, 246]. Потім дев'ятикласники звернуться до художніх текстів «Саду Божественних пісень». У Пісні 10 «Всякому місту – звичай і права...» сфокусуємо увагу на рядках, у яких ідеться про смерть і людину, яка її не лякається: «Той, в кого совість, як чистий кришталь». Прорекламуємо Пісню 23 «Ми тебе зовсім марнуєм...», акцентуючи на думці «Краще мить чесно жить, / аніж день в мислях злих...». Учні визначать, що автор протиставив брехливість і чисте сумління. Доцільно використати прийом «Етимологічна скринька»: старші підлітки за допомогою етимологічного словника української мови з'ясуять походження лексеми «совість». Наступним кроком стане ознайомлення з гіпотезою філософів В. Ісаєва та В. Левченко про її виникнення: «Ми наполягаємо на тому, що совість виникає в просторі родини» [111, 76] та її коментування. Наведемо школярам думку психолога П. Якобсона про совість як складне психологічне утворення, що «набуває рис другої натури людини, стає тим стрижнем, який примушує емоційно реагувати

на все те, що стосується моральної свідомості» [332, 30]. Учні зіставляють наднові ідеї з художніми текстами Г. Сковороди, відтак підсумком стане твердження культуролога А. Макарова про поезію Г. Сковороди: «Щасливим робить не знання, не сила, не влада, а совість, заснована на одвічних моральних законах» [175, 60]. Вислухаємо гіпотези учнів про те, кому краще живеться: совісній людині чи безсовісній, використавши прийом «Мікрофон», водночас наголосимо на необхідності пояснити, що значить – гарне життя? Насамкінець поміркуємо, як жити, щоб не заплямувати совість.

П. Якобсон націлював педагогів «... навчити учнів шукати в творах мистецтва шляхи розв'язання життєвих проблем» [332, 58]. Під час вивчення балад поетів-романтиків актуальною залишається проблема, сформульована Т. Шевченком у авторському відступі «Причинної»: *«Не так серце любить, щоб з ким поділиться, / Не так воно хоче, як Бог нам дає...»*. Переформулюємо її у вигляді проблемного питання: «Якщо кохаєш, то потрібно прислухатися до серця чи краще чинити, керуючись тільки раціональним вибором?» Залучимо до обговорення філософську думку П. Юркевича: ідеї кордоцентризму допоможуть зрозуміти морально-етичний ідеал епохи, підготують учнів до власного екзистенційного вибору.

Розкривши проблематику БП і РП, перейдемо до визначення ідейної спрямованості. А. Єсін та інші літературознавці тлумачать її як головну узагальнювальну думку. Зорієнтуємо підлітків визначати ідею з позиції ствердження або заперечення чогось. Відтак вони сформулюють ідею поезії Г. Сковороди Пісня 18 «Гей ти, пташко жовтобоко»: кожна людина повинна займати певне місце в діяльності суспільства не за багатством чи знатністю, а за «сродністю», тобто відповідно до своїх природних здібностей, що виявляються й розвиваються у праці.

«Поетична ідея визріває в глибинах складної єдності різнопланових предметних деталей, нанизаних на наскрізний образ-символ» [178, 25], – стверджував В. Марко. Особливості символу досліджує Ж. Янко. Відповідно до її суджень, «...символи, слова-знаки, образи тексту є іноді алегоричними, невиразними, іноді форма може бути виразнішою, ніж зміст, і водночас символічною» [178, 115]. Ми звернемося до символіки як конститутивної риси двох літературних напрямів на етапі аналізу

виражальних засобів мови. І. Пелипейко наполягає на ефективності прийому спостереження за роллю «...різних тропів у художній тканині твору» [224, 11]. Словесники ознайомлять учнів із поняттям символ, сформулюють уміння знаходити символи у художньому тексті під час літературної гри-мозаїки «Символи БП і РП». Наприклад, аналізуючи Пісню 28 «Піднімись на небеса – у Версальський хоч би сад...» із «Саду Божественних пісень», дев'ятикласники міркуватимуть над тим, якими художніми засобами автор підводить читача до ідеї. Виявлять символ, притаманний поезії бароко: серце. Поетичні рядки філософа умотивують думку, що людина докладляє зусиль для того, щоб відкрити в собі нове серце – те, в якому Божий глагол, тобто моральні цінності християнства, зафіксовані в Біблії. Проте проблема Г. Сковорода й бароко не зводиться до суми окремих символів.

Дев'ятикласники виявлять символи у творах поетів-романтиків. Наприклад, аналізуючи «Козачую смерть» А. Метлинського, виокремлять рядки:

*Де недавно козак гомонів, його кінь тупотів, –
Ворон крякав, літав, і спускався й на трупах сідав...*

Словесник наголосить, що ворони, трупи – символи однієї з «межових ситуацій» (К. Ясперс). Підлітки сприймають їх то як ідею незворотності часу, то як трагедію. Учитель порадить їм вдумливо прочитати рядки з листа Г. Сковороди до М. Ковалинського від 28 жовтня 1763 р.: «Хіба слід такими слізьми оплакувати тілесну смерть, якої зовсім не треба уникати й яку кожний, у кого є хоч трохи здорового глузду, повинен визнати єдиним і найнадійнішим виходом з усіх небезпек і нещасть?» [257, 295]. Відтак варто враховувати міркування філософа при трактуванні ідейно-естетичної функції символів у художньому тексті.

До аналізу символу долучимо розгляд контрасту – одного з провідних засобів поезики бароко та романтизму. Великого філософського звучання набуває антитеза у Пісні 18 «Гей ти, пташко, жовтобоко». За Д. Чижевським, вірш збудовано на протиставленні «смирених» (що їх символізують «птичка жовтобока», «вербочки» та «я» – той, кого «в селі родила мати») та «гордих» («ястреб», «явір», що «стоїть над горою», ті, «хто високо вгору дметься» [314, 5]. Наведемо й інший приклад

барокового за смислом контрасту: у Пісні 19 «Гей ти, нудьго проклята!», створеній у селі Кавраях, що в степах переяславських, Г. Сковорода зізнається:

Звіряку злу заколеш, як візьмеш гострий ніж,

Нуди ніяк не збореш, хоч меч свій і сталиш.

На уроці української літератури шестикласники вивчатимуть «Думку» («Тече вода в синє море...») Т. Шевченка. Ліричний герой з сумом констатує: «*Думав, доля зостринеться – / Сніткалося горе*». Учні назвуть використаний автором символ. У контексті аналізу поетичного твору вони інтерпретуватимуть, домислюватимуть значення названого символу, апелюючи до перипетій долі автора рядків «Думки» («Тече вода в синє море...»).

Під час аналізу поезії врахуємо низький ступінь інтересу учнів основної школи до ліризму поезії, що мав на увазі психолог П. Якобсон, коли стверджував: «Підліток, читаючи книгу, насамперед цікавиться ходом подій і тому часто пропускає ліричні відступи автора...» [332, 28]. Тому разом із школярами проведемо пошук тих художніх засобів виразності, які поети застосовують для передавання почуттів, настроїв, емоцій, вражень від природи, мистецтва.

В. Марко рекомендував словесникам привчати учнів перечитувати твір для успішного проведення аналізу поезії. Ми дотримуємося когнітивної тактики «істина – посередині», а тому поділяємо позицію Г. Токмань: «Треба давати максимальну волю в аналізі лірики: хай зупиняються там, де їм цікаво, хай по-своєму читають підтекст віршового рядка, хай пропонують власне тлумачення символіки і почуттів ліричного героя. Але доказово, текстуально, ідучи за логікою твору, читаючи його від першого до останнього слова» [290, 248]. Ураховуючи надбання вчених, ми виокремили особливості шкільного аналізу барокової поезії:

- аналіз особливостей жанрової форми твору;
- виявлення явищ біблійної та іншої культурологічної інтертекстуальності;
- визначення алегорії та метафорики у тексті;
- з'ясування специфіки мови твору;
- вивчення версифікаційних параметрів вірша.

Організуючи шкільне аналізування поезії романтизму, зважатимемо на такі його особливості:

- аналіз фольклорних впливів на твір;
- увага до сутності і засобів вираження почуттів, мрій, настроїв у тексті;
- аналіз руху, динаміки, перебігу (подій, переживань, думок) у змісті твору;
- детальний аналіз («під мікроскопом») пейзажів;
- вивчення версифікаційних особливостей твору у зіставленні з попередньою традицією.

Необхідно поєднувати аналіз БП і РП з інтерпретацією художнього тексту. За всієї різноманітності підходів до трактування поняття «інтерпретація» поетичного твору можна визначити те спільне, що об'єднує позиції численних авторів, – вона не зводиться до певної послідовності кроків; читач або слухач міркує, про що говорить автор особисто з ним, – так, зокрема, П. Рікер трактує інтерпретацію з позиції філософа. О. Ратушняк уперше в методиці викладання літератури створив, теоретично обґрунтував та апробував ефективну систему формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення світової поезії. Науковець потрактував шкільний аналіз художнього твору як засіб «...для реалізації кожним читачем свого варіанту художнього твору, можливості здійснення ним власної інтерпретації» [243, 75]. Тут важливо не перейти межу, не відкинути авторський задум, тому В. Марко застеріг від хибі в сприйнятті художнього тексту, а саме «...підміни думок і переживань автора й персонажів власними» [178, 5]. А. Єсін визнав за учнем право на власну інтерпретацію й навіть помилку. Відповідно до розробленої ним схеми слід починати з уважного прочитання тексту. Потім потрібно визначити пафос і його змістові домінанти. Далі – коротко сформулювати основну ідею і повторно перечитати текст. Мета – зафіксувати ті художні особливості, які підтверджують первісну інтерпретацію, а також ті, що суперечать їй. Насамкінець учений радить підкоректувати первісну інтерпретацію й підтвердити кожне положення прикладами [98, 176].

У нашому розумінні інтерпретувати поетичний текст означає індивідуально тлумачити неоднозначні явища у тексті (символи, філософські думки, натяк,

підтекст). Інтерпретування барокової і романтичної поезії має свої особливості, похідні від специфіки літературних напрямів. Особливостями шкільного інтерпретування барокової поезії вважаємо такі:

- тлумачення художньої ролі формальних дивовиж (прикрас, складнощів) твору;
- інтерпретація змістового наповнення символів;
- розуміння смислів, які виражені за допомогою контрастів;
- індивідуальне пояснення філософських мотивів (смерті, марноти, сну) та утверджуваних духовних цінностей;
- індивідуальне бачення художнього світу твору у зв'язку з множинністю світів у філософії бароко.

Тлумачення поезії романтизму має свої специфічні риси, відтак особливостями інтерпретування таких творів назвемо такі:

- індивідуальне тлумачення внутрішнього світу героя (ліричного героя) твору;
- інтерпретація змістового наповнення символів;
- розуміння смислів, які виражені за допомогою контрастів;
- індивідуальне бачення художнього світу твору у зв'язку з подвійністю світу у філософії романтизму;
- осмислення пафосу твору – піднесеного або / і критичного.

Зважаємо на різноманіття можливих інтерпретацій одного художнього явища. Наприклад, широким є діапазон тлумачень образу «цвітки дрібної» з «Веснівки» М. Шашкевича. І. Франко, видавці журналу для підлітків та юнацтва «Дзвінок» запропонували науково коректну інтерпретацію. У їхньому розумінні «цвітка дрібная» – сумна доля альманаху «Русалка Дністровая». М. Шашкевич «... не сподівався на разі, щоб її стрінули такі перепони – щоби між русинами появилися люди, котрі віднесли до неї, мов той вихор і мороз до цвітки» [79, 205 – 206]. Я. Гоян, О. Петраш подають творчо-образну інтерпретацію. Вони трактують «цвітку дрібную» як долю самого митця та його таланту. Автори підручника з української літератури для 9 класу О. Авраменко та Л. Шабельникова – як пробудження національної свідомості українців, О. Слоньовська – як молоду дівчину, яка прагне якнайшвидшого розквіту. Літературознавець В. Погребенник інтерпретує цвітку цю

як алегорію Галичини та її долі в добу національного відродження народів Австро-Угорщини й усієї Європи. Наша інтерпретація містить індивідуально-особистісний аспект. Ми намагаємося з'ясувати, про що говорить автор особисто з нами. Він натякає, що «цвітка дрібная» проросла корінням із надр рідної землі. Може налетіти вітер, вдарити мороз, вона зів'яне або зчорніє. Але весна прийде, і коріння дасть новий паросток, який потім розквітне. Проте *«цвітка дрібная»* може дати вирвати себе з корінням чи перенести в теплицю, де нею хтось тішитиметься. А коли мине пора цвітіння, то господар її викине. Тоді вона загине. Отже, паросток нового навряд чи розквітне, хоч і заслуговує на це. Відтак будемо рости й цвісти тоді, коли настане оновлення на українській землі.

У підручнику з української літератури для 9 класу О. Авраменко та Л. Шабельникова наводять зразок аналізу поезії М. Шашкевича «Веснівка». Вони визначають жанр поезії як медитацію. Літературознавець М. Ткачук – як елегію. В. Погребенник стверджує, що це літературна веснянка, адже у заголовок винесено назву обрядової пісні. Автор видозмінив її за зразком гаївки (гагілки, ягілки), як було узвичаєно в Галичині. У назві виявляємо корінь слова весна. У цю пору року віддавна починався новий рік. Пролісок, символ романтичної поезії, подавав найпершу звістку про його прихід. У предметній деталі «цвітки дрібної» ми вбачаємо долю поета, сільського священика, якому не вдавалося звести кінці з кінцями. Та його поетичний хист прагнув розкритися. Умовою цього могла б стати воля, коли відкривається можливість розквіту обдаровань людини. Мотив оновлення передано за допомогою порівняння: *«Щоби я була, як сонце, ясна, як зоря, красна!»*. Воно введено в монолог *«цвітки дрібної»* і запозичене з народної пісні, в якій звучить так: *«Коби я так була красна, як та зоря ясна»*. Цвітка не молить про пощаду. У діалогізованій формі звучить поетів вислів *«жаль серцю буде»*. Він не належить до тропів, але впізнаємо перо М. Шашкевича. Його первоцвітові доводилося найважче. Так автор закодував у поетичних рядках журбу над долею галицького таланту. Такий крок високо оцінив М. Максимович. Він визнав поезію найкращим твором «Русалки Дністрової» і в 1841 р. вмістив її у другу книгу альманаху «Киевлянин». Відомо, що твір став романсом і збагатив пісенну

скарбницю С. Крушельницької. Наша інтерпретація сприяє виявленню нових граней у творчості М. Шашкевича, проте не є вичерпною.

А. Ткаченко називає пафос «певним емоційним ключем», що супроводить романтичну поезію. Оскільки учні ознайомляться з конститутивними рисами романтизму на початку вивчення теми, то вже знатимуть про його ключову дихотомію – розбіжність між ідеалом і дійсністю. Прагнення геть знести неволю України – прикметна ознака пафосу романтичної поезії.

До змістового компонента педагогічної технології вивчення романтичної поезії в основній школі як її найважливіший складник входить лірика та ліро-епос Т. Шевченка, зокрема національно-визвольної тематики. Технологію спрямовано на усвідомлення учнями місця Т. Шевченка в історичному розвитку української нації, розуміння ідейного змісту його творів, уміння виокремити в них ознаки романтизму. Ефективні аналіз та інтерпретація ліро-епічних поем Національного Пророка дев'ятикласниками вестимуть не тільки до формування літературної компетентності особистості, а й сприятимуть закладанню найголовніших її основ – світоглядних, морально-етичних, соціальних. Пропонуємо стратегії вивчення поем Т. Шевченка як явищ романтичної поезії, а також діаграму «Ознаки поем Т. Шевченка» [Додаток И.2.3.5].

«Гайдамаки» мають характер романтичної героїко-історичної епопеї. Твір присвячено Коліївщині – антифеодальному повстанню (1768 р.) на Правобережній Україні проти польської шляхти. Розглянувши історичну основу твору, зупинимось на його романтичних рисах. У творі виражено протест проти навколишньої дійсності, відтворено дух епохи, провідним є мотив свободи, гіперболізовано змальовано як історичні події, так і героя з незвичайною долею. Узагальнений образ повсталого народу також має ознаки романтизму, адже народ виразив протест: керований духом волі, він виступив на боротьбу за свою мрію – жити незалежно і справедливо. Найбільше дискусій викликає образ Гонти, неоднозначно сприймається сцена вбивства ним своїх синів. Саме розуміння особливостей романтизму допоможе вчителю досягти усвідомлення смислу цього моменту в поемі: гіперболізація, зображення незвичайних характерів і незвичайних обставин як

засади романтизму пояснюють образність, форму, в яку втілено думку про те, що Україні потрібний справжній провід, а не псевдоеліта, на чолі нації мають стояти самовіддані патріоти, які готові на самопожертву, готові долати будь-які труднощі й переносити найбільші страждання заради визволення України, її правдивого й суверенного існування. Наведемо учням міркування літературознавця О. Білецького, у яких образно узагальнено романтичну сутність «Гайдамаків»: «Вся, насичена червоною барвою швидких змін подій, робить враження панорами, зміни фрагментів, обірваних хвиль розбурханого моря, що захопило з собою й самого автора. Тому в ній так багато стихійної краси, велика сила трагічних моментів. Ніяка інша поема не зрівняється з «Гайдамаками». І 1768 р. встає перед нами у незрівнянній унутрішній правді і красі, у безкомпромісній боротьбі; краще смерть, безоглядна помста, аніж тяжка і безвихідна неволя» [19, 265].

Відзначимо також звернення до фольклору в поемі, школярі знайдуть у її тексті вкраплення творів усної народної творчості, пояснять роль кожного у розкритті ідейного змісту та окремих характерів.

Романтичною ознакою в поемі «Гайдамаки» є й оптимістичний пафос, віра в краще майбутнє, перемогу добра. Витлумачивши в історичному контексті причини боротьби українців проти поляків у XVIII столітті, акцентуємо на змісті авторської «Передмови», якою поема супроводжувалася в першому окремому виданні 1841 р., зокрема попросимо прокоментувати слова з неї: *«Весело подивиться на сліпого кобзаря, як він собі сидить з хлопцем, сліпий, під тином, і весело послухать його, як він заспіває думу про те, що давно діялось, як боролися ляхи з козаками; весело... а все-таки скажеш: «Слава богу, що минуло», – а надто як згадаєш, що ми одної матері діти, що всі ми слав'яне. Серце болить, а розказувать треба: нехай бачать сини і внуки, що батьки їх помилялись, нехай братуються знову з своїми ворогами. Нехай житом-пшеницею, як золотом, покрита, не розмежованою останеться од моря до моря слав'янська земля».*

Під час розгляду романтичних творів необхідно порушувати питання художнього часу і простору, бо романтичний час особливий своєю рухливістю, змінністю, перельотами з минулого в сучасне, із сучасного в майбутнє тощо. Пошук

розуміння сучасного в історичному минулому, як риса романтизму, також притаманний поемам Т. Шевченка, зокрема й «Гайдамакам».

Сатирична поема «Сон (У всякого своя доля)» має ознаки як романтизму, так і бароко. Бароковий мотив «Життя – це сон» утілено в сюжет твору: герой у сні літає над Україною й Росією, опускається на землю, спостерігає події, докільця, людей. Ідея тираноборства, прагнення до вічних духовних цінностей, правди також оприявнює барокові риси твору.

Романтична складова є домінантною, поряд спостерігаємо риси бароко й наступного в часі після романтизму класичного реалізму. Мотив мандрівки, характерний як для бароко, так і для романтизму, є основою сюжетної лінії поеми. Простежимо з учнями за незвичайною мандрівкою героя поеми, відзначивши, що незвичайність – одна з визначальних рис романтизму.

У комедії події розгортаються так: оповідач іде з бенкету додому, засинає, у сні мандрує за совою. У цих мандрах він має багато пригод: летить над Україною, розмовляє з нею, *безталанною вдовою, ненею*; зі своєю душею, *убогою і заплаканою*; з думою, *своєю лютою мукою*; уявляє свою розмову з Богом.

*Душе моя убогая!
Лишенько з тобою.
Уп'ємося отрутою,
В кризі ляжем спати,
Пошлем думу аж до бога:
Його розпитати,
Чи довго ще на сім світі
Катам панувати??*

Оповідач шукає щасливої землі – раю. Усі його подорожі починаються ілюзією, яка після уважного розгляду «раю» розбивається, бо виявляється пеклом. В Україні ілюзію створювала розкішна краса природи, у Сибіру – відсутність людей на величезних просторах. Парадоксально звучить звернення до читача про країну, яка *«не полита слізьми, кров'ю»*, бо ж пуста – *«людей не чуть, не знать і сліду / Людської страшної ноги»*. Проте, виявляється: слізи і кров тут течуть під землею – у каторжних рудниках. І тут за законами драми лунають розмови – зі своїми сучасниками-знайомими, яких він іронічно називає *«І вороги й не вороги»*; з

каторжниками, *людом поганим*; із собою, невідомо за що тяжко покараним; з політичним в'язнем, *царем волі*.

Наступна подорож – до Санкт-Петербурга (місто не назване, але легко вгадується за прикметами та іронічним гаданням: «*То город безкрайї. / Чи то турецький, / Чи то німецький, / А може, те, що й московський*»). Тут ілюзія раю створена пишністю, розкішшю царського палацу та його мешканців. Поет починає розбивати її правдивим портретуванням царя, цариці, панства *в сребрі та златі* та продовжує епізодом «генерального мордобитія», виписаним з допомогою гротеску. У просторову подорож вривається голос історії: оповідач бачить скульптури Петра I і Катерини II, сам звертається до них, *катів, людодів*, а також чує звертання мертвих до царя, *аспида неситого*. Подорож у часі спрямована назад, до минулого: наказний гетьман П. Полуботок та козаки, що будували північну столицю, проклинають Петра I. Вони не можуть полетіти в Україну, бо сковані з царем кайданами.

Нищівна характеристика Московщини дається також у комедії через низку картин ранкового Петербурга, спостережених та відтворених головним героєм. Підкреслено реалістичні зображення трудівників, москалів, повій, чиновників змінюються фантастичним епізодом у царському палаці – постановням царя у вигляді ведмедя та його змалінням до кошеняти після того, як дивом *пішли в землю* його старшина, челядь, москалики. Ця завершальна пригода викликає в оповідача сміх, який почув цар-кошеня «*та як зикне*» – наш мандрівник перелякався «*та й прокинувсь...*». Так реалістичні елементи поєднуються з фантастикою, гротеском, притаманним романтизму. Сюжетний час у комедії також романтичний – подвійний: це час однієї ночі, коли герой бачить *чудний сон*, і півтори доби мандрів-сновидінь. Завершується твір зверненням до читачів, *братів любих, милих*, яке стилізує традиційну кінцівку усної фольклорної оповідки і за настроєм відповідає обраному автором жанру комедії.

Тут відзначимо подібність до західноєвропейського так званого гофманівського романтизму, бачимо такі його властивості, як порушення соціально-філософських питань життя, викриття хиб, моральних потворностей у існуванні суспільства й окремої людини, створення фантазмагоричних картин, які образно передають

викривлення моралі в суспільстві, сатирична фантастика, що також допомагає виразити сутнісні зсуви у житті соціуму та індивідуума. Запитаємо учнів, які ж моральні викривлення спостеріг Т. Шевченко в існуванні Російської імперії, у чому полягає потворність порядків, установлених російським царем, чому правила життя в Росії так вразили поета, що він удався до сатиричної фантастики? Школярі мають саме завдяки розкриттю думки, вираженої так яскраво, оригінально, незвичайно (за законами романтизму), усвідомити важливі політологічні ідеї твору: викриття імперської політики Росії, соціального й національного гноблення українців, самодержавства, кріпосництва, російської церкви, рабської покірливості народу й національної зради його представників.

Відзначимо зв'язок поеми «Сон» із гротеском у творчості іншого українського романтика – М. Гоголя, проведемо паралель з поемою А. Міцкевича «Дзяди». Згадаємо про український бурлеск, явище українського низового бароко, народні думи та історичні пісні як джерела Шевченкової творчості, зокрема й поеми «Сон».

Школярі мають глибоко осмислити і прийняти екзистенційно Шевченкову ідею солідарності всіх класів суспільства заради національного визволення України, створення загальнонаціонального духовного підґрунтя, патріотичного налаштування всіх верств. У творі «До мертвих, і живих, і ненарождених земляків моїх, в Україні і не в Україні сущих, моє дружнє посланіє» виокремлюємо таку рису романтизму, як вираження національного духу. Поет прагне подолати ворожнечу між різними соціальними прошарками українців, бо саме в нашій розрізненості бачить свою вигоду російська імперська влада. Автор послання ненавидів соціальне гноблення, проте небезпека назавжди залишиться в ярмі російської неволі мала об'єднати всіх земляків, а це можливо тільки за умови відродження національного духа у кожному серці. Романтичним є образ матері України, саме він утілює єдність українців, адже мати завжди одна.

Учні мають переконатися, що поняття шевченківська поема є таким же вагомим і самобутнім, як і байронівська поема. Наслідком їх аналізу та інтерпретації мають стати засвоєння рис романтизму, індивідуального стилю поета, усвідомлення його позиції з важливих проблем існування нації, а також людини як такої.

Отже, на нашу думку, умовами успішного аналізу та інтерпретації БП і РП є:

- розуміння понять бароко й романтизм;
- вміння виокремлювати їхні ознаки в художніх текстах;
- навички аналізу та тлумачення художньої ролі виражальних засобів мови;
- здатність робити висновки про мотиви, ідейний зміст, специфіку художньої форми твору.

Технологія вивчення БП і РП концептуально спрямована на діалогічне опанування учнями творчості українських репрезентантів цих напрямів, формування духовних цінностей, розвиток естетичного почуття, підвищення рівня загальної культури юних громадян України.

Висновки до 2 розділу

З метою встановити стан навчання БП і РП в основній школі проведено констатувальний експеримент, у результаті якого зроблено висновок: уміння і навички виразно й осмислено читати, аналізувати та інтерпретувати БП і РП в сучасній шкільній практиці формуються недостатньо. Учні поверхнево розуміють теоретичні поняття відповідних літературних напрямів, неточно визначають і неповно характеризують барокові й романтичні поетичні жанри.

Аналіз сучасних шкільних програм і підручників у аспекті дисертаційної теми привів до висновку про диспропорцію в обсягах програмового матеріалу і часу на його вивчення: феномен українського бароко недостатньо висвітлено в програмі, лише 2 години на одне з найяскравіших явищ національної культури – помилкове рішення МОН України. У цілому в чинних програмах закладено можливості для навчання літературних напрямів бароко та романтизму, проте їм бракує рекомендаційних вказівок щодо аналізу та інтерпретації БП і РП. Необхідно збагатити зміст програми взірцями поетичних, архітектурних, скульптурних, живописних і музичних творів епохи бароко й романтизму та ввести низку термінів мистецтвознавства до рубрики «Міжпредметні зв'язки».

Підручники української літератури для учнів основної школи містять художні тексти, теоретичні поняття, зразки аналізу та інтерпретації творів, методичний апарат для вивчення барокової й романтичної поезії. Зауважено ілюстративну бідність навчальної книги, неструктурованість запитань і завдань для учнів, брак контекстуальних матеріалів (історичних, біографічних, літературних, мистецтвознавчих) та текстів для компаративного вивчення української й зарубіжної літератури бароко й романтизму. Рекомендуємо використати зорові опори, які допоможуть учням засвоїти складний науковий матеріал.

Запропоновано авторську педагогічну технології навчання української барокової й романтичної поезії в основній школі. Як провідні вибрано принципи етновідповідності, діалогічності, проблемності, індивідуалізації. Принцип етновідповідності означає акцентування на патріотизмові українських барокових

поетів та поетів-романтиків, а також передбачає увагу до проявів національних рис бароко та романтизму. Завдяки реалізації принципу діалогізму навчальну діяльність спрямовано на розуміння внутрішньої діалогічності текстів, на особистісне спілкування читача з твором, на учнівське дослідження різноманітних зв'язків поезії з творами інших видів мистецтва. Проблемність як принцип навчання безпосередньо пов'язуємо з проблематикою поетичних творів, учні досліджують питання, порушені в тексті, і самі шукають відповіді на них. Принцип індивідуалізації близький ліриці як такій, особливо романтичній, учитель враховує психотип особистості учня, його здібності й зацікавлення, дає змогу робити вибір теми для дослідження, творчої роботи тощо.

Робочим у дисертації є тлумачення педагогічної технології як конструювання навчально-виховного процесу з чітко визначеними завданнями, діагностикою поточних і кінцевих досягнень, що передбачає бажаний результат. Запропоновано модель технології навчання української поезії бароко й романтизму, її концептуальна ідея: опанування учнями барокової й романтичної поезії завдяки діалогічному її прочитанню у літературному (українська й зарубіжна література), мистецькому (барокова архітектура й скульптура, романтичний живопис) та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах. До змісту навчання залучено художні тексти, теоретико-літературні поняття, взірці архітектури та скульптури бароко, романтичного живопису. Перебіг вивчення твору БП і РП відбуватиметься за такими етапами: підготовка до сприймання поезії, читання твору, словникова робота, аналіз та інтепретація поезії, творчі роботи, підсумки. На кожному з них домінуватиме певний метод навчання (хоча почасти використовуватимуться й інші), зокрема домінантними будуть методи творчого читання, синектики, символічного бачення, дослідницький. Запропоновано низку інноваційних прийомів навчання, за допомогою яких конкретизовано навчальну взаємодію вчителя й учнів, зокрема літературно-мистецький алгоритм, артдіалог, «Змоделюй діалог із поетом», «Поетична критика», «Етимологічний ланцюжок», інтелектуальне коло РП, «Точка дотику», гра-мозаїка «Символи БП і РП», «Мій символ», літературна гра «Знайди побратима» та ін. Заплановано такий результат

навчання: учні оволодіють знаннями про спільні та відмінні риси літературних напрямів бароко та романтизму, умітимуть вирізняти барокові споруди, скульптури та живописні полотна романтизму, оволодіють навичками аналізування та інтерпретування БП і РП, усвідомлять морально-етичний ідеал відповідної епохи.

Запропонована педагогічна технологія передбачає тісний зв'язок з філософією і мистецтвознавством: філософських знань потребує тлумачення морально-етичного ідеалу бароко й романтизму, розуміння складних філософічних мотивів поезії; мистецтвознавча ерудиція необхідна для ефективного використання творів архітектури, скульптури, живопису, музики тих самих напрямів, що й виучувана поезія. Літературний контекст задіяно як вітчизняний (проза бароко і романтизму), так і зарубіжний (зіставлення подібних у певному аспекті творів українських поетів і авторів інших країн).

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИ

3.1. Мета, завдання, організація навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі

Під час проведення формувального експерименту відбувалося експериментальне впровадження у шкільну практику напрацьованої технології навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі. У гімназії м. Сімферополя АРК; ЗОШ I–III ст. м. Вінниці, м. Бучі Київської обл., смт. Стеблева Черкаської обл., с. Кінецьпільське Миколаївської обл.; НВК «Ліцей–ЗОШ I–II ст.» с. Дубровицьке Рівненської обл. експериментальні уроки та позакласні заходи було проведено відповідно до комплексної програми експериментального навчання, яка має назву «Технологія навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі». Подаємо її у таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Комплексна програма експериментального навчання «Методика навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі»

| Клас | Тип уроку | Тема уроку | Позакласні заходи | Мистецький контекст |
|------|----------------------|--|----------------------------|---|
| б | Урок-радіогра | Т. Шевченко. «Думка» («Тече вода в синє море»). Специфіка ліричного твору. Мотив чужини і чужого та болісне його переживання ліричним героєм. ТЛ: думка | Шевченківська вікторина | Аудіотека «Музика композиторів-романтиків»: О. Криса «Тече вода в синє море», «Хустина» Г. Токольніцького |
| б | Урок-подорож до моря | Т. Шевченко. «Іван Підкова», «Гарасова ніч». Патріотичні мотиви творів, їхній героїчний пафос, | Майстер-клас із виготовлен | Л. Жемчужников «Кобзар на шляху», народна картина «Козак Мамай», турецька мініатюра поч. XVII ст. «Битва на Чорному |

| | | | | |
|---|------------------------------|---|--|--|
| | | зображення в них історичного минулого | ня карти «Козацькі морські походи» | морі»; «Дума про бурю на Чорному морі» |
| 7 | Урок-роздум | Т.Шевченко. Романтична ідея незнищенності справжнього кохання, краси, вірності («Тополя»). ТЛ: романтизм, романтичний пейзаж, мотив художнього твору, прийом контрасту, ідея, метаморфоза, символ | Зустріч із героями балад Т. Шевченка у літературній вітальні | Слайдотека «Романтизм у малярстві»: рисунок Т. Шевченка «Тополя» (оля, 1839 р.), ілюстрації В. Лопати до балад Т. Шевченка. Аудіотека «Музика композиторів-романтиків»: «Українська балада» Ф. Ліста на мотив пісні «Ой не ходи, Грицю», І. Брамс «Угорські мелодії», пісня «Плавай, плавай, лебедонько» К. Стеценка (музичне мистецтво) |
| 8 | Урок-подорож Дніпром і морем | «Гамалія» Т. Шевченка. Інтерпретація автором пісні козаків-невільників «Ой повій, повій, вітре, через море та з Великого Лугу». ТЛ: мотив художнього твору, ідея | Уявна подорож «Слідами Гамалії Шевченка» | Слайдотека «Морський прапор Війська Запорізького XVIII ст., козацька чайка (за Г. Левассер де Бопланом)»; аудіотека «Народна пісня «Зажурилась Україна», «Дума про Самійла Кішку», пісня «Закувала та сива зозуля» (музика П. Ніщинського) |
| 9 | Урок-презентація журналу | І. Величковський, видатний діяч української культури. Фігурні (курйозні) вірші (із рукописних книг «Зегар з полузегарком» і «Млеко»). ТЛ: бароко, фігурний (курйозний вірш) | Екскурсія до Софії Київської | Фотореклама дзвіниці Софійського собору та брами Заборовського в його огорожі. Аудіотека «Шедеври музики бароко», «Ілюстрований словник-довідник мистецтвознавця»: карниз, консолі, пілястри, портал та ін. |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|--|---|--|
| 9 | Урок-діалог з елементами дослідження | С. Климівський. «Їхав козак за Дунай». Зразок любовної лірики XVIII ст. Світова слава пісні | Вечорниці. Є.Адамцевич. «Запорозький марш» | Слайдотека «Львівська школа сакральної барокової скульптури. Й.-Г. Пінзель»; ілюстрація невідомого автора до пісні С. Климівського «Їхав козак за Дунай» (образотворче мистецтво). Пісня у виконанні квартету «Явір» |
| 9 | Урок-полеміка | І. Вишенський – богослов, мислитель, полеміст | Творчі роботи | Поема І. Франка «Іван Вишенський» |
| 9 | Урок-філософський пошук | Г.Сковорода. «Всякому місту – звичай і права», «De Libertate», «Пісня 28» із «Саду божественних пісень». Біблійна основа творчості Г. Сковороди та проповідь житейської невибагливості, пошуку шляху до Бога, гармонії з собою і світом. ТЛ: емблема, символ, алегорія | Літературно-мистецьке свято «У божественному саду поезій Г.Сковороди Практичне заняття наукового гуртка «Сходи́ни підйому» | Аудіотека «Музика доби бароко»: пісня «Всякому місту – звичай і права» (аранжування М. Скорика) (музичне мистецтво); ліногравюра В. Лопати (образотворче мистецтво). Вірші-лабіринти поетів бароко |
| 9 | Урок-репортаж | І. Котляревський «Енеїда», Низове бароко в поемі. ТЛ: алюзія. | Постановка сцени угоди між Енеєм та Евандром | Альбом ілюстрацій А.Базилевича до «Енеїди» І.Котляревського, мультфільм «Енеїда» (режисер В. Дахно, художник Е. Кірич, композитор І. Поклад) |
| 9 | Урок-вікно у мистецтво | Ідейно-художні особливості романтизму. Осередки романтичного руху на Харківщині, Київщині, у Західній Україні («Руська трійця»). | Літературно-музична композиція «Очі чорні», прослухову- | Аудіотека «Музика композиторів-романтиків»: мазурки Ф. Шопена, романси «Дивлюся на небо та й думку гадаю...» В. Александрової |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|--|
| | | <p>Поети-романтики. П. Гулак-Артемівський, Є. Гребінка, М. Костомаров, В. Забіла, М. Петренко, М. Шашкевич. Балади «Рибалка» П. Гулака- Артемівського (міфологічні мотиви). Засоби романтичного зображення («Соловейко» М. Костомарова). Є. Гребінка: вірш «Човен». Уособлення в образі небезпечної морської плавби життєвого шляху людини. Пісенна (романсова) лірика поета українською та російською мовами «Ні, мамо, не можна нелюба любить», «Черные очи». ТЛ: романтизм, елегія, романс</p> | <p>вання аудіо - записів «Тріо золотих тенорів» П. Домінго, Х. Каррерас, Л. Паваротті</p> | <p>або В. Заремби на слова М. Петренка, пісні «Веснівка» В. Матюка, «Думка» А. Кос- золотського, «Підлиссе» В. Якіб'юка, «Розпука», «Марусенька мила» С. Людкевича. Слайдотека «Романтизм у малярстві»: В. Патик «Перша ластівка», О. Коровай «Русалка Дністрова», Я. Мацелюк «Руська трійця». Полотна В. Штернберга</p> |
| 9 | Урок- психологічне дослідження | <p>Т. Шевченко. Вісь неперервності історичного часу («До Основ'яненка», «На вічну пам'ять Котляревському», «Думка» («Нащо мені чорні брови...»)). Умовність у баладі, тривога за жіночу долю («Причинна, «Лілея»)).</p> | <p>Екскурсія шевченківсь кими місцями м. Києва</p> | <p>Слайдотека «Романтизм у малярстві»: картина «Бойківська пара» К. Устияновича; «Смерть Б. Хмельницького» (1836 – 1837), «Богданова церква в Суботові» (1845). Ікона «Покрова з портретом Б. Хмельницького» (XVII ст.); репродукція гравюри В. Гондіуса «Б. Хмельницький».</p> |

| | | | | |
|---|----------------|--|---|--|
| | | ТЛ: поглиблення поняття про лірику й ліро-епіку, балад | | «Словник-довідник мистецтвознавця»: акварель, ілюстрація, копія, репродукція |
| 9 | Урок-заповіт | Історична доля нації в містерії «Великий льох» та ліро-епічних поемах Т. Шевченка «І мертвим, і живим...», «Кавказ», «Сон» | Виставка світлин «Тарас Шевченко –захисникам України» | Відеозапис фільму-концерту «Наш Шевченко» (режисер О. Чорний) |
| 9 | Урок-мандрівка | П. Куліш. Його романтична лірика: балади «Русалка», «Чумацькі діти», «Химери» | Колаж «Ім'я П. Куліша на літературній карті Європи» | Контурна карта Європи із позначенням місць подорожей П. Куліша |

Мета програми: ознайомлення підлітків із літературними напрямками бароко та романтизму, виведення рис певного напрямку з конкретного художнього тексту; опанування учнями барокової й романтичної поезії завдяки прочитанню текстів у літературному (вітчизняному й зарубіжному), мистецькому (барокова архітектура, скульптура, романтичний живопис), та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах.

Відповідно до поставленої мети учні експериментальних класів повинні виконати такі завдання:

- усвідомити поняття «літературний напрям», «бароко», «романтизм», знати репрезентантів названих напрямів та програмові твори;
- уміти виявляти риси бароко й романтизму в поетичних текстах;
- уміти аналізувати та інтерпретувати твори БП і РП;
- уміти зіставляти поетичні барокові й романтичні тексти з творами суміжних видів мистецтв того ж напрямку; уміти характеризувати ліричного героя і / або персонажів твору співвідносно з морально-етичним ідеалом відповідної епохи.

Учителі-експериментатори мали виконати такі завдання:

- встановити початковий рівень сформованості в підлітків умінь аналізувати та інтерпретувати поезію бароко та романтизму з виокремленням рис відповідних літературних напрямів (анкетування);
- визначити експериментальні та контрольні класи серед молодших та старших підлітків;
- реалізувати у межах власної методичної системи запропоновану технологію, застосувавши її лише в експериментальних класах; у контрольних класах працювати за традиційною методикою;
- упроваджуючи технологію, періодично проводити діагностику знань, умінь та навичок учнів за допомогою різних форм і засобів їх опитування;
- формувати вміння використовувати науково-методичні матеріали, надані автором технології.

Розробник педагогічної технології у процесі підготовки до експерименту мала виконати завдання:

- сформувати для вчителів «Інформаційний пакет» з української барокової та романтичної поезії (теоретичні положення на сторінках фахової літератури; технологічні карти навчання відповідної поезії, систему конспектів уроків з української літератури та сценаріїв позакласних заходів із відповідних тем);
- створити комплекс науково-методичного забезпечення процесу експериментального навчання;
- укласти пакет контрольних завдань і тестів, надати зразки виконання завдань на уроках української літератури в основній школі;
- запропонувати критерії та показники, на основі яких визначатимуться рівні навчальних досягнень учнів.

Умовами експерименту передбачено, що в експериментальних класах реалізовуватиметься напрацьована педагогічна технологія, а контрольні класи вивчатимуть БП і РП традиційно.

Навчальні досягнення молодших та старших учнів підліткового віку, які працювали за розробленою методикою, оцінювали відповідно до критеріїв:

- 1) когнітивний, який виявляв знання учнів теоретико-літературного та історико-літературного змісту;
- 2) функціональний, що передбачав уміння й навички аналізувати та інтерпретувати барокову і романтичну поезію з виокремленням рис цих напрямів, задіювати літературний контекст, виявляти розуміння морально-етичного ідеалу;
- 3) креативний, спрямований на розвиток естетичного почуття та здібностей учнів у сфері мистецтва.

У таблиці 3.1.2 виведено критерії оцінювання. Рівні навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів основної школи оцінювали за усталеною шкалою: «високий», «достатній», «середній» і «низький». «Високий» рівень передбачав правильні відповіді, що у цифровому вимірі становить від 95% до 100%, «достатній» – у цілому правильні, що становить 55% – 94% обсягу правильних відповідей, «середній» – частково правильні, що становить 11% – 54% обсягу правильних відповідей, «низький» – допускає численні неточності, обсяг правильних відповідей є нижчим 10%. При цьому враховували, що учні контрольних класів не могли здійснювати окремі дослідницькі дії, передбачені експериментальною програмою. Для них високий і достатній рівні допускалися за умови глибокого сприйняття й осмислення поезії, архітектури та скульптури бароко, романтичного живопису.

Таблиця 3.1.2

| | Критерії та індикатори | Рівні навчальних досягнень | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| | | Високий | Достатній | Середній | Початковий |
| 1 | Когнітивний критерій Індикатори: знання прикметних рис бароко й романтизму; знання імен та творів поетів-репрезентантів напрямів; знання про жанри барокової й романтичної поезії | Високий ступінь усвідомлення понять бароко й романтизм, знання жанрів. Вільне володіння фактичним матеріалом про біографію, творчий доробок барокових й романтичних поетів | Достатнє усвідомлення сутності понять бароко й романтизм, знання жанрів. В основному добре розуміння фактичного матеріалу про біографію, творчий доробок барокових й романтичних | Неповне усвідомлення сутності понять бароко й романтизм, неточне розуміння жанрів. Знання окремих відомостей про барокових й романтичних поетів та їхні твори відповідно | Низький ступінь усвідомлення сутності понять бароко й романтизм. Незнання жанрового різноманіття. Елементарне уявлення про барокових й романтичних |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | | | поетів, але з незначними помилками | до тексту підручника або пояснення вчителя | поетів та їхні твори |
| 2 | <p>Функціональний критерій</p> <p>Індикатори:</p> <p>уміння аналізувати та інтерпретувати поезію;</p> <p>уміння визначати в художньому тексті риси бароко або романтизму;</p> <p>уміння визначати жанр, у якому написано твір</p> | <p>Уміння аналізувати та інтерпретувати поезію в контексті художніх напрямів бароко й романтизму, визначати жанр твору, переконливо доводити свою думку</p> | <p>Уміння аналізувати та інтерпретувати барокову й романтичну поезію за поданим зразком, але з труднощами під час визначення жанру та обґрунтування своєї думки</p> | <p>Уміння визначати провідний настрій та ідею твору, відсутні стійкі навички аналізувати та інтерпретувати поезію бароко та романтизму, помилкове або непереконливе визначення жанру</p> | <p>Аналіз барокової й романтичної поезії зводиться до переказу художнього тексту, без характеристики літературного напрямку та жанру</p> |
| 3 | <p>Креативний критерій</p> <p>Індикатори:</p> <p>застосування літературного контексту;</p> <p>застосування контексту інших видів мистецтва;</p> <p>власна художня творчість</p> | <p>Уміння самостійно сприймати твори архітектури, скульптури бароко, малярства романтизму на мультимедійних слайдах, добирати для супроводу музику композиторів бароко та романтизму, уміння самостійно знаходити для зіставлення поетичні твори зарубіжних поетів, проводити зіставлення текстів, творчі спроби в різних жанрах бароко або романтизму</p> | <p>Уміння за орієнтовним планом сприймати твори архітектури, скульптури бароко, малярства романтизму на мультимедійних слайдах, використовувати музику композиторів бароко та романтизму, дібрану вчителем та однолітками, за зразком проводити порівняльний аналіз віршів українських і зарубіжних поетів, творчі спроби в одному із жанрів поезії бароко чи романтизму</p> | <p>Часткове вміння за орієнтовним планом сприймати твори архітектури, скульптури бароко й малярства романтизму на мультимедійних слайдах, слухати запропоновану вчителем та однолітками музику композиторів бароко та романтизму, знаходити окремі спільні риси у творах різних національних літератур</p> | <p>Недостатнє вміння сприймати зображення творів архітектури, скульптури бароко, поезії й малярства романтизму на мультимедійних слайдах, музику композиторів бароко та романтизму</p> |

Для перевірки ефективності навчання здійснили контрольні зрізи знань та навичок молодших та старших підлітків. Контрольний пакет складався з таких компонентів: 1) діагностичні контрольні зрізи у вигляді тестів з метою перевірки теоретичних знань; 2) письмові завдання для виявлення сформованості вмінь аналізувати та інтерпретувати поезію доби бароко та романтизму з виокремленням рис цих напрямів; 3) завдання творчого характеру, які сприяли оприявленню творчих здібностей до написання віршів, завдання, спрямовані на упізнавання та описування скульптури І.-Г. Пінзеля, храмів М. Старченка, споруд Й.-Г. Шеделя в Києві, соборів у інших містах України доби бароко, живописних полотен (в репродукціях) малярів доби романтизму.

Презентуючи зміст формувального експерименту у таблиці 3.3.3 [Додаток К.3.1.1], зазначимо: у його межах актуалізовано два компоненти: підготовчий та прагматичний. На підготовчому етапі відібрано теоретичні відомості, що стали підґрунтям розробленої методики навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі, оскільки «Засвоєння учнями теоретичних понять – найважчий елемент вивчення шкільного курсу літератури...» [291, 206]. Реалізовано їх у структурі уроків вивчення ліричного твору, розробленої Г. Токмань.

3.2. Перебіг експериментального навчання відповідної поезії

Для формування вміння виявляти риси романтизму в поетичних текстах молодших підлітків ми розробили урок-подорож до моря «Т. Шевченко. "Іван Підкова", "Тарасова ніч". Патріотичні мотиви творів, їхній героїчний пафос, зображення в них історичного минулого». За працями С. Смаль-Стоцького, Р. Харчук, В. Щурата прозвучало повідомлення про Івана Підкову, Тараса Трясила. Унаочненням стали турецька мініатюра поч. XVII ст. «Битва на Чорному морі», карта походу козаків, власноручно виготовлена учнями з позначенням Дніпра-Славутича, Лиману (пригирлової частини Дніпра), Хортиці (острова на Дніпрі поблизу м. Запоріжжя), Чорного моря, турецької протоки Босфор. Використано прийом розгортання аналізу поезій за проблемними запитаннями: «Чому українці пишаються козацтвом? Які риси козацької вдачі?». Запропоновано прийом роботи «Літературні портрети Івана Підкови, Тараса Трясила», наголошено на проявах національного в змісті творів для портретної характеристики козацьких ватажків. Визначено, за допомогою якого художнього засобу поет наділив героя твору «Іван Підкова» надприродною силою над розбурханим морем: він підняв шапку – і не тільки козацькі човни зупинилися, а й море стишилося, хоч потім *«закипіло»* знову. Учні скористалися рукописним літературознавчим словником і назвали його: гіпербола. Шестикласники характеризували образ Тараса Трясила. Вони знайшли виражальний засіб, який автор запозичив з народної творчості: Тарас Трясило – *«орел сизокрилий»*. Цінність запроваджуваного прийому в тому, що до зорових відчуттів додаються моворухові. Так на рівні сприймання художнього тексту формувалося вміння школярів знаходити фольклорні художні засоби романтичної поезії. Шестикласники досліджували, який контраст гнітить душу оповідача у вступі до «Іван Підкови». Вони доповнили палітру використаних автором тропів за допомогою алгоритмів аналізу та інтерпретації поезій Т. Шевченка «Іван Підкова», «Тарасова ніч» [Додатки Л 3.2.1, 3.2.2], за якими працювали, об'єднавшись у мікрогрупи.

Учителі-словесники поглибили вміння старших підлітків виявляти риси романтизму в художньому тексті на уроці-подорожі на тему «Образ українського

козацтва в поезії "Гамалія" Т. Шевченка». Тлумачення романтичного твору розпочиналося з проблемного запитання: «У чому варто наслідувати романтичного героя "Гамалії" Т. Шевченка?». Підрунтям стали спогади В. Мордовцевої-Александрової про інсценізування здобуття козаками турецької фортеці, у якій брав участь поет-романтик М. Костомаров (1927 р.). Використано вид роботи «Палітра емоцій»: із поданого переліку вражень, почуттів восьмикласники вибирали три слова, які відповідали їхньому внутрішньому стану, коли вони читали сцену визволення бранців під проводом Гамалії: захоплення, засудження, здивування, прагнення наслідувати, інше. Став у пригоді алгоритм аналізу та інтерпретації «Гамалії» Т. Шевченка для учнів 8 класу [Додаток Л.3.2.3]. Підсумовуючи, відзначили, що варто наслідувати звитязного героя, який докладає всіх зусиль, щоб визволити побратимів із неволі.

Проведені уроки дозволили зробити висновок, що молодші та старші підлітки набувають навичок аналізувати та інтерпретувати романтичну поезію за умов, окреслених у пропонованій педагогічній технології.

У молодших підлітків учителі-експериментатори формували вміння аналізувати та інтерпретувати баладу на уроці української літератури «Т. Шевченко. Романтична ідея незнищенності справжнього кохання, краси, вірності ("Тополя")». Художній текст тлумачили за схемою, складеною А. Ситченком: настрої – почуття – подія – образи – прийоми творення – думки й почуття – жанр – зв'язки з іншими творами. Емоційне сприймання учнями тексту випереджувало його раціональне осмислення. Словесники виявляли настрої та почуття за допомогою виду роботи «Ваш вибір»: «Із поданого переліку почуттів виберіть і підкресліть три слова, що відповідають Вашому внутрішньому стану, коли Ви читали сцену перетворення героїні в тополю: співчуття, смуток, журба, світла печаль, подив, інше: ...».

Під час проведення цього уроку педагоги використовували алгоритм аналізу та інтерпретації балади «Тополя» Т. Шевченка для учнів 7 класу [Додаток Л.3.2.4]. Молодших підлітків вразили фантастичні події, загострився їхній інтерес до моральної сфери життя, розгляд образів балади сприяв психологічній налаштованості на розуміння внутрішнього світу людини.

Учителі використовували метод синектики для формування вмінь молодших підлітків упізнавати прийоми творення образів балади. Вони пропонували семикласникам об'єднатися в групи по четверо, щоб виконувати відповідні літературні завдання. Вдумуючись у текст, школярі згадували, яку роль відіграють пропоновані словесниками прийоми творення образів, а потім записували відповіді на картки. Наприклад, завдання «Добери епітети»: на місці пропусків у вірші проставити епітети, які б максимально наближалися до авторських: *«Бо не довго, чорнобриві! ... оченята, ... личко червоніє – Не довго, дівчата!»*. Завдання «Поетичний конструктор»: за опорними словами відновити порівняння та епітет: *«Кругом поле, як те ..., ...синіє»*. Прочитати поетичні рядки, виділити метафору: *«По діброві вітер виє, / Гуляє по полю, / Край дороги гне тополю / До самого долу»*. Які виражальні засоби мови використав Т. Шевченко в рядках «Тополю»: *«Без милого сонце світить – / Як ворог сміється. / Без милого скрізь могила... / А серденько б'ється»*? За потреби учні зверталися до рукописного літературознавчого словника. Виконуючи завдання «Пояснити доцільність уживання гіперболи *"Рости гнучка та висока, до самої хмари"*, учні контрольних класів виокремили рядок: *«І на диво серед поля тополею стала»*. Після моменту інсайту вчителі повідомили семикласникам, що в українській мові існує запозичений з грецької літературознавчий термін на означення перетворення однієї форми образу на іншу. Вони доцільно використали вид роботи «Упізнай слово»: термін метаморфоза було досліджено з погляду етимології та семантики. Потім учні зафіксували його тлумачення в рукописний літературознавчий словник, додавши приклад.

Старші підлітки здобували вміння аналізувати та інтерпретувати баладу на уроці української літератури під час вивчення теми «Т. Шевченко. "Причинна". Умовність у баладі, тривога за жіночу долю». Виходячи з того, що діти цього віку проявляють інтерес до переживань літературних героїв, учителі насамперед запитували: «Коли Ви відчули інтерес до балади, із чим це пов'язано?» У баладах Т. Шевченка домінує трагічний пафос. Дев'ятикласники з'ясовували, чому померли дівчина й козак. У пригоді став прийом діалогічного прочитання комунікативної моделі «герой-читач» (за Г. Токмань). Ідучи за текстом «Причинної», учні відчували

сумнів дівчини: *«Чи, може, з другою, другу кохає...»*. Він відлунює бумерангом у думці козака: *«А може, вже одчинила / Не мені, другому...»*. Відповіді учнів були різними – співчутливими, пройнятими жалем, осудливими. Підлітки вчилися переносити розлуку з близькою людиною, берегти вірність, бути мужніми.

Дев'ятикласники прагнули знайти в баладі Т. Шевченка відповіді на питання щодо взаємин закоханої пари: *«Якщо любиш, то потрібно прислухатися до серця чи краще чинити, керуючись тільки раціональним вибором?»*. Героїня балади *«Причинна»* в коханні покладалася на серце. Учні цитували з ліричного відступу *«Причинної»* рядки: *«Не так серце любить, щоб з ким поділитися, / Не так воно хоче, як Бог нам дає...»*. Під час розгляду балад Т. Шевченка виникала дискусія про довіру до серця. У ході обговорення одні дев'ятикласники відстоювали думку про те, що серце саме знає, кого любити, бо недовгий дівочий вік і краса. Інші ж переконували, що така любов призвела героїнь Шевченкових творів до трагедії. Учитель наголошував на тому, що зображення надзвичайно сильних почуттів і надзвичайних ситуацій – прикметна риса романтизму.

В експериментальних класах учителі апробували літературне завдання для всіх учнів класу: *«Поетичний диктант»*. З поданих ключових слів, виразів балади *«Причинна»* учні мали вибрати ті, що розкривають художній світ поета-романтика: романтична героїня, балада, романтичний пейзаж, символ, образи широкої ріки Дніпра, вишуканість, істина, добро, краса, русалка, місячна ніч, серце, люлька, калина.

На етапі аналізу та інтерпретації романтичної поезії з виокремленням рис відповідного літературного напрямку учні основної школи засвоювали жанри, які запроваджували поети-романтики. Засадничим принципом запровадженої технології навчання стали спостереження психолога І. Булах та інші про те, що *«...підліток від опанування графічних образів, які були представлені на уроках малювання, переходить до графічних схем»* [45, 159]. Тому констатуємо актуальність використання відповідної зорової опори *«Модель балади Т. Шевченка»* в експериментальних класах [Додаток М.3.2.1].

Алгоритм аналізу та інтерпретації романтичної поезії Т. Шевченка з виокремленням рис романтизму видозмінювався для молодших і старших підлітків. Дев'ятикласники експериментальних класів користувалися зоровою опорою «Українська балада».

На етапі аналізу та інтерпретації романтичної поезії педагоги запитували школярів старшого підліткового віку, чи подобаються їм романси? Якщо так, то чим саме, якщо ні, то чому? Вони знайомили їх із поетичними текстами: «Гуде вітер» В. Забіли, «Дивлюся на небо» М. Петренка, «Українська мелодія» Є. Гребінки.

Старші підлітки скористалися зоровою опорою «Жанрова специфіка романсу» [Додаток М.3.2 .2], звернувшись до методу синектики. Учні кожної з мікрогруп добирали цитати з пропонованих поезій до сегментів. З цього зробили висновок, який підтверджує думку В. Медведєва: «У самій природі вірша прихована його музикальна інтерпретація» [184, 203]. І якщо композиторам В. Александровій, В. Зарембі, В. Матюку, А. Кос-Анатольському, С. Людкевичу вдавалося її збагнути – поставав романс.

Аналіз та інтерпретація поезії романтизму молодшим та старшим підліткам мали спільні і відмінні риси: визначалися провідні ознаки літературного напрямку, проте старші підлітки глибше занурювалися у філософію романтизму, його національну специфіку.

Якщо поезію романтизму вивчають і молодші, і старші підлітки, то мистецтво бароко – лише старші, і це виправдано відповідністю програми до вікових психологічних особливостей школярів. Старші підлітки здобували вміння аналізувати та інтерпретувати поезію бароко на уроці української літератури під час вивчення теми «Г. Сковорода. Пісня 28 "Підіймись на небеса – у версальський хоч би сад..." із "Саду божественних пісень"». Форма заняття – урок-пошук. Його мета: стимулювати дев'ятикласників осмислити художній текст названого вірша в контексті свого уявлення про світ. Уводячи поняття з теорії літератури, словесники застосовували прийом інтелектуальне коло для кожної пари учнів. Дев'ятикласникам надавалася можливість увійти в коло, використавши мережу інтелектуально-пізнавальних самозапитань до твору. Сутність прийому зводилася до

того, що один зі школярів зачитував афоризми-запитання з поезії Г. Сковороди, його однокласник-напарник добрав відповідь-цитату з цього ж твору. Наприклад, *«Хоч всю землю завоюй, / Над усім хоч зацарюй, / Що тобі те помагає, / Коли серденько ридає?»* – *«Як знання [глагол. – О.Б.] в душі твоїй, / то веселий будеш з ним!»*. Розширити це інтелектуальне коло міг педагог, сформулювавши ідею поезії: Г. Сковорода надавав глаголу – слову Божому – провідного значення в розвитку людини, її душевній гармонії.

Інтерпретації барокового поетичного тексту школярі ефективно навчилися, знаходячи та тлумачачи символи. Було застосовано прийом літературної гри-мозаїки «Символи барокової поезії»: серед розкладених на столі карток із зображеннями рослин, тварин, небесних світил, предметів учні вибирали ті, що згадувалися в Пісні 28 *«Підіймись на небеса – у версальський хоч би сад...»*, потім цитували художній текст, інтерпретували його. Наприклад, вони вибирали картку із зображенням серця і цитували рядки *«Проживи хоч триста літ, / Проживи хоч цілий світ, / Що тобі те помагає, / коли серденько ридає?»*. Юні дослідники-текстологи демонстрували задалегідь підготовлений слайд зі зразком курйозного вірша *«От избытка сердца уста глаголят»* С. Полоцького. Дев'ятикласники міркували над питанням: *«Чим рядки Г. Сковороди, С. Полоцького допомагали і допомагають читачеві?»*. Словесники наголошували на філософських та естетичних особливостях бароко: релігійно-філософських думках Г. Сковороди і декоративному віршуванні С. Полоцького. Поетичні рядки натякають, що людина ступає на шлях перетворень для того, щоб відкрити в собі нове серце, тобто самовдосконалитися, духовно зрости, прийнявши Біблійні істини.

Словесники використали для навчання семигранну призму із сімома написами: «граматичні», «графічні», «арифметичні», «астрономічні», «емблематичні» та «геральдичні» вірші; запропонували розроблений нами альтернативний тест *«Упізнай жанр поезії І. Величковського»*, скористалися авторським конспектом уроку-презентації журналу *«Українська література бароко. Поезія»*. Учителі плідно реалізували інноваційні види роботи:

- евристичне завдання: «Дописати одну назву твору до вказаних жанрів курйозної поезії. Наприклад, граматичні вірші («...» І. Величковського);
- діалогічне завдання: змоделювати діалог читача з С. Климовським, автором пісні «Їхав козак за Дунай», за схемою питання / відповідь. Наприклад, «Чи можна стверджувати, що в моїй пісні є ознаки бароко?».

На етапі аналізу та інтерпретації БП і РП приділено увагу тропам. За настановою Є. Пасічника, «Найелементарнішим видом такої роботи є завдання відшукати в тексті твору певні художні засоби» [218, 338].

Дев'ятикласники визначали контраст у досліджуваних поезіях доби бароко. На уроці української літератури вони об'єднувалися в мікрогрупи «контрастників», які виявляли протиставлення в художніх текстах і визначали їхню роль. Зокрема, з'ясували, що у славетній Пісні 18 «Ой ти, пташко жовтобоко» Г. Сковорода явору «над горою» протиставив верби, що «шумлять низько». Учні слушно пов'язали протиставлення з ідеями самопізнання, «сродної праці», уваги до власного духовного життя, а не зовнішніх переваг над іншими людьми. Учитель додав свій коментар, спираючись на думку медієвіста Л. Махновця: «Пісня ця – програма демократа Сковорода. Вихідця з народу, який вирішує назавжди залишитися з ним, а не видряпуватися на суспільні верхи, і в цьому знайти щастя» [175, 154].

На етапі творчої діяльності словесники спрямовували методи, прийоми, види роботи та засоби навчання на утвердження в молодших та старших підлітків експериментальних класів культу творчості, який був притаманний і поетам-романтикам, зокрема творчості поетичної, музичної, живописної. Педагоги поставили собі за мету долучити учнів до ілюстрування художніх текстів поетів-романтиків. Формування вмінь зіставляти поетичні барокові тексти з творами архітектури та скульптури того ж напрямку проведено на етапі емоційної та інтелектуальної підготовки класу до сприймання барокової поезії у формі уроку-презентації журналу «Бароко». Словесники використовували на ньому інноваційні прийоми: дев'ятикласники-«філософи» (найздібніші школярі) виступали з повідомленнями про бачення світу та людини епохи бароко, «літературознавці» знайомили з результатами опрацьованих довідкових видань про літературний

напряв бароко, «культурологи» розповідали про барокові архітектуру, скульптуру та музику. Усі присутні мали нагоду вступити з ними в артдіалог: поставити запитання в усній формі, звернутися з проханням прокоментувати ті чи інші висловлювання, що так чи так пов'язані з бароко як мистецьким і літературним напрямом. Наприклад, «культурологи» повідомили, що напрям бароко виник у архітектурі і поширився в інших галузях культури. Вони продемонстрували фоторекламу. На фоні архітектурної пам'ятки у стилі українського бароко, що вирізнялася розписами, ліпкою і грою кольору – брами Заборовського в огорожі Софійського собору – напис: «Хочете пізнати архітектуру бароко? Огляньте браму Заборовського!». Вона збудована архітектором Й-Г. Шеделем у 1746 р. і відреставрована 2010-го р. Словесники поставили завдання перед справжніми та віртуальними екскурсантами зафіксувати в робочому зошиті архітектурні терміни, які використовували їхні однокласники під час рекламування. З метою полегшення виконання роботи вчитель роздав їм «Ілюстрований словник мистецтвознавця». Дев'ятикласники, які мешкали у м. Буча Київської обл., мали можливість побувати на екскурсії в м. Києві й оглянути творіння знаного майстра, інші – переглянути відеоряд «Мистецька книга доби бароко». Огляд пам'ятки у тривимірному просторі спричинив інсайт у старших підлітків: вони помітили виліплене полум'я на фронтоні брами Заборовського. Відразу одержали завдання – знайти в українських барокових поетів вірші у вигляді різних фігур. Учні знайшли твори І. Величковського, якого Л. Ушкалов та інші вчені називають майстром барокової поезії. Ім'я поета вміщено в найрізноманітніших віршах. Школярі об'єднувалися в мікрогрупи й одержували картки із художніми текстами поезій для розшифрування імені автора.

Отже, щоб навчити старших підлітків БП і РП, в експериментальних класах учителі знайомили учнів з репрезентантами архітектури та скульптури українського бароко; майстрами малярства і музики епохи романтизму. Школярі набули вміння вступати в уявний артдіалог з творцями споруд та скульптур доби бароко, малярами романтичних полотен; знаходити ознаки образотворчого мистецтва України в декорі барокових храмів, риси романтичного малярства; користуватися «Ілюстрованим словником мистецтвознавця». У них було сформовано мотивацію до визначення

спільних та відмінних рис творів архітекторів, скульпторів та поетів доби бароко; розуміння національних особливостей барокової архітектури та скульптури, романтичного малярства. Робота щодо набуття вмінь вирізняти барокові споруди та скульптури забезпечує розуміння старшими підлітками експериментальних класів мети барокових поетів, архітекторів і скульпторів: захопити, справити враження на читача, піднести його духовність.

Формування вмінь зіставляти романтичні поетичні тексти з творами малярства того ж напрямку молодших підлітків в експериментальних класах проводилося на основі виявлення зв'язків поезії романтизму з іншими видами мистецтва, що проявляються на етапі емоційної та інтелектуальної підготовки учнів. Зокрема, словесники вводили молодших підлітків у світ романтичної поезії Національного пророка за допомогою малюнків Т. Шевченка, ілюстрацій В. Лопати, оскільки молодші підлітки найкраще запам'ятовують зображення персонажів і ситуацій (Л. Сімакова).

Учителі, як радить В. Медведєв, дотримувалися вимог:

- добирати контурні й лінійні малюнки, оскільки вони найбільш близькі до поезії за способом зображення;
- твори малярства мають бути близькі з поезією за своїм образним ладом, настроєм.

Наприклад, учні молодшого підліткового віку порівнювали малюнок Т. Шевченка «Тополя» (ол., 1839 р.), опис цього твору М. Крилевець та ілюстрації В. Лопати до відповідної балади Т. Шевченка. Мікрогрупа мистецтвознавців підготувала повідомлення: «Малюнок Т. Шевченка «Тополя» (ол., 1839 р.) – яскраво живописний твір з дуже чіткими лініями, композицією, образами, перспективою. Тут має значення кожен жест, рух, розташування дійових осіб, вирази облич, колір неба». Був запропонований орієнтовний порівняльний план аналізу твору образотворчого мистецтва епохи романтизму та відповідної балади. Мета: через порівняння твору малярства та літератури глибше розкрити природу балади.

Семикласники експериментальних класів достатньо успішно виконували це завдання. Учні раз по раз зверталися до тексту твору. Так через зіставлення твору

малярства та мистецтва слова учні експериментальних класів глибше збагнули природу романтичної балади. Молодші підлітки переконувалися, що Т. Шевченко уявляв картини, коли писав поезію, і складав вірші, коли малював. Педагоги навели їм думку В. Медведєва про те, що пейзажі Т. Шевченка «пройняті м'яким ліризмом» [184, 189].

Отже, молодші підлітки експериментальних класів опановували знання романтичних поезій Т. Шевченка; малярських творів митця. Для того, щоб вони змогли збагнути всеосяжність таланту Т. Шевченка й відчутти особливості романтизму як мистецького напрямку, у них формувалися вміння порівнювати пейзажі, створені словом і олівцем. Навчальна взаємодія вчителя й учнів спрямовувалася на мотивування підлітків до самостійного пошуку ілюстрацій до поезії Т. Шевченка та самостійного їх створення.

Дев'ятикласники одержували завдання розглянути ілюстрацію художника В. Лопати до твору «Рибалка» П. Гулака-Артемівського та письмово відповісти на запитання: «Чи відповідає зображення на ілюстрації вашому уявленню про героїв балади: рибалку і русалку?». Відповіді старших підлітків експериментальних класів були розмаїтими, виявляли політ їхньої образної уяви, спричинений талановитими творами поезії й графіки, що підтвердило доречність використаного прийому порівняння ілюстрації та художнього тексту.

Під час експериментального навчання формувалося вміння зіставляти романтичні поетичні тексти з творами малярства того ж напрямку в старших підлітків на основі зіставлення поезії та живопису романтизму. Подібність між ними дала підставу О. Слободянюк назвати «одне з цих мистецтв німою поезією, інше – живописом, який говорить» [262, 47]. Представники мікрогрупи «мистецтвознавців» проводили мініекскурсію «У картинній галереї», у процесі якої демонстрували однокласникам (за допомогою комп'ютерної техніки) картини «Бойківська пара», «Мойсей» К. Устияновича, «Садба Тарновського в Качанівці» В. Штемберга. Школярі прочитали описи живописних полотен К. Устияновича, які запропонували Я. Нановський і В. Коцовський, а також опис картини В. Штемберга, який

опублікував В. Овсійчук. Учні після мініекскурсії шляхом артдіалогу зіставляли живописні і поетичні твори, відшукуючи в них риси романтизму.

Учителі допомагали учням усвідомити принципи зображення, характерні для романтичного баладного живопису: особлива виразність опису; витримана подекуди в умовно-романтичних тонах, тонка спостережливість – наприклад, до мінливих барв ранкового пейзажу; суто живописний підхід до зображуваного – живопис окремими штрихами; максимально лаконічні й максимально виразні окремі штрихи, кожен з яких базується на найхарактернішій деталі, розсуває межі безпосереднього зображення, робить його об'ємним; оригінальні звукові й зорові контрасти.

Отже, старші підлітки під час експериментального навчання опанували знання про майстрів поезії та живопису доби романтизму. Учні притаманне вміння зіставляти романтичні поетичні тексти з творами малярства того ж напрямку; користуватися «Ілюстрованим словником мистецтвознавця». Учителям вдалося викликати в школярів мотивацію до власної творчості.

Навчання БП і РП передбачає зв'язки з музикою, що проявляються на етапі емоційної та інтелектуальної підготовки класу до слухання відповідної поезії на уроці української літератури. Прагнемо проявити за допомогою музики ту основу, яка є складовою поетичного твору, ознайомити учнів з особливостями стилю поетів бароко та романтизму. Учні довідуються про те, що поети бароко та романтизму грали на музичних інструментах. Наприклад, як свідчать сучасники Г. Сковороди, «він вільно грав на багатьох інструментах – бандурі, гусях, скрипці, органі, любляв виконувати музичні п'єси на флейттраверсі (поперечній флейті) та простій сопілці» [87, 59]. В. Забіла грав на кобзі. На уроці-презентації рукописного журналу «Бароко» (етап емоційної та інтелектуальної підготовки класу до сприймання літературного напрямку бароко) учні-«музикознавці» одержали випереджувальне завдання – прочитати повісті Ю. Колісниченка та С. Плачинди про українських композиторів доби бароко М. Березовського й А. Веделя, скласти анотацію до них і ознайомити своїх однокласників з нею; дослідити історію написання пісні С. Климовського «Їхав козак за Дунай» і оприлюднити її на уроці; знайти аудіозапис твору у виконанні квартету «Гетьман» (за В. Медведєвим, підлітки люблять бадьюру музику).

Недаремно з давнини слово співець було синонімом до слова поет. Під час проведення літературно-мистецького свята «У божественному саду творів Г. Сковороди» (до 290-річчя від дня народження митця) прозвучали пісні «Ах ты, свете лестный», «Ох, счастье, счастье», «Ой ти, птичко жолтобоко», «Стоїть явір над горою», «Всякому городу нрав і права...» музики-композитора, було використано дослідження мистецтвознавця О. Шресер-Ткаченко, зокрема про те, що М. Костомаров установив, що деякі з них увійшли «в собрание Галицких Вацлава з Олеска и Житы Паули, без сознания своих собирателей, что эти песни сочинены Сковородою» [140, 177].

З метою формування уміння сприймати твори архітектури, скульптури бароко; малярства романтизму на мультимедійних слайдах у супроводі музики композиторів відповідних типів світосприймання словесники проводили урок-вікно у мистецтво на тему «Література українського романтизму. Поети-романтики» у «Музичній вітальні». Заздалегідь підготовлений учень читав вірш М. Рильського «Шопен» під музику вальсу польського композитора доби романтизму Ф. Шопена. Для твору було використано документальну повість Я. Івашкевича «Шопен» (К., 1989 р.); а також книгу М. Шлемкевича «Загублена українська людина» (К., 1992 р.), автор якої передав враження від прослуханого вальсу знаного польського композитора. Один із музично обдарованих учнів грав на фортепіано вальс Ф. Шопена «До-мінор № 7». Разом з учнями словесник зробив висновок про те, що є поезії, які так злилися з музикою, що без неї їх важко уявити. Мікрогрупа дев'ятикласників одержала випереджувальне завдання: на сайті www.pisni.org.ua вибрати романси на слова П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, В. Забіли, М. Петренка, Т. Шевченка. Вони ознайомили однокласників з результатами пошукової роботи. Прозвучали романси «Гуде вітер» В. Забіли, «Дивлюся на небо та й думку гадаю» М. Петренка, «Українська мелодія» Є. Гребінки. Підліткам сподобалися музичні твори, ті школярі, що мають вокальні здібності, їх натхненно співали.

Твори В. Забіли вражали читачів своєю філософічністю, ліризмом, музикальністю, приваблювали тонким відчуттям краси української мови. Художник В. Штернберг був захоплений творами свого друга. Повернувшись з України до

Петербурга, він прочитав Т. Шевченкові вірші В. Забіли. Ці прекрасні тексти спонукали композиторів до співтворчості. Старші підлітки погодилися з твердженням учителя, що композитора М. Глинку, певно, полонили поезії В. Забіли «Не щебечи, соловейку», «Гуде вітер вельми в полі», тому він і поклав їх на музику. Учителі експериментальних класів переконалися, що музика допомагає учням краще осягнути явища барокової й романтичної поезії як загально мистецькі.

Молодші підлітки простежували зв'язок поезії Т. Шевченка із музикою, зокрема, на рівні етимології терміна балада. Учні з'ясували його походження за такою адресою в мережі Інтернет: [Електронний ресурс. – Режим доступу: http://litopys.org.ua/djvu/etymology_slovnyk.htm] і повідомили, що термін балада – запозичення з французької мови, фр. ballade походить від провансальського balada «танець», згодом це слово набуло значення – «поема під час танцю», що пов'язане з balar «танцювати», яке зводиться до лат. Ballārē. Оскільки термін балада спочатку з'явився в музиці, то вчителі акцентували на різних музикальних прийомах автора літературної балади «Тополя». Зокрема, звернули увагу на звукові образи твору.

Найскладнішим вважаємо етап аналізу та інтерпретації художнього тексту. Аналіз як науково точне осмислення художнього явища й інтерпретація як його індивідуальне тлумачення не мають абсолютно чіткого розмежування через саму природну багатозначність мистецтва, його образну сутність. І все ж слід розрізняти ці два види опрацювання художнього твору, вчити школярів як аналізувати, так і інтерпретувати твір, зокрема поетичний.

Учитель має враховувати особливості аналізування й інтерпретації БП і РП, які викликані конститутивними ознаками цих напрямів і художньою специфікою поезії, зокрема лірики та ліро-епосу.

Особливе значення у шкільному вивченні української літератури посідає поезія Т. Шевченка, зокрема його поеми. Під час їх розгляду акцентуємо увагу учнів на рисах романтизму, оприявлених у тексті. Звернемо увагу учнів на таку особливість романтичних поем Т. Шевченка, як сповнений обурення й сарказму ліричний монолог. Гнів оповідача спрямовано на ворогів України – чужоземних загарбників і своїх зрадників, відступників, рабів. Романтик підносить високу ідею, оспівує мрію

й картає зло, нищість. Поема «Кавказ» уся є таким монологом, аналізуючи її, запропонуємо алгоритм, природний для художньої форми цього видатного твору, що є шедевром сатирико-політичного ліро-епосу: простежимо за розвитком думки-переживання у тексті, учні мають висвітлювати думку, яка міститься у частинах твору, і передавати своє сприймання переживань оповідача. Відтак алгоритм передбачає не тільки аналіз, а й елементи інтерпретації, адже емоції слід відчутти й витлумачити їх причини, мотиви. Отже, у кожній частині тексту школярі відповідають на питання про думку й переживання, у які її забарвлено.

Алгоритм тлумачення думки-переживання у поемі Т. Шевченка «Кавказ»:

1. Знайти інформацію про Якова де Бальмена, якому присвячено твір.
2. Прочитати в Біблії контекст вірша, який автор обрав епіграфом поеми. Описати переживання, виражене в епіграфі.
3. Назвати джерела образу Прометей (скориставшись довідковою літературою або Вікіпедією в системі Інтернет), витлумачити шевченківський смисл цього образу, уважно прочитавши контекст.
4. Який розвиток духу нації виражено в перебігу думки-переживання: *«Не вмирає душа наша, / Не вмирає воля»*; *«Встане правда! Встане воля!»*?
5. Яка роль гіперболи, використаної поетом у описі війни? Якою за сутністю була війна Росії проти народів Кавказу? За що боролася Росія, за що – кавказці? Яка роль іронії, сарказму, сатири в позірному уславленні оповідачем російських правителів?
6. Слава на адресу царів і слава, проголошена синім горам та лицарям великим, є паралелізмом чи антитезою? Доведіть свою думку.
7. Знайдіть у тексті поеми рядки, які можна вважати пародією на проповідь священників російської церкви, які стали на службу царю-загарбникові. Які завіряння церковників були нещирими, які справжні наміри Росії проповідники намагалися приховати?
8. У яких рядках оповідач у поемі «Кавказ» ніби оглядає всю Росію й викриває неволю й рабську покірність народу? Яке справжнє значення слова «благоденствує» як саркастичного в цьому тексті?

9. Коли висміювання змінюється викриттям-прокляттям? Як Шевченко доводить відступництво церковників-агресорів від Біблійних моральних цінностей?

10. З якими почуттями оповідач звертається до Ісуса Христа? Що мучить душу? Що викликає гнів?

11. Романтики вплітали особисті історії в історію нації. Яка особиста причина печалі оповідача, як вона пов'язана з долею нації?

12. Романтики плекали образ вільного творця, який може переступати межі можливого, бачити й розуміти невидиме. Прочитайте останню композиційну частину поеми, розкрийте її метафорику. Які смисли ви вкладаєте у слова:

А поки що мої думи,

Моє люте горе

Сіятиму, – нехай ростуть

Та з вітром говорять.

13. Чи тільки про Кавказ ідеться у поемі з однойменною назвою?

Після відповідей учнів на останнє питання, проявів їхньої критичної думки, педагог наведе слова Г. Клочека, які пояснюють Шевченкову увагу до історичної долі Кавказу. «Для нього [Т. Шевченка – О. Б.] нема нічого вищого за волю народу – хай цей народ і «чужий», територіально далекий від нього. Він розумів, що воля народу – це головна умова для його самореалізації. Він бачив, як ніхто інший у той час, що без волі не могла бути щасливою Україна. І це розуміння обумовлювало його високе співчуття до долі інших знедолених народів. У цьому співчутті Шевченко був такий великий, що не щадив нікого, хто ставав на перешкоді до Правди» [127, 134].

Учитель використає прийом «Проілюструй думку», давши як основу для ілюстрування цитатами з художнього тексту висловлювання літературознавців про поеми Т. Шевченка. Наприклад, І. Франка: «Кавказ» – се огниста інвектива проти «темного царства» зі становища загальнолюдського, се, може, найкраще свідоцтво могутнього, всеобіймаючого, щиро людського почуття нашого поета» [309, 137]. За Н. Чаматою, у «Кавказі» виявилися найхарактерніші риси Шевченкової сатири як сатири переважно ліричної, з властивими їй взаємопереходами ствердження й викриття, саркастичної й героїчної інтонацій, високого пафосу та зниження. Це

художньо довершений твір, у якому розвиток і зіткнення поетичних мотивів підлягають законам музичної сонатної форми [312, 29].

Узагальнювальну екзистенціальну думку П. Іванишина запропонуємо для дослідження 2-ом групам учнів, кожна з яких має простежити на матеріалі кількох творів присутність і розвиток мотивів, названих літературознавцем. П. Іванишин пише: «Доволі чітко у поезії Т. Шевченка витлумачуються дві основні причини, що призводять до неволі (колонізації, окупації) – покинутості буттям – й окремої людини (перетворення індивідуальної національної присутності у раба-перевертня) і цілого народу (перетворення колективної національної присутності у рабів-малоросів). Це зовнішній та внутрішній імперіалізм» [106, 262]. Школярі мають з'ясувати політологічний термін імперіалізм, пояснити в класі, у діалозі з учителем, смисл понять «зовнішній та внутрішній імперіалізм», і лише після цього провести текстуальне дослідження відповідних мотивів. Юні українці повинні усвідомити взаємозв'язок цих понять: нація не може здобути державної незалежності, якщо на її землі нападає як загарбник інша держава й якщо людина, індивідуальність, яка належить до цієї нації, скоряється, не бореться за визволення себе й усіх, за рідну державу, *свою хату*. Сила і самостійність України залежать від кожного з нас.

Школярі мають глибоко осмислити і прийняти екзистенційно Шевченкову ідею солідарності всіх класів суспільства заради національного визволення України, створення загальнонаціонального духовного підґрунтя, патріотичного налаштування всіх верств українців. У результаті вивчення творів за пропонованою технологією учні мають переконатися, що поняття шевченківська поема є таким само вагомим і самобутнім феноменом, як і байронівська поема.

Отже, під час формувального експерименту учителі ознайомлювали підлітків із літературними напрямками бароко та романтизму, формували вміння виводити риси певного напрямку з конкретного художнього тексту; у навчальній взаємодії зі школярами прищеплювали їм уміння аналізувати та інтерпретувати художні тексти; з навчальною метою актуалізували літературний та загальний мистецький контекст; сприяли формуванню світоглядних основ особистості, зокрема завдяки увазі до морально-етичного ідеалу БП і РП.

3.3. Аналіз результатів проведеного педагогічного експерименту та їх узагальнення

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи, які мали виявити результати навчання в експериментальних і контрольних класах за критеріями, вказаними у 3.1.1. Перевірялися навчальні досягнення учнів 7-х класів (молодші підлітки) з теми «Романтична поезія» і учнів 9-х класів (старші підлітки) з двох тем: «Барокова поезія», «Романтична поезія». Тестові завдання, проблемні питання та теми творчих робіт були спрямовані на виявлення літературної компетентності учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями. Прокоментуємо, проаналізуємо та узагальнимо результати контрольних зрізів.

Учні експериментальних класів краще, ніж контрольних, опанували програмові теоретико-літературні поняття балада, романтичний пейзаж, прийом контрасту, метаморфоза. Вони доказово стверджували романтичний характер творів Т. Шевченка «Тополя», «Заповіт», виявили сформовані вміння аналізувати та інтерпретувати (на своєму віковому рівні) романтичну поезію. Школярі відчули зв'язок балади «Тополя» з усною народною творчістю, спостерегли перебіг сильних почуттів як у «Тополі», так і в «Заповіті», запам'ятали незвичайні події, описані як такі, що сталися, чи передбачені у цих творах. Було виявлено навички до мікроаналізу художнього тексту на рівні поезики: учні знаходили виражальні засоби мови і тлумачили їхню художню роль, визначали версифікаційні параметри вірша (строфа, ритм, рима). Їм удавалося проникнути у внутрішній світ ліричного героя або персонажа твору й описати почуття, переживання, думки, метафорично виражені поетом. Глибоко засвоєне, завдяки паралелям з живописом, поняття романтичний пейзаж учні застосовували під час розгляду конкретного твору, що довело сформованість їхньої функціональної компетентності. Школярі усвідомили ідейний зміст вірша «Заповіт», саме завдяки акцентуванню на романтичних ознаках твору: мотивах свободи, пориву до вищих духовних цінностей, незадоволення дійсністю, прагнення змін, перетворень, руху, життя і перемоги духу нації. Школярі, які пройшли курс експериментального навчання, зустрілися з багатьма явищами культури – зарубіжною романтичною поезією, мистецтвом живопису і графіки,

музикою, це дало позитивні результати й оприявнилося вищим рівнем знань та умінь, творчості, порівняно з тими самими показниками в учнів контрольних класів.

Молодші підлітки експериментальних та контрольних класів в основному розпізнавали символи романтичної поезії, виконуючи завдання «Знайти символ, який є центральним у баладі «Тополя» Т. Шевченка». Учня експериментальних класів вдалося з'ясувати: скільки разів героїня балади «Тополя» Т. Шевченка мала випити зілля? У якому фольклорному жанрі використовується названа Вами кількість? Вони дійшли висновку, що число три і в баладі, і в казці символізує формулу творення будь-якого світу. Семикласники контрольних класів відчували труднощі в розумінні ролі символів у художньому тексті.

Молодшим підліткам запропоновано скористатися прийомом пошуку «Образних пар» (В. Коптілов). Їх вдалося знайти учням експериментальних класів. Наприклад, у баладі «Тополя» Т. Шевченка: *«Без милого сонце світить – / Як ворог сміється. / Без милого скрізь могила... / А серденько б'ється»*.

Молодші підлітки експериментальних класів упізнавали жанрові ознаки балади Т. Шевченка за зоровою опорою, що підтверджується адекватними відповідями до альтернативних тестів. Вони вважають правильними твердження: «Балади «Утоплена», «Тополя» Т. Шевченка мають *обрамлення*; «Риторичні запитання у баладі «Тополя» Т. Шевченка використовуються для того, щоб увести героя, розпочати дію, а також для надання творові таємничого колориту». Школярі дійшли висновку, що балада Т. Шевченка мала *обрамлення*, риторичні запитання, у ній відбувалися незвичайні події.

Під час контрольного зрізу було запропоновано альтернативний тест: «Твердження, що у "Тополі" Т. Шевченка *ліризм* невід'ємний від розгортання дії – А. Правильне. Б. Неправильне». Більшість молодших підлітків експериментальних класів погодилися з цим твердженням, а контрольних – ні.

Результативність прийому зіставлення твору малярства та літератури визначалася шляхом тестування. Під час його проведення молодші підлітки контрольних та експериментальних класів одноставно обрали правильну відповідь до завдання «Назвати однойменні поетичні та малярські твори Т. Шевченка:

"Тополя", "Утоплена", "Слепая", "Відьма" ("Русалка")». Семикласники експериментальних класів, відповідаючи на запитання «Як ви ставитеся до творів малярства Т. Шевченка? Які картини справили на вас особливе враження?», написали, що їм подобаються малярські твори Т. Шевченка й назвали полотна, які справили на них особливе враження. Учні контрольних класів не могли назвати малярські роботи Т. Шевченка.

Підсумовуючи, наголосимо, що виявлено низку вразливих місць під час формування вміння та навичок аналізувати та інтерпретувати БП і РП з виокремленням рис цих напрямів молодшими підлітками контрольних класів:

- неповнота сприймання художнього тексту;
- недостатній розвиток аналітичних здібностей;
- труднощі розуміння образної мови;
- труднощі у правильній оцінці зображених у творі явищ дійсності.

Навчальні досягнення учнів 7 класу (молодші підлітки) з вивчення романтичної поезії

Таблиця 3. 3.1

| Критерій і рівень навчальних досягнень | | Клас (к-ть учнів і відсотки від загальної к-ті учнів у класі) | | | | | | | |
|--|------------|---|-----|--|-----|-------------------------------------|-----|---|-----|
| | | Контрольні класи до експерименту | | Експериментальні класи до експерименту | | Контрольні класи після експерименту | | Експериментальні класи після експерименту | |
| Когнітивний | Початковий | 112 | 95% | 114 | 97% | 31 | 25% | 13 | 10% |
| | Середній | 3 | 3% | 2 | 2% | 18 | 15% | 14 | 12% |
| | Достатній | 2 | 2% | 1 | 1% | 1 | 1% | 6 | 5% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 67 | 59% | 84 | 73% |
| Функціональний | Початковий | 103 | 88% | 101 | 86% | 32 | 27% | 6 | 5% |
| | Середній | 14 | 12% | 16 | 14% | 47 | 40% | 19 | 16% |
| | Достатній | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 1% | 5 | 4% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 37 | 32% | 87 | 75% |
| Креативний | Початковий | 111 | 95% | 115 | 98% | 26 | 22% | 14 | 12% |
| | Середній | 6 | 5% | 2 | 2% | 23 | 20% | 21 | 18% |
| | Достатній | 0 | 0% | 0 | 0% | 25 | 21% | 16 | 14% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 43 | 37% | 66 | 56% |

Перевірка результатів навчання старших підлітків барокової поезії відбувалася шляхом порушення складніших проблем, ніж у сьомому класі, учні мали виявити розуміння низки теоретико-літературних понять, а також понять з інших галузей мистецтва (архітектури, скульптури та малярства), провести зіставлення з поезією зарубіжних поетів, витлумачити філософські мотиви творів, виявити власну думку з порушених питань історіософського та психологічного змісту.

Наприклад, перевірялося, чи дев'ятикласники контрольних та експериментальних класів упізнають поетичні форми доби бароко. Вони міркували над тестом: «Які жанри лірики побутували в епоху бароко?» Обидві групи дев'ятикласників назвали фігурний (курйозний) вірш. Учні експериментальних класів правильно додали ще й пастораль. Різними були відповіді на тест «Які жанри курйозної поезії побутували в епоху бароко?» На відміну від учнів контрольних класів, учні експериментальних означили широкий спектр жанрів курйозної поезії: астрономічний вірш, вірш-луна, рак літеральний, вірш чотиригранний, азбучний вірш, акровірш, вірш-протей, одноголосний.

Очевидно, спрацювала «семантична пам'ять» (Е. Тульвінг), оскільки більшість старших підлітків експериментальних класів відповіли на запитання: «Які символи ви спостерегли у поезії Г. Сковороди? Розкрийте їхнє значення». Поодинокі дев'ятикласники контрольних класів зуміли назвати окремі символи поезії Г. Сковороди, але не розшифрували їхніх значень. Школярі старшого підліткового віку контрольних класів змогли виконати завдання: «Знайдіть у поезії Г. Сковороди контрастні образи. Як вони впливають на розкриття головної думки?» у його першій пошуковій частині, учні експериментальних класів проінтерпретували конкретні художні тексти, витлумачивши художню роль контрастних образів.

Дев'ятикласники правильно відповіли на запитання: «Як виявляється контрастність на рівні поетики вірша Г. Сковороди «Всякому місту звичай і права»?». Вони знайшли протиставлення *«Байдуже смерті мужик то чи цар...»*, що увиразнює ідею рівності людей всіх станів перед смертю. Старші підлітки вважають, що Г. Сковорода в поезії *«De Libertate»* протиставляє золоту – свободу. Інтерпретація сквородинівської ідеї свободи стала інтелектуально напруженим

складником завдання, оприявнивши її індивідуальний, екзистенціальний і суспільний, загальнонаціональний сенс. Учні експериментальних класів тлумачили морально-етичний ідеал барокової поезії більш філософічно, глибоко, особистісно.

Старші підлітки експериментальних класів погодилися, що запропоновані твердження – правильні: «Багато поетів доби бароко віддавали перевагу словесному плетиву та формалістичним вправам»; «Числові символи поезії І. Величковського, присвяченої Богородиці, вписані в зображення піраміди («стовпа»), відповідають езотеричному значенню піраміди – символу мікрокосму й макрокосму, а також утаємничення». Цим вони підтвердили розуміння наміру барокових поетів, як і будівничих, створювати символічні мистецькі твори, духовна сутність яких є християнською.

Під час контрольного зрізу знань учнів ми запропонували завдання: «Якими архітектурними термінами Ви збагатили свої знання?» Аналізуючи роботи, дійшли висновку, що у словнику дев'ятикласників експериментальних класів з'явилися терміни: карниз, консолі, пілястри, портал, рапіда та ін. Учні контрольних класів не обізнані з окресленою термінологією, оскільки чинна програма не передбачає ознайомлення з ними у форматі загального мистецького контексту.

Виконуючи тестове завдання: «Твердження: епоха бароко відзначалася великим розмахом храмовбудування, для оздоблення соборів виникала нагальна потреба в малярах, скульпторах, – А. Правильне. Б. Неправильне», учні контрольних та експериментальних класів вибрали однакову відповідь – «А. Правильне». Вони ідентично відповіли на альтернативний тест – відповіді «Так» або «Ні» – «Брама Заборовського у Києві належить до стилю українського бароко?»: «Так». Школярі виконали завдання: «На уроці з української літератури розгорнулася дискусія про спільне й відмінне в архітектурі і поезії бароко. Висловіть свою думку про це. Учні контрольних класів визначили лише відмінності. Відповідь подали у такій формі: 1) «архітектура бароко» – це будівлі, наприклад, брами, храми. Архітектори планують, а будівельники споруджують їх, використовуючи цеглу, розчин, кельму; 2) «поезія бароко» – це фігурні вірші, пісні. Автори пишуть їх, користуючись словом, папером, приладдям для письма». Учні експериментальних класів виявили

й розуміння спільних естетичних принципів барокової творчості у різних галузях мистецтва.

Нікому з дев'ятикласників не вдалося знайти відповідь на проблемне запитання: «Що спільного у лабіринтах-спорудах, наприклад, критському, і віршах-лабіринтах барокових поетів?» Словесники пояснюють це обмеженістю часу на вивчення теми: 3 години відповідно до чинної програми. Рекомендуємо оновлений методичний підхід. Його суть зводиться до того, що, по-перше, вчителі мають провести віртуальну екскурсію по лабіринту палацу Міноса на о. Крит, скориставшись легендою, опублікованою в журналі для дітей та підлітків «Дзвінок» (1894.–Ч. 14–15.–С. 321–322) [Додаток Н.3.3.1]; по-друге, «дослідники-текстологи» підготують слайди із зображенням віршів-лабіринтів І. Величковського [Додатки Н.3.3.2, Н.3.3.3, Н.3.3.4, Н.3.3.5, Н.3.3.6], та С. Полоцького [Додаток Н.3.3.7], що свідчать про «архітектурні» (за В. Доманським) образи барокової поезії; по-третє, дев'ятикласники спробують розшифрувати рядки І. Величковського «Марія Ісус», «Псалми пойте Богу нашому» та ін. і С. Полоцького «От избытка сердца уста глаголят». Таким чином реалізуємо методичну ідею поєднання барокової архітектури та поезії в аспектах візуального сприйняття й техніки словесного мистецтва. Наведемо школярам висловлювання І. Майміна, який назвав архітектуру мовою, «за допомогою якої одне покоління перегукується з другим, народи і століття спілкуються одне з одним» [174, 44].

Під час контрольного зрізу учні 9-х класів, окрім тестових, виконували творчі письмові завдання. Мета: сформувані креативний підхід до складання фігурних віршів, емблем. Наприклад, старші підлітки ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Бучі об'єдналися в клуб «ЕВГраф» (ентузіастичний графічний вірш). Вони склали фігурні вірші у формі ключа, квадрата, піраміди. Подаємо взірці творів [Додаток П.3.3.1]. Дев'ятикласники ЗОШ І–ІІІ ст. № 13 м. Вінниці створили емблему для місцевого музею ім. М. Коцюбинського [Додаток П.3.1.2], учні ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Бучі – для альбому пам'яті про Л. Череватенка [Додаток П.3.1.3], старшокласники Стеблівської ЗОШ І–ІІІ ст. Черкаської обл. – для музею ім. І. Нечуя-Левицького [Додаток П.3.3.4]. Складниками емблем стали книжка – символ мудрості; перо, каламар – символи

писемності. Один із учнів додав ще й окуляри. У такий спосіб він виявив своє уявлення про умудреного досвідом земляка.

У цілому зіставлення контрольних робіт, проведених в експериментальних і контрольних класах, показало, що школярі, які навчалися за авторською технологією навчання БП і РП, краще опанували знання про бароко і його поетів-репрезентантів, набули системних умінь і навичок аналізування й інтерпретації художніх текстів, навчилися проявляти й розвивати здібності – філологічні, мистецькі. Вони міцно засвоїли програмові теоретико-літературні поняття бароко, фігурний (курйозний) вірш, афоризм, а також низку інших – як теоретико-літературних, так і мистецтвознавчих, зокрема з архітектури. Вони добре знають постаті таких репрезентантів українського бароко, як І. Величковський, С. Климовський, Г. Сковорода, І. Котляревський, уміють зіставляти їхні твори з художнім спадком зарубіжних поетів. Школярі навчились знаходити барокові риси у текстах інших митців слова, зокрема низового бароко – в поемі «Енеїда» І. Котляревського, віднаходити їх у текстах як поезії, так і (паралельно) прози (послання І. Вишенського, Козацькі літописи, «Історія русів»). Найбільша відмінність у результатах, показаних учнями експериментальних і контрольних класів, стосується застосування загального мистецького контексту: перші з названих запам'ятали в яскравих мистецьких зразках особливості архітектури бароко і залюбки використовують свої враження і знання, відповідаючи на запитання.

Учні експериментальних класів знають досить широкий спектр жанрів барокової поезії, зацікавлено пробують свої поетичні сили у творенні віршів оригінальної жанрової природи. Вони, на початковому рівні, уміють виявляти явища біблійної та іншої культурологічної інтертекстуальності – знають про них і намагаються відшукати з допомогою інформаційних технологій. Їх цікавлять такі художні виражальні засоби, як алегорія та метафори, школярі уміють їх визначати і розкривати приховані смисли. Вони знають про розвиток української писемної мови, зокрема особливості мови творів бароко в українській літературі й пам'ятають деякі афоризми Г. Сковороди в оригіналі, уміють аналізувати версифікаційні параметри вірша.

Контрольні роботи показали, що дев'ятикласники, навчання яких було експериментальним, мотивовано тлумачать художню роль формальних дивовиж бароко, пов'язують їх з високим релігійним змістом твору. Вони набули навичок індивідуального розкриття смислового наповнення символів, запам'ятали, як важливі для власного життя, деякі символи Г. Сковороди. Глибоко засвоєно контрастивність барокового світу, зокрема боротьбу емоцій, прагнень, переживань людини бароко. Юних читачів зацікавили барокові мотиви, – смерті, марноти, життя як сну, лабіринту, театру. Вони запам'ятали їх західноєвропейські відповідники, латинські назви, а головне – сутність. Школярі зрозуміли складність як навколишнього світу, так і внутрішнього світу людини, навчилися заглядати у своє «Я», щоб пізнати себе.

Таблиця 3.3.2

Навчальні досягнення учнів 9 класу (старші підлітки) з вивчення барокової поезії

| Критерій і рівень навчальних досягнень | | Клас (к-сть учнів і відсотки від загальної кількості учнів у класі) | | | | | | | |
|--|------------|---|-----|--|-----|-------------------------------------|-----|---|-----|
| | | Контрольні класи до експерименту | | Експериментальні класи до експерименту | | Контрольні класи після експерименту | | Експериментальні класи після експерименту | |
| Когнітивний | Початковий | 62 | 54% | 57 | 49% | 37 | 32% | 2 | 2% |
| | Середній | 52 | 46% | 60 | 51% | 16 | 14% | 22 | 19% |
| | Достатній | 0 | 0% | 0 | 0% | 10 | 9% | 22 | 19% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 51 | 45% | 71 | 60% |
| Функціо-нальний | Початковий | 75 | 66% | 67 | 57% | 18 | 16% | 2 | 2% |
| | Середній | 39 | 34% | 50 | 43% | 19 | 17% | 14 | 12% |
| | Достатній | 0 | 0% | 0 | 0% | 51 | 45% | 54 | 46% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 26 | 22% | 47 | 40% |
| Креативний | Початковий | 87 | 76% | 89 | 76% | 36 | 31% | 14 | 12% |
| | Середній | 26 | 23% | 28 | 24% | 27 | 24% | 44 | 38% |
| | Достатній | 1 | 1% | 0 | 0% | 40 | 35% | 20 | 17% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 11 | 10% | 39 | 33% |

У дев'ятому класі учні продовжили вивчення романтичної поезії, розпочате в попередніх класах, тож перевірялося, як вони опанували тему на новому, вищому, порівняно з 6–7 класами, рівні.

Щодо якості аналізу та інтерпретації поезії школярам старшого підліткового віку контрольних класів було важко оцінити роль символів у художньому тексті. Це виявило виконання завдання: «Вставити пропущені слова на місці крапок у реченнях: у поетичній спадщині українських романтиків мало знайдеться творів, у яких би не згадувалося ... Віддавна у народнопісенній творчості воно було символом живого духу в людині...». Учні експериментальних класів записали важливий образ – символ серця, вони також не тільки визнали правильним твердження, що «у поетичних рядках М. Петренка використано символ серця як джерела контрастних переживань», а й навели приклад з вірша «По небу блакитнім очима блукаю»: *«То зараз у мене невідома мука / Підступить під серце, і серце застука!»*.

Учні інтерпретували поетичний текст, відповідаючи на запитання: «Символом чого є небо в однойменній поезії М. Петренка? Доповнити твердження, вписавши необхідні слова: символ неба асоціюється в М. Петренка з ...». У результаті аналізу контрольних робіт ми дійшли висновку, що у дев'ятикласників контрольних класів словесники не сформуvalи навичок сприйняття і тлумачення символів.

Не завжди вдавалося з'ясувати, як учні дійшли до правильної відповіді: шляхом логічних міркувань чи випадково. Тому пропонували проблемні запитання, наприклад, «Героїні балад «Причинна», «Утоплена» Т. Шевченка у коханні покладалися на серце. *«Не так серце любить, щоб з ким поділиться, / Не так воно хоче, як Бог нам дає, ...»* – читаємо в авторському відступі «Причинної». Що перешкодило щасливому коханню героїнь названих творів?» При оцінці відповідей на це запитання враховувалося знання художніх текстів та вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки під час їх аналізу. Учні експериментальних класів відповідали на проблемне запитання, виявляючи як знання тексту, так і вміння висловлювати власний погляд на життя та почуття людини.

Відповідно до креативного критерію старшим підліткам контрольних та експериментальних класів було запропоновано тестові зрізи [Додаток Р 3.3.1]. Проводячи контрольний зріз, ми подали старшим підліткам запитання: «Про що свідчить надання другого місця романсу «Черные очи» Є. Гребінки на неофіційному світовому конкурсі пісні?» Відповіді учнів експериментальних класів на це питання

були різноманітнішими, цікавішими, виявили як поінформованість школярів, так і їхні особисті враження від пісні. «Це свідчить про безсмертя української пісні, яку Бог подарував нам», «Так сталося тому, що його виконував Ф. Шаляпін», «"Черные очи" є перлиною літератури романтизму».

Молодші й старші підлітки експериментальних класів під час навчання увиразнили свої спостереження, використовуючи зорову опору «Тріада гармонії» [Додаток Р.3.3.2]. У її основі лежить міркування О. Слободенюк про те, що «романтики бачили поезію як проміжне мистецтво між музикою і живописом» [262, 57]. Тому в дев'ятикласників експериментальних класів був вибір варіантів, коли під час проведення контрольного зрізу вони відповідали на запитання: «Який вид мистецтва епохи романтизму Вам подобається більше від інших? Спробуйте вибрати один і пояснити, чому. Якщо Ви не можете вибрати один, то визначте декілька, і теж аргументуйте свій вибір. Назвіть твори улюбленого виду романтичного мистецтва».

Під час контрольного зрізу старші підлітки експериментальних класів погодилися з твердженням, що яскравою ознакою романтичного малярства був національний колорит. Учні також правильно назвали представників романтизму в малярстві: К. Устиянович, В. Штернберг, Т. Шевченко. Дев'ятикласники контрольних класів орієнтувалися не на романтизм, а на тематику творів мистецтва, тож назвали художників, які ілюстрували твори поетів-романтиків: В. Лопату, В. Касіяна.

Словник дев'ятикласників експериментальних класів збагатився термінами акварель, ілюстрація, репродукція, копія, сепія. Учні контрольних класів не обізнані з цією термінологією, оскільки чинна програма не передбачає ознайомлення з ними у форматі міжпредметних зв'язків.

Учні дев'ятих експериментальних класів опанували такі теоретико-літературні поняття, як романтизм, елегія, романс, алегорія, гротеск, поетика контрасту, лірична медитація, навчилися користуватися ними як інструментами аналізу художнього тексту. Вони знають представників українського романтизму, зокрема поетів Є. Гребінку, П. Гулака-Артемівського, В. Забілу, М. Костомарова, П. Куліша, М. Петренка, М. Шашкевича, Т. Шевченка, розуміють особливості творчості

кожного й спільні для них риси романтизму. Старші підлітки засвоїли філософські і поетикальні ознаки романтизму (на своєму віковому рівні) і навчилися виявляти їх у нових для них як читачів текстах. Школярі знають, що романтизм проявився у творах поезії, прози, драми в українській та інших національних літературах, учні сформували вміння застосовувати літературний контекст під час розгляду романтичної поезії. Вони вміють зіставляти твори українських і зарубіжних авторів, беручи за основу порівняльного аналізу опановані ними ознаки романтизму.

Дев'ятикласники зуміли вказати на фольклорні впливи у романтичних творах (хоча ця констатація потребуватиме доопрацювання, позаяк слід оновити методику шкільного вивчення усної народної творчості). Найбільшим навчальним здобутком учнів стала увага до сутності й засобів вираження почуттів, мрій, настроїв у тексті. Притаманна підліткам емоційна напруженість, почасти екстраординарність почуттів і вчинків вплинули на інтерес до незвичайного в літературних героях, перебіг їхніх почуттів. Особливо учнів схвилювали образи-характери творів Т. Шевченка (ліричний герой, персонажі, оповідач) – їхні гостро актуальні сьогодні думки, надзвичайно сильні почуття, глибокі переживання, смертельно небезпечні ситуації, героїчні вчинки, внутрішні трагедії й драми. Школярі запам'ятали поняття, уведені М. Шлемкевичем: сковородянська людина, шевченківська людина, які допомогли їм здійснити самоідентифікацію, сформувати життєвий ідеал.

Дев'ятикласники, які навчалися за авторською технологією, набули навичок аналізу поетичного тексту «під мікроскопом», тож під час контрольного зрізу вміло визначали виражальні засоби мови, пояснювали художню роль тропів, стилістичних фігур, лексичних засобів, прийомів художнього звукопису. Важливо те, що учні серед різноманіття поетики творів вирізняли засоби саме романтичної виразності – цьому сприяли зіставлення з поетикою бароко, які проводилися під час експериментального навчання. Школярам удалося збагнути таку складну рису романтизму, як подвійність художнього світу та душі людини: вони зацікавлено міркували про нічний бік людської душі і таємничу сферу доквілля.

Ідейний зміст ліро-епосу Т. Шевченка найбільше вплинув на розвиток творчих здібностей учнів, вони писали полум'яні й зворушливі рядки про українського поета.

Застосування творчого критерію оцінювання навчальних досягнень учнів було плідним: ми переконалися, що прочитання романтичної поезії в загальному мистецькому контексті стало поштовхом до власних спроб у музиці, вокальному мистецтві, графіці. Школярі запам'ятали ознаки романсу, імена композиторів, які їх створили. Проаналізувавши результати експерименту, ми дійшли висновку, що вивчення поезії романтизму старшими підлітками дало найвищий рівень навчальних досягнень, що, на нашу думку, пов'язано як з дорослішанням школярів, так і з їхньою психологічною готовністю сприймати твори саме романтизму. Відповіді на проблемні запитання та творчі роботи переконують у мотивованому зверненні дев'ятикласників до поезії цього літературного напрямку.

Таблиця 3.3.3

Навчальні досягнення учнів 9 класу (старші підлітки) з вивчення романтичної поезії

| Критерій і рівень навчальних досягнень | | Клас (к-ть учнів і відсотки від загальної к-ті учнів у класі) | | | | | | | |
|--|------------|---|-----|--|-----|-------------------------------------|-----|---|-----|
| | | Контрольні класи до експерименту | | Експериментальні класи до експерименту | | Контрольні класи після експерименту | | Експериментальні класи після експерименту | |
| Когнітивний | Початковий | 102 | 89% | 97 | 84% | 10 | 9% | 2 | 2% |
| | Середній | 11 | 10% | 13 | 10% | 50 | 44% | 18 | 15% |
| | Достатній | 1 | 1% | 7 | 6% | 11 | 10% | 36 | 31% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 43 | 37% | 61 | 52% |
| Функціональний | Початковий | 89 | 78% | 87 | 75% | 31 | 27% | 1 | 1% |
| | Середній | 11 | 10% | 13 | 10% | 20 | 18% | 28 | 24% |
| | Достатній | 14 | 12% | 17 | 15% | 40 | 35% | 51 | 44% |
| | Високий | 0 | 0% | 0 | 0% | 23 | 20% | 37 | 31% |
| Креативний | Початковий | 81 | 72% | 79 | 67% | 36 | 32% | 13 | 11% |
| | Середній | 18 | 15% | 19 | 17% | 21 | 18% | 30 | 26% |
| | Достатній | 15 | 13% | 4 | 3% | 22 | 19% | 27 | 23% |
| | Високий | 0 | 0% | 15 | 13% | 35 | 31% | 47 | 40% |

Результати експерименту довели слушність зіставного аспекту авторської педагогічної технології. Зв'язок між бароко й романтизмом, який пояснюємо, за Д. Чижевським, законом хвиль у саморозвитку мистецтва (бароко і романтизм належать до романтичної хвилі, на противагу реалістичній), регулярно оприявнювався під час вивчення романтичної поезії в 9-их експериментальних

класах. Методично продумані зіставлення допомогли учням міцніше запам'ятати й глибше усвідомити кожне з явищ; акцентування на спільних ознаках сприяло як збагненню близькості цих напрямів, так і вибору власної читацької позиції.

Контрольні роботи показали, що учні експериментальних класів усвідомили, що спільним для бароко й романтизму є множинність світу (видимий і невидимий світ, матеріальний і духовний); контрасти; символи. Вони збагнули філософську відмінність між цими напрямками: релігійність поезії бароко й прагнення до мрії як засаду романтичної творчості. Нерідко нецікавим для школярів основної школи є питання художньої форми творів, яке для учнів контрольних класів так і залишилося непроясненим. Учні експериментальних класів, завдяки постійному акцентуванню на формальних нововведеннях поетів, відзначали химерну форму, зашифрованість мови бароко (їх вразили курйозні вірші І. Величковського і символи Г. Сковороди), вони побачили відмінність романтизму у вільній (а не химерній) формі творів та фольклорній стилізації, яку культивували романтики.

Відмінність між мотивами виявилася важчою для підлітків, що пояснюємо їх складністю, метафоричним виявом, який потребує як культурологічних знань, так і філософської думки. І все ж учні експериментальних класів змогли в запропонованих для прочитання творах назвати мотиви марноти життєвих клопотів і нагадування про смерть, а у творах романтиків їх передусім зацікавили мотиви нещасливого кохання і прояву волелюбного духа нації в її історичному минулому.

Заскладними для учнів виявилася частина запитань про морально-етичний ідеал бароко й романтизму, надто психологічно й філософськи глибокими є їх характеристики. І все ж кращими є відповіді учнів експериментальних класів: школярі запам'ятали не всі риси людини бароко і романтизму, проте зуміли їх розрізнити за кількома критеріями. У бароковому ідеалі вони найліпше усвідомили устремління до Божих істин, ідею чистої совісті й безстрашного погляду в лице смерті. В ідеалі романтизму – дух бунтарства й повагу до людської особистості. Аналізуючи твори під час контрольної роботи, школярі вдавалися до інтерпретування внутрішнього світу ліричного героя вірша або оповідача в ліро-епічній поемі, у процесі відзначали прагнення до гармонії, духовної наповненості

людини бароко, а під час розгляду романтичного героя їх приваблювали сильні особисті почуття, вищість серця, а не холодного розуму.

Відзначимо схвильовані, сподіваємося, щирі висловлювання учнів, як експериментальних, так і контрольних класів про Україну, її свободу, історичне минуле, спроби актуалізувати думки поетів бароко і романтизму (особливо Т. Шевченка), наголошування на непроминальності їхньої творчості для нащадків.

З метою перевірки достовірності відомостей про рівні сформованості навчальних досягнень молодших та старших підлітків ми обрали один із непараметричних методів перевірки статистичних гіпотез – метод χ^2 (критерій ікс-Пірсона). Для цього сформуваємо гіпотезу частот або нульову гіпотезу, яку позначимо H_0 , та альтернативну гіпотезу, яку позначимо H_1 . Нульова гіпотеза потребує перевірки. В її основі лежить міркування про те, що різниця в результатах рівня сформованості навчальних досягнень учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями контрольних та експериментальних класів спричинена не застосуванням розробленої нами методики навчання БП і РП на уроках української літератури в основній школі, а випадковими факторами. З нею порівнюватимемо альтернативну гіпотезу: зростання показників високого й достатнього рівнів сформованості навчальних досягнень учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями в експериментальній вибірці пояснюється не випадковими факторами, а цілеспрямованим застосуванням запропонованої методики навчання БП і РП на уроках української літератури в основній школі.

Проведемо відповідні розрахунки, щоб визначити, чи спростувати H_0 і тим самим прийняти H_1 , чи прийняти H_0 і тим самим спростувати H_1 . Критерій згоди $-\chi^2$ – знаходимо за формулою: $\chi^2 = \sum [(f'_e - f'_k)^2] / f'_k$. Показник f'_e виявляє, у скільки разів показники навчальних досягнень молодших підлітків за когнітивним критерієм збільшилися після проведеного експерименту порівняно з результатами до нього. Користуючись таблицею 3.3.1, вирахували f'_e – частоту одного ряду, а також f'_k – частоту другого ряду. Частоту початкового рівня в експериментальних класах визначили внаслідок розрахунків: $13:114=0,11$; у контрольних класах $31:112=0,28$;

середнього рівня в експериментальних класах: $14:2=7$; у контрольних класах $18:2=9$; достатнього рівня в експериментальних класах $6:1=6$; у контрольних класах $1:2=0,5$; частота високого рівня в експериментальних становила 84; у контрольних класах 67. Після цього систематизували результати, що відображено в таблиці 3.3.4.

Таблиця 3.3.4

Робоча таблиця розподілу рівнів навчальних досягнень молодших підлітків за ступенем сформованості когнітивного критерію

| Рівень навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, f'_e | Частота в контрольних класах, f'_k |
|-----------------------------|--|--------------------------------------|
| початковий | 0,11 | 0,28 |
| середній | 7 | 6 |
| достатній | 6 | 0,5 |
| високий | 84 | 67 |
| сума частот | 97,11 | 73,78 |

Проаналізувавши таблицю, зробили висновок, що частоти в деяких рядах невеликі й суми частот у контрольних та експериментальних класах молодших підлітків різні. Так встановили показник динаміки прогресу навчальних досягнень семикласників за когнітивним критерієм.

Для того, щоб застосувати критерій згоди – χ^2 , знайшли відносні частоти f'_e і f'_k у відсотках. Загальну суму частот f'_k , яка складає 73,78, прийняли за 100% і, розв'язавши пропорцію, вираховували, скільки відсотків становила f'_k 0,28 початкового рівня; f'_k 6 середнього рівня; f'_k 0,5 достатнього рівня; f'_k 67 високого рівня. Загальну суму f'_e , яка становила 97,11, також прийняли за 100%, потім за пропорцією дізналися, скільки відсотків припало на f'_e 0,11 початкового рівня, f'_e 7 середнього рівня, f'_e 6 початкового рівня, f'_e 84 початкового рівня. Дані відображено в таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.5

Робоча таблиця для χ^2 – критерію

| Назви рівнів навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, $f'e$ | Частота в контрольних класах, $f'k$ | Відносна частота, $f'e$ у % | Відносна частота, $f'k$ у % | $f'e-f'k$ у % | $(f'e-f'k)^2$ | $\frac{(f'e-f'k)^2}{f'k}$ |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|----------------|---------------------------|
| початковий | 0,11 | 0,28 | 0,11% | 0,37% | -0,26% | 0,07 | 0,19 |
| середній | 7 | 6 | 7,16% | 8,13% | -0,97% | 0,94 | 0,12 |
| достатній | 6 | 0,5 | 6,18% | 0,67% | 5,51% | 30,36 | 45,31 |
| високий | 84 | 67 | 86,55% | 90,83% | -4,28% | 18,32 | 0,2 |
| сума | $f'e=97,11$ | $f'k=73,78$ | 100% | 100% | 0 | $\chi^2=45,82$ | |

Користуючись таблицею 3.3.2, вираховували $f'e$ – частоту одного ряду, а також $f'k$ – частоту другого ряду. Частоту початкового рівня в експериментальних класах визначили внаслідок розрахунків: $2:67 = 0,03$; у контрольних класах $18:75 = 0,24$; середнього рівня в експериментальних класах: $14:50 = 0,28$; у контрольних класах $19:39 = 0,49$. Частота достатнього рівня в експериментальних класах становить 54; у контрольних класах 51; високого рівня в експериментальних класах становить 47; у контрольних класах 26. Після цього систематизували результати, що відображено в таблиці 3.3.6.

Таблиця 3.3.6

Робоча таблиця розподілу рівнів навчальних досягнень старших підлітків, які вивчали барокову поезію, за ступенем сформованості функціонального критерію

| Рівень навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, $f'e$ | Частота в контрольних класах, $f'k$ |
|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| початковий | 0,03 | 0,24 |
| середній | 0,28 | 0,49 |
| достатній | 54 | 51 |
| високий | 47 | 26 |
| сума частот | 101,31 | 77,71 |

Проаналізувавши таблицю, зробили висновок, що частоти у деяких рядах невеликі й суми частот у контрольних та експериментальних класах старших

підлітків, які вивчали барокову поезію, різні. Так встановлено показник динаміки прогресу навчальних досягнень школярів, які вивчали барокову поезію, за функціональним критерієм.

Для того, щоб застосувати критерій згоди – χ^2 , знайшли відносні частоти f'_e і f'_k у відсотках. Загальну суму частот f'_k , яка складає 77,71, прийняли за 100% і, розв'язавши пропорцію, вирахували, скільки відсотків становить f'_k 0,24 початкового рівня; f'_k 0,49 середнього рівня; f'_k 51 достатнього рівня; f'_k 26 високого рівня. Загальну суму f'_e , яка становить 101,31, також прийняли за 100%, потім за пропорцією дізналися, скільки відсотків припадає на f'_e 0,03 початкового рівня, f'_e 0,28 середнього рівня, f'_e 54 достатнього рівня, f'_e 47 високого рівня. Дані відобразили в таблиці 3.3.7.

Таблиця 3.3.7

Робоча таблиця для χ^2 – критерію

| Назви рівнів навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, f'_e | Частота в контрольних класах, f'_k | Відносна частота, f'_e у % | Відносна частота, f'_k у % | $f'_e - f'_k$ у % | $(f'_e - f'_k)^2$ | $\frac{(f'_e - f'_k)^2}{f'_k}$ |
|-----------------------------------|--|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| початковий | 0,03 | 0,24 | 0,03 % | 0,29 % | -0,26 % | 0,07 | 0,24 |
| середній | 0,28 | 0,49 | 0,28 % | 0,62 % | -0,34 % | 0,12 | 0,19 |
| достатній | 54 | 51 | 53,3 % | 65,63 % | -12,33% | 152,03 | 2,32 |
| високий | 47 | 26 | 46,39 % | 33,46 % | 12,93% | 167,96 | 5,06 |
| сума | $f'_e=101,31$ | $f'_k=77,71$ | 100% | 100% | 0 | | $\chi^2=7,81$ |

Користуючись таблицею 3.3.3, вирахували f'_e – частоту одного ряду, а також f'_k – частоту другого ряду. Частоту початкового рівня в експериментальних класах визначили внаслідок розрахунків: $13:79 = 0,16$; у контрольних класах $36:81 = 0,44$; середнього рівня в експериментальних класах: $30:19 = 1,58$; у контрольних класах $21:18 = 1,17$; достатнього рівня в експериментальних класах: $27:4 = 6,75$; у контрольних класах $22:15 = 1,47$; високого рівня в експериментальних класах: $47:15 = 3,13$; у контрольних класах становить 35. Після цього систематизували результати, що відображено в таблиці 3.3.8.

Таблиця 3.3.8

Робоча таблиця розподілу рівнів навчальних досягнень старших підлітків, які вивчали романтичну поезію, за ступенем сформованості функціонального критерію

| Рівень навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, $f'e$ | Частота в контрольних класах, $f'k$ |
|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| початковий | 0,16 | 0,44 |
| середній | 1,58 | 1,17 |
| достатній | 6,75 | 1,47 |
| високий | 3,13 | 35 |
| сума частот | 11,62 | 38,08 |

Проаналізувавши таблицю, встановили показник динаміки прогресу навчальних досягнень школярів, які вивчали романтичну поезію, за функціональним критерієм.

Для того, щоб застосувати критерій згоди – χ^2 , знайшли відносні частоти $f'e$ і $f'k$ у відсотках. Загальну суму частот $f'k$, яка складає 77,71, прийняли за 100% і, розв'язавши пропорцію, вирахували, скільки відсотків становить $f'k$ 0,24 початкового рівня; $f'k$ 0,49 середнього рівня; $f'k$ 51 достатнього рівня; $f'k$ 26 високого рівня. Загальну суму $f'e$, яка становить 101,31, також прийняли за 100%, потім за пропорцією дізналися, скільки відсотків припадає на $f'e$ 0,03 початкового рівня, $f'e$ 0,28 середнього рівня, $f'e$ 54 достатнього рівня, $f'e$ 47 високого рівня. Дані відобразили в таблиці 3.3.9.

Таблиця 3.3.9

Робоча таблиця для χ^2 – критерію

| Назви рівнів навчальних досягнень | Частота в експериментальних класах, $f'e$ | Частота в контрольних класах, $f'k$ | Відносна частота, $f'e$ у % | Відносна частота, $f'k$ у % | $f'e - f'k$ у % | $(f'e - f'k)^2$ | $\frac{(f'e - f'k)^2}{f'k}$ |
|-----------------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|
| початковий | 0,16 | 0,44 | 1,38 % | 1,16 % | 0,22 % | 0,05 | 0,04 |
| середній | 1,58 | 1,17 | 13,59 % | 3,07 % | 10,52 % | 110,67 | 36,05 |
| достатній | 6,75 | 1,47 | 58,09 % | 3,86 % | 54,23 % | 2940,89 | 761,89 |
| високий | 3,13 | 35 | 26,94 % | 91,91 % | -64,97 % | 4221,1 | 45,93 |
| сума | $f'e=11,62$ | $f'k=38,08$ | 100% | 100% | 0 | $\chi^2= 843,91$ | |

Кількість ступенів свободи 3, оскільки інтервалів 4. За таблицею А. Ківерялга [115, 288] з'ясували, що значення χ^2 на 3 ступені свободи 95% рівня ймовірності складає 7,81. Як свідчать здобуті результати, молодші підлітки експериментальних та контрольних класів мають суттєві відмінності: χ^2 для семикласників експериментальних класів становить 45,82; χ^2 для старших підлітків експериментальних класів, які вивчали романтичну поезію, становить 843,91, що перевищує 7,81, χ^2 для старших підлітків експериментальних класів, які вивчали барокову поезію, становить 7,81, що дорівнює цій величині. Це дає нам підставу відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну. Отже, контрольні зрізи, проведені в експериментальних та контрольних класах серед молодших та старших підлітків, суттєво відрізняються від рівнів навчальних досягнень молодших підлітків за ступенем сформованості навчальних досягнень учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями ($\chi^2_{\text{емпіричне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$). Узагальнення кількісних результатів показало, що навчальні досягнення більшості учнів експериментальних класів перебувають у сукупному діапазоні рівнів «достатній+середній», а контрольних – «середній+низький». З цього випливає, що експериментальна методика навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі суттєво вплинула на результати навчання порівняно з контрольними класами, які навчалися за традиційною методикою. Отже, результати експериментальної роботи підтвердили гіпотезу дисертації.

Технологія навчання барокової й романтичної поезії в основній школі виявилася ефективною, розгляд творів із визначенням і зіставленням рис літературних напрямів, з використанням літературного (вітчизняного і зарубіжного) та мистецького (архітектури, скульптури, живопису, музики) контекстів, із усвідомленням морально-етичного ідеалу епохи дав результат значно ліпший, ніж традиційна методика навчання.

Перспективами дослідження вважаємо:

- створення технології навчання бароко й романтизму на матеріалі прози та драматургії;
- напрацювання технологій вивчення поезії інших літературних напрямів;

- комплексне вирішення проблеми технології вивчення літературних напрямів у середній школі.

Не вважаємо запропоновану в нашій дисертаційній роботі педагогічну технологію єдино можливою й безперечною, цілком припускаємо вибір інших домінант для шкільного розгляду барокової та романтичної поезії, адже ці напрями як такі й конкретика українського письменства є художньо різноманітними, що дає широке поле для екстраполяції на літературну освіту.

Висновки до 3 розділу

Під час проведення формувального експерименту відбувалося експериментальне впровадження у шкільну практику напрацьованої технології навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі. Експериментальне навчання проходило відповідно до його програми. Мета: ознайомлення підлітків з літературними напрямками бароко та романтизму, виведення рис певного напрямку з конкретного художнього тексту; опанування учнями барокової й романтичної поезії завдяки прочитанню текстів у літературному (вітчизняному і зарубіжному), мистецькому (барокова архітектура, скульптура, романтичний живопис, музика) та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах.

Для вчителів експериментальних класів було сформовано «Інформаційний пакет» з української барокової та романтичної поезії (теоретичні положення на сторінках фахової літератури; технологічні карти навчання відповідної поезії, систему конспектів уроків з української літератури та сценаріїв позакласних заходів з відповідних тем); створено комплекс науково-методичного забезпечення процесу експериментального навчання; укладено пакет контрольних завдань і тестів, надано зразки виконання завдань на уроках української літератури в основній школі; запропоновано критерії та показники, на основі яких визначили рівні навчальних досягнень учнів.

Навчальні досягнення молодших та старших учнів підліткового віку, які працювали за розробленою методикою, оцінювались відповідно до таких критеріїв: когнітивний, який виявляв знання учнів теоретико-літературного та історико-літературного змісту; функціональний, що передбачав уміння і навички аналізувати та інтерпретувати барокову й романтичну поезію з виокремленням рис цих напрямів; креативний, спрямований на розвиток естетичного почуття та здібностей учнів у сфері мистецтва.

Умовами експерименту передбачено, що в експериментальних класах реалізовували напрацьовану педагогічну технологію, а контрольні класи вивчали барокову та романтичну поезію традиційно.

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи, які виявили результати навчання в експериментальних і контрольних класах. Перевірено навчальні досягнення учнів 7-х класів (молодші підлітки) з теми «Романтична поезія» і учнів 9-х класів (старші підлітки) з двох тем: «Барокова поезія», «Романтична поезія». Тестові завдання, проблемні питання та теми творчих робіт були спрямовані на виявлення літературної компетентності учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями.

Після проведення аналізу результатів контрольних робіт та застосування методу математичної статистики ми дійшли висновку: технологія навчання барокової й романтичної поезії в основній школі виявилася ефективною, розгляд творів з визначенням і зіставленням рис літературних напрямів, з використанням літературного (вітчизняного і зарубіжного) та мистецького (архітектури, скульптури, живопису, музики) контекстах, із усвідомленням морально-етичного ідеалу епохи дав результат значно ліпший, ніж традиційна методика навчання. Гіпотеза, висунена на початку дослідження, виявилася слушною, експеримент її підтвердив. Проведене дослідження має перспективи для подальшого наукового пошуку.

ВИСНОВКИ

У дисертації порушено проблему ефективного вивчення барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі. Теоретично обґрунтовано та системно напрацьовано педагогічну технологію, за допомогою якої можна розв'язати цю проблему.

Технологія навчання учнів основної школи української барокової й романтичної поезії має комплекс теоретичних засад. До літературознавчих належать дефініції понять поезія, літературний напрям, бароко, романтизм, а також положення наукових теорій, які висвітлюють сутність і структуру відповідних явищ. Літературним матеріалом є лірика бароко і романтизму та ліро-епос романтизму, частково епічна поема (риси низового бароко в поемі І. Котляревського «Енеїда»). Положення літературознавчих теорій про бароко В. Бескорсої, І. Гуцуляк, З. Генік-Березовської, М. Корпанюка, А. Макарова, Г. Пехник, А. Ткаченка, О. Ткаченко, Д. Тетериної, Л. Ушкалова, Д. Чижевського, В. Шевчука та ін.; про романтизм Т. Бовсунівської, В. Владимирової, П. Іванишина, О. Камінчук, М. Коцюбинської, Д. Наливайка, О. Новик, В. Погребенника, О. Свириденко, Д. Тетериної та ін. стали засадами дослідження.

До психолого-педагогічних засад віднесено наукові положення, які сприятимуть ефективному вивченню молодшими та старшими підлітками барокової й романтичної поезії: теорію емоцій як внутрішнього організатора поведінки (Л. Виготський); художньої творчості як духовного просвітлення (В. Ілля); асоціативну теорію мислення (О. Скрипченко). До складу основ належать також ідеї етнопсихології, вікових особливостей підлітків щодо розвитку мислення, мовного чуття, відкритих і закритих почуттів, суперечностей внутрішнього життя та проявів активності, сприймання краси, фантазування, уяви тощо. Характеристика психічних типів людини загалом і підлітків зокрема також є науковою основою пропонованої педагогічної технології.

Наукове осмислення методики вивчення літературних напрямів повнозначно розпочалося після відновлення суверенітету України, позаяк у СРСР це питання набувало ідеологічного забарвлення. Основними здобутками в царині

концептуального підходу до шкільного навчання літературних напрямів є праці Г. Токмань і Л. Неживої. Для ефективного навчання барокової і романтичної поезії учнів основної школи визнано плідними ідеї креативності (О. Куцевол), інтерсуб'єктного навчання (В. Уліщенко), міжмистецьких зв'язків (С. Жила), сутності і процесуальності вивчення лірики (В. Марко, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, А. Ситченко), шкільної літературної компаративістики (А. Градовський), етнокультурологічного аналізу художнього твору (Ж. Клименко), застосування інноваційних інформаційних технологій (О. Ісаєва, В. Уліщенко), ідеаційного декодування літературного матеріалу (Ю. Бондаренко).

З метою виявити стан навчання барокової й романтичної поезії в основній школі проведено констатувальний експеримент, у результаті якого зроблено висновок: уміння і навички виразно й осмислено читати, аналізувати та інтерпретувати барокову й романтичну поезію в сучасній шкільній практиці формуються недостатньо.

Визначено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів: когнітивний, функціональний, креативний. До кожного з критеріїв дібрано низку індикаторів. Схарактеризовано рівні навчальних досягнень школярів: високий, достатній, середній, низький.

Аналіз сучасних шкільних програм і підручників у аспекті дисертаційної теми привів до висновку про диспропорцію в обсягах програмового матеріалу й часу на його вивчення. У чинних програмах закладено можливості для навчання літературних напрямів бароко та романтизму, проте їм бракує рекомендаційних вказівок щодо аналізу та інтерпретації барокової й романтичної поезії. Підручники містять художні тексти, теоретичні поняття, зразки аналізу та інтерпретації творів, методичний апарат. Зауважено ілюстративну бідність навчальної книги та брак контекстуальних матеріалів (історичних, біографічних, літературних, мистецтвознавчих).

Запропоновано авторську педагогічну технологію навчання української барокової і романтичної поезії в основній школі. Як провідні вибрано принципи етновідповідності, діалогічності, проблемності, індивідуалізації.

Висунуто концептуальну ідею: опанування учнями барокової й романтичної поезії завдяки діалогічному її прочитанню у літературному (українська і зарубіжна література), мистецькому (барокова архітектура й скульптура, романтичний живопис) та філософському (морально-етичний ідеал відповідної епохи) контекстах. До змісту навчання залучено художні тексти, теоретико-літературні поняття, взірці архітектури та скульптури бароко, романтичного живопису. Визначено етапи, домінантні методи навчання на кожному з них, запропоновано низку інноваційних прийомів навчання та типів уроків.

Задля формування уміння аналізувати та інтерпретувати поезію бароко й романтизму напрацьовано теоретико-літературні зорові опори й алгоритми вивчення низки творів. Окреслено особливості аналізу й інтерпретації барокової й романтичної поезії, які викликані конститутивними ознаками цих напрямів і художньою специфікою поезії як такої, лірики та ліро-епосу. Особливе значення у шкільному вивченні української літератури посідає поезія Т. Шевченка, зокрема його поеми. Під час їх розгляду увагу учнів акцентовано на рисах романтизму, оприявлених у тексті, та аксіологічній основі текстів.

Запропонована педагогічна технологія передбачає тісний зв'язок з філософією й мистецтвознавством: філософських знань потребує розуміння морально-етичного ідеалу бароко й романтизму, тлумачення складних філософічних мотивів поезії; мистецтвознавча ерудиція необхідна для ефективного використання творів архітектури, скульптури, живопису, музики тих самих напрямів, що й виучувана поезія. Літературний контекст задіяно як вітчизняний (проза бароко і романтизму), так і зарубіжний (зіставлення творів українських і зарубіжних поетів).

Під час проведення формувального експерименту відбулося експериментальне впровадження у шкільну практику напрацьованої технології навчання барокової й романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі. Експериментальне навчання проходило відповідно до його програми. Умовами експерименту було передбачено, що в експериментальних класах реалізовуватиметься напрацьована педагогічна технологія, а контрольні класи вивчатимуть барокову та романтичну поезію традиційно.

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи, які виявили результати навчання в експериментальних і контрольних класах. Перевірено навчальні досягнення учнів 7-х класів (молодші підлітки) з теми «Романтична поезія» і учнів 9-х класів (старші підлітки) з тем «Барокова поезія», «Романтична поезія». Тестові завдання, проблемні питання та теми творчих робіт були спрямовані на виявлення літературної компетентності учнів за когнітивним, функціональним та креативним критеріями.

Після проведення аналізу результатів контрольних робіт та застосування методу математичної статистики зроблено висновок: авторська технологія навчання барокової й романтичної поезії в основній школі виявилася ефективною, аналіз та інтерпретація творів із визначенням і зіставленням рис літературних напрямів, із залученням літературного та мистецького контекстів, з усвідомленням морально-етичного ідеалу епохи дав результат значно ліпший, ніж традиційна методика навчання. Гіпотеза, висунута на початку дослідження, виявилася слушною, експеримент її підтвердив. Проведене дослідження має перспективи для подальшого наукового пошуку: технологія вивчення в старшій школі необароко й неоромантизму, роль позакласної роботи у вивченні бароко і романтизму в українській літературі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 6 кл. / О.М. Авраменко, Л.П. Шабельникова. – Київ : Грамота, 2006 – 296 с. : іл.
2. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 7 кл. / О.М. Авраменко. – Київ : Грамота, 2007. – 296 с. : іл.
3. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.М. Авраменко, Г.К. Дмитренко – Київ : Грамота, 2009. – 304 с. : іл.
4. Андреева В.А. Педагогические технологии (методическое пособие для преподавателей) / В.А. Андреева. – Москва : НПЦ «Профессионал – Ф», 2001. – 32 с.
5. Андрієнко Л.О. Естетична сутність і цінність літератури українського бароко / Л.О. Андрієнко, І.Л. Мізюк // Дивослово. – 1997. – №2. – С. 40 – 42.
6. Арндаренко І.В. Англійська та українська романтична поезія (порівняльна типологія і поетика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10. 01. 05 / І.В. Арндаренко. – Київ, 2003. – 20 с.
7. Архітектурна спадщина України. – Вип. 3 : Питання історіографії та джерелознавства української архітектури / За ред. В.І. Тимофієнка. – Київ : Українознавство, 1996. – 271 с. : іл.
8. Архітектурна спадщина України. – Вип. 4 : Проблеми стильового розвитку архітектури України / За ред. В. Тимофієнка. – Київ : Українознавство, 1997. – 208 с. : іл.
9. Баліна К.Н. Художні особливості барокової поезії / К.Н. Баліна // Всесвітня література та культура. – 2010. – № 6. – С. 2 – 37.
10. Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури у 9 – 11 класах : посібник для вчителя / О.М. Бандура. – Київ : Рад. шк., 1989. – 160 с.
11. Бандура О.М. Робочий зошит з української літератури для 8 класу : посібник для учня / О.М. Бандура, Н.Й. Волошина. – Київ : Освіта, 1999. – 96 с.
12. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л.М. Баткин. – Москва : Наука, 1978. – 198 с.

13. Бахтин М.М. Собрание сочинений : в 7 т. – Т.5. Работы 1940 – 1960 гг. / М.М. Бахтин. – Москва : Русские словари. – 1996. – 732 с.
14. Бахтин М.М. Тетралогия. Составления, текстологическая подготовка, научный аппарат И.В. Пешкова. Комментарии В.Л. Махлина, Н.К. Бонецкой, В.М. Алпатова, Н.Л. Васильева, И.В. Пешкова / М.М. Бахтин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 608 с.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Берштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова.– 2-е изд. / М.М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 445с.
16. Белозерская Н.А. Н.И. Костомаров в 1857 – 1875 гг. / Н.А. Белозерская // Русская старина. – 1886. – № 4 – 6. – С. 610 – 623.
17. Бескорса В.М. Трансформація бароко в художній культурі України XVII – XVIII ст.: дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Бескорса Вікторія Миколаївна; Харк. держ. акад. культури. – Харків, 2005. – 239 с.
18. Бійчук Г.Л. Актуалізація архетипів національного підсвідомого засобами художнього слова (на матеріалі творчості Тараса Шевченка) / Г.Л. Бійчук // Дивослово. – 2005. – №10. – С. 12 – 18.
19. Білецький О. Шевченко і західноєвропейські літератури / О. Білецький // Зібр. праць: у 5 т. – Т. 2. – Київ : Наукова думка, 1965. – С. 250 – 290.
20. Білецький П.О. Українське мистецтво другої половини XVII – XVIII століть / П.О. Білецький. – Київ : Мистецтво, 1981. – 159 с., іл. – (Нариси з історії українського мистецтва).
21. Білоус Н.М. Методичні орієнтири формування в учнів 9 – 11 класів теоретико-літературних знань / Н.М. Білоус. – Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 4. – С. 7 – 10.
22. Бовсунівська Т.В. Феномен українського романтизму: основні параметри каталогізації та ідентифікації. – дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: 10.01.06 / Бовсунівська Тетяна Володимирівна; НАН України, Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. – Київ : 1998. – 398 с.

23. Бовсунівська Т.В. Образи смутку в поезії Григорія Сковороди / Т.В. Бовсунівська // Дивослово. – 2002. – №3. – С. 5 – 8.
24. Бовсунівська Т.В. Молитва як літературний жанр (Роль Т.Шевченка в романтичному жанротворенні) / Т.В. Бовсунівська // Дивослово. – 2003. – №7. – С. 3 – 8.
25. Бовсунівська Т.В. Тематизація мовчання в поезії Григорія Сковороди / Т.В. Бовсунівська // Дивослово. – 2006. – №2 – С. 50 – 54.
26. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 440 с.
27. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М. : Изд – во Моск. ун – та, 1988. – 188 с.
28. Боженко М.К. Балади Т. Шевченка і вивчення їх у школі / М.К. Боженко. – Москва : Рад. школа, 196. – 63 с.
29. Большая энциклопедия. Словарь общедоступных сведений по всем отраслям знания под ред. С.Н. Южакова и проф. П.Н. Милюкова – Т. 2. Арбуа де Жюбанвиль – Беллингсгаузен / С.Н. Южаков, П.Н. Милюков. – С.-Петербург : Просвещение, 1900. – С. 605.
30. Бондаренко Л.Г. Вивчення ліричних творів на уроках української літератури у взаємозв'язку із зарубіжною (9 – 11 класи) : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бондаренко Лідія Григорівна; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 193с.
31. Бондаренко Ю.І. Формування в учнів активної настанови на національне відродження України в процесі вивчення творчості поетів-шістдесятників : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Бондаренко Юрій Іванович; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 171 с.

32. Бондаренко Ю.І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Ю.І. Бондаренко. – Київ, 2010. – 40 с.
33. Боронь О.В. Образ саду у творчості Тараса Шевченка / О.В. Боронь // Слово і Час. – 2008. – №5. – С. 57 – 63.
34. Боровиков В.П. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере : Для профессионалов. 2-е изд. (+ CD) / В.П. Боровиков. – С-Петербург : Питер, 2003. – 688 с. : илл.
35. Бородін В.С. Динаміка творчого процесу Шевченка-поета / В.С. Бородін // Слово і Час. – 2010. – №3. – С. 3 – 30.
36. Братко В.О. Поезії Адама Міцкевича «Кримські сонети» / В.О. Братко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 2.– С. 29 – 32.
37. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Методика викладання української літератури в середній школі (в VIII – X класах) / Т.Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – Київ : Радянська школа, 1952. – 209 с.
38. Бутрин Г.В. Уроки української літератури. 7 клас : Посібник для вчителя / Г.В. Бутрин, Г.О. Федорович. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.
39. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал : підруч. для пед. вихов., молоді і батьків : Т. 1 / Г. Г. Ващенко. – Львів : Камула, 2006. – 278 с.
40. Величковський І. Повне збір. тв. Дзигар цілий і напівдзигарик / І. Величковський. – Київ : Дніпро, 2004. – 192 с. : іл. – (Серія «Скарбниця»).
41. Верба Г.М. Ключ до християнської філософії Григорія Сковороди (Сковорода. Біблія. Путівник): монографія / Г.М. Верба. – Тернопіль : Астон, 2007. – 656 с.
42. Видолоб Н.О. Психолого-педагогічні умови формування української ментальності учнів основної школи (на матеріалі уроків української літератури) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 /

- Видолоб Наталія Олексіївна; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2003. – 238 с.
43. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2008. – 352 с. : илл.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
45. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, І.С. Булах, Л.В. Долинська та ін. – Київ : Каравела, 2008. – 399 с.
46. Виппер Ю. «Искусство неистовое, буйное, неумеренное»: художественное мышление барокко / Ю. Виппер // Всесвітня література та культура. – 2010. – № 6. – С. 2 – 24.
47. Владимірова В.М. Пантелеймон Куліш – дослідник української літератури : дис. ... кандидата філол. наук : 10.01.01 / Владимірова Валентина Миколаївна; НАН України. Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 2002. – 186 с.
48. Воевода З.Я., Данилейко О.Л. Українська література: Книга для вчителя: Календарно-тематичне планування. Розробки уроків. 7 кл. / За ред. О.І. Міщенко / З.Я. Воевода, О.Л. Данилейко. – Київ : Генеза, 2008. – 304 с.
49. Вознічук С.А. Фрагменти посібника «Синтез різних видів мистецтва на уроках зарубіжної літератури» / С.А. Вознічук // Всесвітня література та культура. – 2008. – №9. – С. 2 – 6.
50. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков: под. ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – Москва : Просвещение, 1967 – 359 с.
51. Волков Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков. – Москва : Искусство, 1977. – 263 с.
52. Волкова Е.В. Эстетика М.М. Бахтина / Е.В. Волкова. – Москва : Знание, 1990. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Эстетика»; №12).
53. Волошина Н.Й. Перспективні педагогічні технології у практичній діяльності вчителя-філолога / Н.Й. Волошина // Всесвітня література та культура. – 2007. – №5. – С. 2 – 3.

54. Гаврилов Ф.Т. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах : навч.-метод. посібник / Ф.Т. Гаврилов. – Київ : Радянська школа, 1980. – 123 с.
55. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 04 / Гавриш Ірина Володимирівна; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2006. – 572 с.
56. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика // Вибрані твори / Г.-Г. Гадамер : пер. з нім. – Київ : «Юніверс», 2001. – 288 с.
57. Геник-Березовська З.М. Грані культур. Бароко, романтизм, модернізм / З.М. Геник-Березовська. – Київ : Гелікон, 2000. – 367 с.
58. Гладишев В.В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Гладишев Володимир Володимирович; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 426 с.
59. Глоба Л.Г. Дидактичне обґрунтування змісту української літератури та методика її вивчення в сільськогосподарських технікумах: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Глоба Лідія Григорівна; Національний аграрний університет. – Київ, 1997. – 202 с.
60. Гнатишак М.Л. Нариси історії української літератури й критики / М.Л. Гнатишак. – Мюнхен : УВУ, 1994. – С 7 – 127.
61. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – Москва, 1994. – С. 43.
62. Гнатюк О.Є. Українська барокова духовна пісня / О.Є. Гнатюк. – Варшава, 1994. – 167 с.
63. Гоголь М.В. Педагог і особистість (до 200-річчя від дня народження) // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «М.В. Гоголь як пророк Слова» / М.В. Гоголь. – Київ, 2009. – 55 с.

64. Голоса молодых: Анкетный опрос детей и молодых людей Европы и Центральной Азии. – Женева : Амар Рото Пресс, 2001. – 132 с.
65. Голуб Н.Б. Теоретично-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Голуб Ніна Борисівна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 505 с.
66. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній організації навчального процесу: навч.-мет. посібник / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВПП, 2006. – 172 с.
67. Градовський А.В. Володарі у царстві духа: схожість мотивів і образів у поезії Т. Шевченка і Ф. Шиллера / А.В. Градовський // Всесвітня література та культура. – 1998. – №3. – С. 4 – 5.
68. Градовський А.В. Сприймання художнього твору як методична проблема / А.В. Градовський // Всесвітня література та культура. – 2007. – №5. – С. 4 – 7.
69. Градовський А.В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: 10. 01. 06 / Градовський Анатолій Володимирович; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Черкаси, 2004. – 437 с.
70. Грабовська О.М. Уроки української літератури. 6 клас / О.М. Грабовська. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2009. – 272 с.
71. Гречанюк С.С. «Добридень, падре!», або Маркіян Шашкевич і три дороги «Руської трійці» / С.С. Гречанюк // Урок Української. – 1999. – № 9 – 10. – С. 36 – 44.
72. Греченко В.А. Історія світової та української культури : довідник для школярів та студентів / В.А. Греченко, І.В. Чорний. – Київ : Літера ЛТД, 2009. – 415 с.
73. Грінченко Б.Д. Євген Гребінка, український письменник / Б.Д. Грінченко. – Ілюстрований календар т-ва «Просвіта», 1893. – С. 73 – 87.

74. Грінченко Б.Д. Оповідання про Євгена Гребінку / Б. Д. Грінченко. – С.-Петербург : вид. благод. общ-во изд. общепольных и дешевых книг, 1902. – С. 23.
75. Гринченко Б.Д. П.А. Кулиш. Биографический очерк / Б.Д. Гринченко. – Чернигов, 1899. – 43 с.
76. Грінченко Б.Д. До читачів – Дубове листя. Альманах на згадку про П.О. Куліша. Упор. М. Чернявський, М.М. Коцюбинський, Б.Д. Грінченко / Б.Д. Грінченко. – Київ, 1903. – С. 5 – 14.
77. Гуцуляк І.Г. Ретроспекція і сучасний стан вивчення українського бароко : навч. посібник / ЧНУ ім. Юрія Федьковича / І.Г. Гуцуляк. – Чернівці : Рута, 2006. – 50 с.
78. Дзвінок. – 1894. – Ч.14 – 15. – С. 321–322.
79. Дзвінок. – 1905. – Ч.13. – С. 205 – 206.
80. Діалогічне прочитання української літератури / Г.Л. Токмань, М.П. Корпанюк, Г.С. Мазоха та ін. / За заг. ред. Г.Л. Токмань. – Київ : Міленіум, 2007. – 486 с.
81. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 332 с. (Альма-матер).
82. Добридень А. Використання педагогічних технологій у процесі формування навичок самоосвіти у старшокласників / А. Добридень // Рідна школа. – 2004. – №12. – С. 6.
83. Доброскок І.І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія / І.І. Доброскок, В.П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький : Видавництво Карпук С.В., 2008. – 284 с.
84. Довгалевський М. Поетика (сад поетичний) / М. Довгалевський. – Київ : Мистецтво, 1973. – 484 с.
85. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В.В. Докучаєва. – Луганськ : 2005. – 304 с. – (Альма-матер).
86. Драгунова Т.В. Подросток / Т.В. Драгунова. – Москва : Знание, 1976. – 95 с.

87. Драч І.Ф. Григорій Сковорода: [біографічна повість] / І.Ф. Драч, С.Б. Кримський, М.В. Попович. – Київ : Молодь, 1984. – 212 с.
88. Дубина М.І. Виховання в учнів і студентів українського патріотизму // М.І. Дубина, Ю.Д. Руденко. – Київ : ТОВ «Експрес – Поліграф», 2010. – 400 с.
89. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : книга для учителя / В.К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с. – (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).
90. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире / В.К. Дьяченко. – Москва : Школьные технологии, 2005. – 512 с.
91. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность (литературное развитие в юности) / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев : Штиинца, 1974. – 133 с.
92. Жерар Ф.-М. Як розробляти і оцінювати шкільні підручники / Ф.-М. Жерар, К. Роеж'єр : пер. з французької М. Харченко. – Київ : І.І.С., 2001. – 350 с.
93. Жила С.О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом: посібник для вчителя / С.О. Жила. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2000. – 176 с.
94. Жирмунский М.В. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / М.В. Жирмунский. – Ленинград : Наука, 1977. – 405 с.
95. Жолковський П.М. Визвольна боротьба українського народу в пам'ятках мистецтва XVI – XVII ст. / П.М. Жолковський. – Київ : АН УРСР, 1958. – 147 с.
96. Жолтовський П.М. Образотворче мистецтво в українській літературі XVI – XVIII ст. / Укр. мистецтвознавство. Республіканський міжвідомчий збірник. – Вип. 1. – Київ : Наукова думка, 1967. – С. 86 – 99.
97. Енциклопедія архітектурної спадщини України: Тематичний словник багатотомного видання. – Київ, 1995. – 366 с.
98. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учебн. пособ. – 4-е изд, исп. / А.Б. Есин. – Москва : Флинта, Наука, 2002. – 248 с.
99. Європейський словник філософій : Лексикон неперекладностей : у 2 т. – Т. 2. / Під кер. Барбара Кассен : пер. з фр. – Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 488 с.

100. Захарова В.А. Аналіз поетичного твору в школі: навч. посібник для студентів філологічного факультету, вчителів шкіл / В.А. Захарова. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 132 с.
101. Зайчук В.О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект: у 2 т. – Т. 1 / В.О. Зайчук, А.С. Нісімчук, А.Д. Білан. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2009. – 288 с.
102. Зіневич Л.С. Вступний урок. Як його організувати? (Методичні рекомендації) / Л.С. Зіневич // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – №6. – С. 7.
103. Зіневич Л.С. «Адам Міцкевич і Україна»: в пошуках методичних варіантів вивчення теми / Л.С. Зіневич, Л.М. Сипко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – №2. – С. 28 – 30.
104. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. М. : Педагогика. 1983. – 420 с.
105. История красоты / под ред. Умберто Эко: пер. с итал. А.А. Сабашниковой. – Москва : СЛОВО / SLOVO, 2007. – 440 с.
106. Іванишин П.В. Національний сенс екзистенції у поезії Т. Шевченка, Є. Маланюка, Ліни Костенко (діахронія української літературної герменевтики). – дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: 10.01.01/ Іванишин Петро Васильович; НАН України. Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 2007. – 398 с.
107. Іваньо І.В. Про українське літературне бароко / І.В. Іваньо // Радянське літературознавство. – 1970. – № 10. – С. 117 – 126.
108. Ілля В. В. річищі великого стилю чи поза ним / В.В. Ілля // Основа. – 1993. – 25 (3). – С. 81 – 119.
109. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури / О.О. Ісаєва. – Київ, 2003. – 379 с.
110. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.02/ Ісаєва Олена Олександрівна;

- Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 446 с.
111. Ісаєв В.Д. Естетика та етика Григорія Сковороди: минуле та сучасне : монографія / В.Д. Ісаєв, В.В. Левченко. – Київ – Луганськ : «Світлиця», 2007. – 152 с.
112. Искусство анализа художественного произведения : пособие для учителей / Сост. Т.Г. Браже. – Москва : Просвещение, 1971. – 237 с.
113. Історія української літератури. ХІХ століття (40 – 60, 70 – 90 роки) : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [Л. Дем'янівська, М. Конончук, В.Ф. Погребенник, А. Погрібний, П.П. Хропко] за ред. В.Ф. Погребенника. – Київ : В – во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 438 с.
114. Історія української літератури. ХІХ століття : у 3 кн. – Кн. 1: навч. посібник / За ред. М.Т. Яценка. – Київ : Либідь, 1995. – 368 с.
115. Камінчук О.А. Поетика української романтичної лірики (Проблеми просторової організації поетичного тексту) / О.А. Камінчук. – Київ : ТОВ «ЛДЛ», 1998. – 157 с.
116. Каченовський М. Предисловие / М. Каченовський // Вестник Европы. – 1827. – № 20. – С. 121 – 129.
117. Кыверялг А.А. Методика исследований в профессиональной педагогике // А.А. Кыверялг. – Таллинн : Валус, 1980. – 334 с.
118. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 223 с.
119. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Клименко Жанна Валентинівна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 455 с.
120. Клочек Г.Д. У світлі вічних критеріїв (Про систему критеріїв оцінки літературного твору / Григорій Дмитрович Клочек. – Київ : Дніпро, 1989. – 221 с.

121. Ключек Г.Д. Поетика і психологія / Григорій Дмитрович Ключек. – Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер. 6 «Духовний світ людини»; №7).
122. Ключек Г.Д. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація: навч.-метод. посіб. / Г.Д. Ключек. – Київ : Освіта, 1998. – 237 с.
123. Ключек Г.Д. «Три кити» системи філологічної освіти / Г.Д. Ключек // Урок Української – 2002. – № 9. – С. 30 – 35.
124. Ключек Г.Д. Теорія літератури: навч.-метод. комплекс для студентів філологічного факультету / Г.Д. Ключек. – Кіровоград, 2006. – 48 с.
125. Ключек Г.Д. Концепція реформування літературної освіти в середній школі // Зі студій про літературну освіту : зб. статей та матеріалів / Г.Д. Ключек. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2013. – С. 103 – 139.
126. Ключек Г.Д. Поетика візуальності Тараса Шевченка: монографія / Г.Д. Ключек. – Київ : Академвидав, 2013. – С. 256. – (Серія «Монограф»).
127. Ключек Г.Д. Поезія Тараса Шевченка. Сучасна інтерпретація: посібник для вчителя / Г.Д. Ключек. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2014. – С. 384.
128. Ключек Г.Д. Шевченкове слово: спроби наближення / Г.Д. Ключек. – Кіровоград : Імекс. – ЛТД, 2014. – С. 416.
129. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка / Д.В. Колесов, И.Ф. Мягков. – Москва : Просвещение, 1986. – 80 с. : илл. – (Психол. наука – школе).
130. Колотілова Н.А. Діалог: логіко-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.06 / Н.А. Колотілова. – Київ, 1999. – 16 с.
131. Комаринець Т.І. Ідейно-естетичні основи українського романтизму (проблема національного й інтернаціонального) // Т.І. Комаринець. – Львів : В-во при ЛДУ видав. об'єд. «Вища школа», 1983. – 223 с.
132. Кондратик Г.Я. Виразне читання – обов'язкова складова уроку літератури / Г.Я. Кондратик, Г.А. Вінничук // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. – 2010. – № 11 – 12. – С. 49.

133. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.
134. Концепція культуроорієнтованої літературної освіти (Інтерв'ю з авторами підручника для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література. 9 клас») // Дивослово. – 2010. – №8. – С. 23 – 28.
135. Копержинський К.О. Рецензія [Гулак-Артемовський П. Твори. Редакція. Вступна стаття та примітки І. Айзенштока, Д.В.У., 1927] / К.О. Копержинський. – Україна. – 1927. – № 4. – С. 195 – 199.
136. Коптілов В. Бароко і українська поезія / Віктор Коптілов // Біля джерел українського бароко : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Львів : Свічадо, 2010. – С. 233 – 254.
137. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: текст як об'єкт розуміння / О.М. Корніяка. – Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер. 8 «Новини науки і техніки», № 6).
138. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра / О.М. Корніяка. – Київ : Міленіум, 2006. – 336 с.
139. Корпанюк М.П. Історія національного письменства Х – XVIII сторіч : Методичні м-ли для студ. філол. фак. спец. «Українська мова та література», вчителів середніх навчальних закладів / Переяслав-Хмельницька філія КДПУ ім. М.П. Драгоманова. / М.П. Корпанюк. – Переяслав-Хмельницький, 1991. – 75 с.
140. Костомаров Н.И. Слово о Сковороде по поводу рецензии на его сочинения в «Русском Слове» / Н.И. Костомаров // Основа. – 1861. – Июль. – С.177 – 179.
141. Котовська О.П. Діалог як метод пошуку істини в українській філософській традиції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.05 / О.П. Котовська.— Львів, 2008. — 20 с.
142. Коцовський В. Мойсей (Образ Корнила Устияновича) / В. Коцовський. – Зоря. – 18. – №. – С. 17 – 18.

143. Коцюбинська М.Х. Поетика Шевченка і український романтизм : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філолог. наук: 13. 00. 02 / Коцюбинська Михайлина Хомівна. – Київ, 1958. – 272 с.
144. Коцюбинська М.Х. Мої обрії : у 2 т. – Т.1 / М.Х. Коцюбинська. – Київ : Дух і літера, 2004. – 336 с.
145. Кузнецова Л.С. Беседы об изобразительном искусстве и архитектуре. О языке архитектуры, скульптуры, живописи / Л.С. Кузнецова. – Київ : Рад. школа, 1989. – 319 с.
146. Куліш П.О. Хутірська філософія і віддалена од світу поезія / Упор., передм., пер., прим. О. Шокала / П.О. Куліш. – 2005, Київ : Ред. журн. "Український світ". – 384 с. : іл.
147. Культурологічний аспект викладання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах / Укл. Т.В. Комінарець, Л.М. Марецька. – Херсон : ВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 200 с.
148. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С.Ю. Курганов. – Москва : Просвещение, 1989. – 127 с. : илл.
149. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Куцевол Ольга Миколаївна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 448 с.
150. Куцевол О.М. Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани : посібн. / О.М. Куцевол. – Вінниця : ТОВ «Консоль», 2013. – 256 с.
151. Кречотень В.І. Українська поезія XVII ст. в системі східноєвропейської літератури бароко / В.І. Кречотень // Українське бароко. Матеріали I конгресу Міжнародної асоціації України (Київ, 27 серпня – 3 вересня 1990 р.). – Київ, 1993. – С. 57 – 60.
152. Крилевець М.С. Народна символіка й міфологічні метаморфози в баладі Т.Г. Шевченка «Тополя» / М.С. Крилевець // Українська мова і література в сучасній школі. – 2012. – №3. – С. 40 – 41.

153. Крохмальний Р.О. Українська романтична поезія 20-60-х років ХІХ століття: модуль метаморфози: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 / Р.О. Крохмальний – Львів, 1997. – 16 с.
154. Крупа М.П. Український менталітет і дидактичні матеріали шкільних підручників / М.П. Крупа // Дивослово. – 1996. – №2. – С. 34.
155. Крутікова Н.Є., Іофанов Д.Н. М.В. Гоголь : Крит.-біограф. нарис / М.В. Гоголь : у 3 т. Т.1. – Київ : ДВХЛ, 1952. – 526 с.
156. Левитов Н.Д. Психологические особенности подростка / Н. Д. Левитов. – Москва : из-во Академии пед. наук РСФСР, 1954. – С. 51.
157. Лепкий Б. Маркіян Шашкевич. З ілюстраціями / Б. Лепкий. – Коломия : Галицька Накладня Якова Оренштайна, 1912. – 108 с.
158. Лесик О.В. Замки та монастирі України / О.В. Лесик. – Львів : Світ, 1993. – 173 с.
159. Лещенко М.М. Діалог має стати основним методом навчання на уроках літератури / М.М. Лещенко. – Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 12. – С.9 – 11.
160. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. – Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – Київ : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. – (Енциклопедія ерудита).
161. Літературознавча енциклопедія : у 2 томах. – Т.2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – Київ : ВЦ «Академія», 2007. – 625 с. – (Енциклопедія ерудита).
162. Лисовский А.М. Изучение лирики в школе : пособие для учителя / А.М. Лисовский – Київ : Рад. школа, 1987. – 192 с.
163. Литвин Т.М. Раціоналізм та ірраціоналізм української філософії доби бароко: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 09.00.05 / Т.М. Литвин. – Львів, 2008. – 20 с.
164. Логвин Г. Література як науково-навчальний предмет (роздуми про методику викладання) / Г. Логвин // Рідна школа. – 1998. – №2. – С. 33 – 37.
165. Логвіненко Н.М. Фольклористика в системі літературної освіти старшокласників : монографія / Н.М. Логвіненко. – Київ : Задруга, 2014. – 196 с.

166. Логвіненко Н.М. Сучасне українське фентезі: формування змісту поглибленого вивчення національної літератури / Н.М. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 6. – С. 36 – 40.
167. Лоциць Ю.М. Мудрець та сфінкс (Малюнки-символи у творах Г.С. Сковороди) / Ю.М. Лоциць // Наука і суспільство. – 1969. – № 6. – С. 17 – 20.
168. Лукавцев В. Роль об'ємно-детальованого одночасного контрасту в підсиленні виразності форм пам'яток архітектури українського бароко – застосування архітектурних поясів / В. Лукавцев // Архітектурна спадщина України. Вип. 4 : Проблеми стильового розвитку архітектури України / За ред. В. Тимофієнка. – Київ : Українознавство, 1997. – 208 с. : іл.
169. Лукомской Г.К. Церковная архитектура XI – XIX века. Византийское зодчество. Украинское барокко : Репр. воспроизведение изд. 1923 г. / Г.К. Лукомской. – Київ : Техніка, 1999. – 192 с. : илл.
170. Луців Л. Т. Шевченко – співець української слави і волі / Л. Луців. – Нью-Йорк : Свобода, 1964. – 189 с.
171. Луців Л. Август Харамбашіч і Тарас Шевченко / Л. Луців // Записки наукового товариства Тараса Шевченка. – 1937. – Т. CLV. – С. 153. – 172.
172. Луцький Ю.О. Між Гоголем та Шевченком. Вст. ст. М. Рябчука. Худож.-оформлювач серії І.М. Гаврилюк / Ю.О. Луцький. – Київ : Час, 1998. – 225 с. – (Укр. модерна літ.)
173. Маймин Е.А. О русском романтизме / Е.А. Маймин. – Москва : Просвещение, 1975. – 240 с.
174. Маймин Е.А. Искусство мыслить образами: Для учащихся старших классов / Е.А. Маймин. – Москва : Просвещение, 1977. – 144 с. : илл. – (Мир знаний).
175. Макаров А.М. Світло українського бароко / А.М. Макаров. – Київ : Мистецтво, 1994. – 288 с.
176. Маланюк Є.Ф. Нариси з історії нашої культури / Є.Ф. Маланюк. – Київ : АТ «Обереги», 1992. – 80 с.

177. Маранцман В.И., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителей / В.И. Маранцман, Т.В. Чирковская. – Москва : Просвещение, 1977 – 206 с.
178. Марко В.П. Основи аналізу літературного твору: навч.-мет. посібн. для студ. і вчит. / В.П. Марко. – Кіровоград, 1998. – 31 с.
179. Мартинець А.М. Формування поняття «національний образ-персонаж» в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Мартинець Алла Михайлівна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 1996. – 270 с.
180. Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології / П. Матвієнко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3 – 4.
181. Матвіїшин В.Г. Український літературний європеїзм : монографія / В.Г. Матвіїшин. – Київ : ВЦ "Академія", 2009. – 264 с.
182. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 163 с.
183. Махновець Л.Є. Григорій Сковорода / Л.Є. Махновець. – Київ : Наукова думка, 1972. – 254 с.
184. Медведев В.П. Изучение лирики в школе / В.П. Медведев. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
185. Методика преподавания литературы: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература» под ред. З.Я. Рез. – Москва : Просвещение, 1977. – 384 с.
186. Мірошніченко Л.Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Мірошніченко Леся Федорівна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 403 с.
187. Міщенко О.І. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Міщенко. – Київ : Генеза, 2009. – 304 с. : іл.
188. Мовчан Р.В. Українська література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Р.В. Мовчан. – Київ : Генеза, 2005. – 240 с. : іл.

189. Мордовцева-Александрова В.Д. Микола Іванович Костомаров і його приятелі (Дещо з споминів) / В.Д. Мордовцева –Александрова. – Україна. – 1927. – Кн. 5. – С. 69 – 98.
190. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування національної школи / В.П. Москалець // Рідна школа. – 1994. – №11. – С. 30 – 33.
191. Мостова Н.А. Вивчення балади «Тополя» Тараса Шевченка / Н.А. Мостова. // Українська мова і література в сучасній школі. – 2012. – № С. 37 – 39.
192. Надурак С.В., Слоньовська О.В. Вивчення української літератури. 9 клас. Інтегровані уроки / С.В. Надурак, О.В. Слоньовська. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2005. – 208 с.
193. Назарець В.М. Адам Міцкевич: найсвятіша легенда Польщі (Образний світ «Кримських сонетів») / В.М. Назарець // Всесвітня література та культура. – 2010. – № 12. – С. 35 – 37.
194. Назаров Н. Таємничі перепони: особливості барокового емблематизму на матеріалі мотиву циклічного руху / Н. Назаров // Мова та історія : зб. наук. праць. – 2012. – № 220. – С. 4 – 11.
195. Наєнко М.К. Романсеро Євгена Гребінки (До 200-річчя від дня народження митця) / М.К. Наєнко. – Літературна Україна. – № 5. – 2 лютого 2012. – С. 1 – 5.
196. Наливайко Д.С. Искусство: направления, течения, стили / Д.С. Наливайко – Київ : Мистецтво, 1980. – 288 с.
197. Нановський Я.Й. Корнило Миколайович Устиянович / Я.Й. Нановський. – Київ : Мистецтво. – 1963. – 43 с.: іл.
198. Нахлік Є.К. Пантелеймон Куліш : Особистість, письменник, мислитель : у 2 т. Т. 1./ Є.К. Нахлік. – Київ : Український письменник, 2007. – 463 с.
199. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – Київ : Вища школа, 1978. – 247 с.
200. Нежива Л.Л. Українське літературне бароко. Культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення : навч. посіб. / Л.Л. Нежива. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛПУ імені Тараса Шавченка», 2011. – 180 с.

201. Нежива Л.Л. Методика вивчення літературних напрямів: навч. посібн. для студентів філологічних факультетів / Л.Л. Нежива. – Луганськ : Янтар, 2014. – 112 с.
202. Неживий О.І. Чи все потрібно в шкільному підручнику з української літератури? (Слоньовська О. Українська література: підручник для 7 кл. загальноосвітніх навчальних закладів). – Київ : Освіта, 2007 / О.І. Неживий // Бахмутський шлях. – 2008. – № 1 – 2. – С. 196 – 198.
203. Неймарк М.С. Изучение подростков с разной направленностью личности / М.С. Неймарк // Воспитание школьников. – 1974. – № 6. – С.13 – 22.
204. Нетреб'юк З.М. «Чужий я в цьому світі лжі...» / З.М. Нетреб'юк // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 2. – С. 7 – 10.
205. Ніколенко О.М. Поезія французького символізму. Шарль Бодлер, Поль Верлен, Артюр Рембо : посіб. для вчителя / О.М. Ніколенко. – Харків : Веста: В-во «Ранок», 2003. – 144 с. : іл. – (Скарбниця словесника).
206. Ніколенко О.М. Бароко. Класицизм. Просвітництво. Література XVII – XVIII століть: посіб. для вчителя / О.М. Ніколенко. – Харків : Ранок, 2008. – 224 с.
207. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – Київ : «Видавничий центр «Просвіта». Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
208. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – Москва : Книга, 1972. – 156 с.
209. Новик О.П. Барокові традиції в літературі українського романтизму: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.01.01 – Українська література / Новик Ольга Петрівна; Національний університет «Києво-Могилянська академія». – Київ, 2013. – 423 с.
210. Нудьга Г.А. Їхав козак за Дунай...(до історії побутування пісні) / Г.А. Нудьга // Жовтень. – 1984. – № 2. – С. 96 – 100.
211. Овсійчук В.А. Українське мистецтво другої половини XVI – XVII ст./ В.А. Овсійчук. – Київ : Наукова думка, 1985. – 182 с.

212. Овсійчук В.А. Класицизм і романтизм в українському мистецтві / В.А. Овсійчук. – Київ : Дніпро, 2001. – 445 с. : іл.
213. Огоновський О.М. Історія літератури руської [української]. Частина II. Вік XIX (Поезія. Драма). Львів, 1889. Фотопередрук О. Горбача / О.М. Огоновський. – Мюнхен, 1991. – 956 с.
214. Оліфіренко В.В. Підручник з української літератури: історія і теорія / В.В. Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
215. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіхтенко, О.М. Любарська та ін.] за заг. ред. О.М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256с.
216. Остаф Я., Тхай Н. Козацькі літописи в контексті європейського бароко (інтегрований урок української літератури й музичного мистецтва у 9 класі) / Я. Остаф, Н. Тхай // Українська мова і література в школі.–2012.– № 2. С. 39 – 41.
217. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / В. Ф. Паламарчук.– Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. – 92 с.
218. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / Є.А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
219. Пахаренко В.І. Шкільне шевченкознавство / В.І. Пахаренко. – Черкаси : Брама – Україна, 2007. – 236 с.
220. Пахаренко В.І. Українська література : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.І. Пахаренко. – Київ : Генеза. –2009. – 368 с. : іл.
221. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [уклад. О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
222. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди: збірник. – Київ : Вища школа, 1972.– 245 с.
223. Педагогічні технології: теорія і практика: навч.-методи. посіб. / За ред. проф. М.В. Гриньової / М.В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2006.– 230 с.
224. Пелипейко І.А. Вивчення ліричних творів у 8 – 10 класах: посібн. для вчителів / І.А. Пелипейко. – Київ : Рад. школа, 1982. – 141 с.

225. Петраш О.О. Подвижники української ідеї. Маркіян Шашкевич та його побратими / О.О. Петраш. – Тернопіль : Книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 158 с.
226. Петров Н.И. Очерки истории украинской литературы XIX столетия / Н.И. Петров. – Київ : І.А. Давиденко, 1884, 457 с.
227. Пехник Г.Г. Українське низове бароко : поетика стилю і жанру : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 / Г.Г. Пехник. – Львів, 2001. – 19 с.
228. Пільгук І.І. Вплив фольклору на літературну баладу 20 – 30 рр. XIX століття / І.І. Пільгук // Літературна Критика. – 1937. – Травень. – С. 52 – 74.
229. Пісні Купідона (любовна поезія на Україні XVI – XIX ст.). Упор. В.О. Шевчук. – Київ : Молодь, 1984. – 338 с.
230. Плевако М.А. Про Маркіяна Шашкевича й відродження галицьких українців / М.А. Плевако. – Харків. – 1911. – С. 3 – 31.
231. Плющ Л.І. «Причинна» і деякі проблеми філософії Шевченка / Л.І. Плющ. – Сучасність. – 1979. – Березень. – Ч 5. – С. 8 – 30.
232. Погорілий С.О. Символи у Сковороди / С.О. Погорілий. – Сучасність. – Березень. – 1973. – Ч. 3. – С. 18 – 25.
233. Погребенник В.Ф. Інтерактивні педтехнології для вивчення української літератури / В.Ф. Погребенник. – Джерела. – 2001. – № 3 – 4. – С. 66 – 69.
234. Поплужний В.Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку / В.Л. Поплужний // Рідна школа. – 1994. – №11. – С. 35.
235. Попович М.В. Культура: ілюстр. енцикл. України / М.В. Попович. – Київ : Балтія-Друк, 2009. – 184 с. : іл.
236. Про «Івана Підкову» та про козаків в творах Т.Г. Шевченка : зб. ст. – 1920. – 37 с.
237. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
238. Пультер С.О., Лісовський А.М. Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів /

- С.О. Пультер, А.М. Лісовський. – Тернопіль : Підручники і посібники. 2004. – 144 с.
239. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н. Пушкин. – Москва : Политиздат, 1967. – 272 с.
240. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-методичний посіб. для студ. та магістрантів вищих шкіл / Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
241. Радишевський Р.П. Іван Мазепа в сарматсько-роксоланському вимірі високого бароко / Р.П. Радишевський, В.Б. Свербигуз. – Київ : Вид. центр «Просвіта», 2006. – 552 с. : іл.
242. Радченко А.Ф. Українська література : підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів з навч. мовами нац. меншин / А.Ф. Радченко, К.Н. Баліна, І.А. Тригуб – Київ : Грамота, 2008. – 26 с. : іл.
243. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Ратушняк Олександр Михайлович; Інститут педагогіки АПН України.– Київ, 2009. – 231 с.
244. Рикер П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва : Academia – Центр МЕДИУМ, 1995. – 415 с.
245. Руссова С.Н. Автор и лирический текст : монография // С.Н. Руссова. – Київ : Изд. центр УКГЛУ, 2001. – 35 с.
246. Савчук Н.І. Оглядові теми з української літератури у старших класах / Н.І. Савчук – Київ : Шк. світ, 2009. – 128 с. – («Шкільний світ»).
247. Свириденко О.М. Романтична парадигма творчої діяльності Амвросія Метлинського : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: 10. 01. 01 / Свириденко Оксана Михайлівна; Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України. – Київ, 2002. – 192 с.

248. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
249. Семенюк Л.С. Робоча навчальна програма спецкурсу «Українське літературне бароко» для студ. III курсу філол. ф-ту / Людмила Степанівна Семенюк. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2005. – 36 с.
250. Січинський В. Пам'ятки української архітектури / В. Січинський. – Філадельфія. – 1952. – 63 с.
251. Сидоренко Г.К. Українське віршування: від найдавніших часів до Шевченка / Г.К. Сидоренко. – Київ : В-во Київського університету, 1972. – 140 с.
252. Сидорук А.Ф. Умертвління генія? / А.Ф. Сидорук // Слово Просвіти. – Ч. 12, 24 – 30 березня 2011 р. – С. 7.
253. Симакова Л.А. Самостоятельная работа учащихся в процес се анализа художественного произведения в 4 – 7 классах: пособие для учителя / Л.А. Симакова. – Київ : Рад. шк., 1987. – 107 с.
254. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія / А.Л. Ситченко. – Київ : Ленвіт, 2004. – 304 с.
255. Ситченко А.Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури : дис. на здобуття ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 02 / Ситченко Анатолій Люціанови; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 396 с.
256. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т.–Т.1 / Г.С. Сковорода. – Київ : ТОВ «Видавництво «Обереги»», 2005 –2-е вид., виправ. / Передм. О.Мишанича. –528 с.
257. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т.–Т.2. / Г.С. Сковорода. – Київ : ТОВ «Видавництво «Обереги»», 2005. – 2-е вид., виправ. – 479 с.
258. Скоць А.І. «Доба романтичного націоналізму» у творчості Тараса Шевченка / А.І. Скоць // Дивослово. – 1995. – № 3. – С. 25 – 29.
259. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студ. педагогічних та курсантів

- військових навчальних закладів / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – Київ : Український Центр духовної культури, 2005. – 420 с.
260. Слоньовська О.В. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 9 клас / О.В. Слоньовська. – Київ : Рідна мова, 2000. – 592 с.
261. Слоньовська О.В. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В. Слоньовська. – Київ : Освіта, 2008. – 400 с.
262. Слободянюк О.М. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) [уклад. Бібік Н.М. та ін.] / О.М. Слободянюк. – Київ : «К.І.С.», 2004. – С. 47 – 54.
263. Смаль-Стоцький С.Й. Т. Шевченко. Інтерпретації / С.Й. Смаль-Стоцький. – Черкаси: БРАМА. Видавець Вовчок О.Ю. – 2008. – 376 с.
264. Смілянська В.Л. Шевченкова романтична поема: система індивідуальних жанрових модифікацій / В.Л. Смілянська. – Слово і Час.–2010. – № 6. С.6 – 20.
265. Сорока М.І. Зорова поезія в українській літературі XVII – XVIII ст.: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.01.01 / Сорока Микола Іванович; Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 1995. – 193 с.
266. Соболюк В.О. З глибини віків: Вивчення давньої укр. літ. в школі: посіб. для вчителя / В.О. Соболюк. – Київ : Зодіак-Еко, 1995. – 192 с.
267. Срезневський В.И. Климовский – Климов. «Казак-стихотворец» и два его сочинения / В.И. Срезневський. – Харьков: Печатное Дело им. К.Н.Гагарина, 1905. – 36 с.
268. Сулима М.М. Українська література : підручн. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів з навч. мовами нац. меншин / М.М. Сулима, К.Н. Баліна, І.А. Тригуб – Київ : Грамота, 2008. – 288 с. : іл.
269. Сулима В.І. Культуроорієнтованої літературної освіти (Інтерв'ю з авторами підручника для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література. 9 клас» (Київ : Освіта, 2009) // Дивослово. – 2010. – № 8. – С.23 – 27.
270. Сутула О.В. Орієнтовне планування уроків зарубіжної літератури. 9 клас / О.В. Сутула, І.А. Тригуб // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 11. – С. 30 – 39.

271. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.
272. Степанишин Б.І. Вивчення творчості Т. Шевченка в школі / Б.І. Степанишин. – Київ : Рад. школа, 1969. – 251 с.
273. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя / Б.І. Степанишин. – Київ : РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.
274. Степанишин Б.І. Давня українська література в школі / Б.І. Степанишин. – Київ : Либідь, 2000. – 504 с.
275. Степанишин Б.І. Велич розуму і глибини доброчинності українського етносу / Б.І. Степанишин. – Київ, 2001. – 195 с.
276. Степовик Д.В. Скарби України : наук.-худож. кн. : для серед. та ст. шк. віку / Худож. оформл. Д.О. Заруби / Д. В. Степовик. – Київ : Веселка, 1990. – 192 с. : іл.
277. Степовик Д.В. Леонтій Тарасевич і українське мистецтво бароко / Д.В. Степовик. – Київ : Наукова думка, 1986, с. 206.
278. Сторчак К.М. Основи методики літератури / К.М. Сторчак. – Київ : Радянська школа, 1965. – 417 с.
279. Студинський К.Й. Генеза поетичних творів М. Шашкевича / К.Й. Студинський. – Львів : З друкарні В.А. Шейковського – 1910. – С. 88.
280. С-ский А. Воспоминания об Е.П. Гребенке / А. С-ский // Исторический вестник. – 1899. – Сентябрь. – С. 815 – 831.
281. Теорія літератури в тезах, дефініціях, таблицях: навч. довідник / О.М. Бандура, Г.О. Бандура. – Київ : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
282. Тетерина Д.Д. Романтизм – стиль української літератури / Д.Д. Тетерина. – Київ : Рада, 1997. – 252 с.
283. Тетерина Д.Д. Григорій Сковорода – український письменник, філософ і педагог / Д.Д. Тетерина. – Київ-Мюнхен : РВА «Тріумф», 2001. – 321 с.
284. Тиміш П. Січ у творах Т. Шевченка / П. Тиміш // Розсвіт. – 1917. – № 14. – С. 3–4.

285. Ткаченко А.О. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підруч. [для гуманітаріїв] / А.О. Ткаченко. – Київ : Правда Ярославичів, 1997. – 448 с.
286. Ткаченко О.П. Курйозна поезія в українській бароковій літературі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.01.01 / О.П. Ткаченко.— Київ, 1999. — 20 с.
287. Ткачук М.П. Поетика балад Левка Боровиковського / М.П. Ткачук. – Тернопіль : Збруч, 2000. – с. 146.
288. Ткачук М. Романтичний світ творів Пантелеймона Куліша: навч. посібн. / М.П. Ткачук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 51 с.
289. Ткачук М.П. Українська література: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М.П. Ткачук, М.М. Сулима, В.Л. Смілянська – Київ : Освіта, 2009. – 416 с.
290. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г.Л. Токмань. – Київ : Міленіум, 2002. – 320 с.
291. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г.Л. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).
292. Токмань Г. Л. Цей багатобарвний мистецький світ / Г.Л. Токмань // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 56 – 59.
293. Третяк О. Про вплив Міцкевича на поезію Шевченка / О. Третяк. – Краків, 1892. – 37 с.
294. Українське бароко. Матеріали I конгресу Міжнародної асоціації України (Київ, 27 серпня – 3 вересня 1990 р.). – Київ, 1993. – 260 с.
295. Українське бароко та європейський контекст. – Київ : Наукова думка, 1991. – 225 с. : іл.
296. Українська література: 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Автори Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, О.А. Камінчук, М.П. Бондар, О.Б. Поліщук, М.М. Сулима, Л.П. Шабельникова, В.М. Садівська;

- Керівник проекту М.Г. Жулинський; За заг. ред. Р.В. Мовчан – К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 201 с.
297. Українська література XVII ст. : Синкрет. писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / Упор., приміт. і вступ. стаття В.І. Кречотня; Ред. тому О.В. Мишанич. – Київ : Наук. думка, 1987. – 608 с.
298. Українські поети-романтики: Поет. твори / Упор. і приміт. М.Л. Гончарука; вступ. ст. М.Т. Яценка; ред. тому М.Т. Яценко. – Київ : Наук. думка, 1987. – 592 с.
299. Уліщенко В.В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Уліщенко Віолетта Валентинівна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 399 с.
300. Ушкалов Л.В. Українська барокова література у її зв'язках із філософією: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.01.01 / Ушкалов Леонід Володимирович; НАН України, Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 1995. – 479 с.
301. Ушкалов Л.В. Українське барокове богомислення. Сім етюдів про Григорія Сковороду / Л.В. Ушкалов. – Харків : Акт, 2001. – 221 с.
302. Ушкалов Л.В. Есеї про українське бароко / Л.В. Ушкалов. – Київ : Факт, 2006. – 284 с.
303. Федорук О.К. Бесіди про мистецтво. Графіка як вид образотворчого мистецтва / О.К. Федорук. – Київ : Мистецтво, 1983. – 13 с. : іл.
304. Фещак В.В. Розгляд поеми «Гамалія» / В.В. Фещак // УМЛШ. – 1969. – №11. – С. 35 – 37.
305. Фоломєєва Н.А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5 – 10 років засобами музичного мистецтва. – дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : 13.00.07 / Фоломєєва Наталія Аркадіївна; АПН України. Інститут проблем виховання. – Київ, 2001. – 243 с.
306. Франко І.Я. Краса і секрети творчості / Упор. та приміт. Р.Т. Гром'яка, Ф.Д. Пустової / І.Я. Франко. – К. : Мистецтво, 1980. – 500 с.

307. Франко І.Я. Дещо про «Марусю» Л. Боровиковського / І.Я. Франко.–Зібр. тв. : у 50 т. – Т. 33. – Київ : Наукова думка, 1982. – С. 406 – 416.
308. Франко І. Хуторна поезія П. Куліша / І.Я. Франко. – Зібр. тв. : у 50 т. – Т. 26. – Київ : Наукова думка, 1980. – С.170.
309. Франко І.Я. Шевченкознавчі студії / Упор. М. Гнатюк / І.Я. Франко. – Львів : Світ, 2005. – 472 с.
310. Хавкіна Л.М. Українська романтична поезія: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.01.01 / Л.М. Хавкіна. – Київ, 1999. – 20 с.
311. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва : Изд. Московського университета. – 2004. – 415 с.
312. Чамата Н.П. Лірика Тараса Шевченка. Аналізи й інтерпретації / Н.П. Чамата. – Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2014. – 294 с.
313. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посібн. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – Дрогобич : Ред. – вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 244 с. – (Університетська бібліотека).
314. Чижевський Д.І. Історія української літератури / Д.І. Чижевський. – Київ : ВЦ «Академія», 2008. – 568 с. – (Альма-матер).
315. Чичерин А.В. Ритм образу / А.В. Чичерин. – Москва : Советский писатель, 1980. – 334 с.
316. Шамрай А. Мотиви «національної туги» в творчості І. Галки та А. Могили // Харківські поети. – Харків, 1930.
317. Шамрай А.П. Вибрані статті і дослідження / А.П. Шамрай. – Київ: ДВХЛ, 1963. – 317 с.
318. Шалагінов Б.Б. Романтичний словник: до історії понять і термінів раннього німецького романтизму / Б.Б. Шалагінов // Слово і Час. – 2009. –№ 8. – С.46 – 57.
319. Шарп Д. Психологические типы. Юнговская типологическая модель : пер. с англ. В. Зеленского, 2-е издание / Дарэл Шарп. – С-Петербург : Б.С.К., 1996. – 216 с.

320. Шашкевич М. Читанка для діточок в народних школах / Упор., літ. опрацювання тексту і пояснення важкозрозумілих слів О. Веремкович, за ред. Лучука; передм. О. Нахлік; наук. редактор Є. Нахлік. – Львів : Львівські новини, 1997. – 124 с. : іл.
321. Шашкевич М. на Заході. Упорядкування, редакція і вступ Ярослав Розумний. – Вінніпег : Інститут-заповідник М. Шашкевича, 2007. – 383 с.
322. Шевчук В.О. «Енеїда» Івана Котляревського в системі літератури українського бароко / В.О. Шевчук // Дивослово. – 1998. – № 2. – С. 5 – 9.
323. Шевчук В.О. «Святий Чигирин» (Бачення української історії в поезії Т. Шевченка) / В.О. Шевчук. – Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 3. – С. 56 – 64.
324. Шевчук В.О. Пізнаний і непізнаний Сфінкс: Григорій Сковорода сучасними очима: розмисли / В.О. Шевчук. – Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2008. – 528 с., іл. – (Українці в світовій цивілізації).
325. Шлемкевич М.І. Загублена українська людина / М.І. Шлемкевич – Київ : МП «Фенікс», 1992. – 157 с.
326. Шуляр В.І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі: навч. посібн. // В.І. Шуляр. – Миколаїв, 2009. – 132 с.
327. Шуляр В.І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія // В.І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012.– 876 с.
328. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 53 – 60.
329. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н.Е. Щуркова // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 66 – 70.
330. Яблонська Л.В. Романтизм як спосіб осмислення держави та нації у політико-правових концепціях мислителів Німеччини XVIII–XIX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: спец. 23.00.01 / Л.В. Яблонська. – Львів, 2002. – 20 с.

331. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – Москва : Искусство, 1964. – 85 с.
332. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.
333. Янів В.-М. Нариси до історії української етнопсихології / Упоряд. М.Я. Шафовал / В.М. Янів. – 3-тє вид., стер. – Київ : Знання, 2006. – 341 с.
334. Янко Ж. Проблема інтерпретації тексту: автор – читач – епоха: збірник наукових праць ДДПУ // Ж. Янко. – Дрогобич : Вимір, 200. – 2001. – С. 113 – 122.
335. Янкович О.І. Особливість уроку-майстерні – спрямованість на конкретний результат / О.І. Янкович // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 11. – С. 39 – 41.
336. Янкович О.І. Скарбничка прийомів для роботи з поетичним текстом / О.І. Янкович // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – №3. – С. 26 – 28.
337. Ярощук Л.Г Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Ярощук Лілія Григорівна; Криворізький державний педагогічний університет. — Кривий Ріг, 2008. – 210 с.
338. Ясперс К.-Т. Смысл и назначение истории: пер. с нем.2-е изд. / К.-Т. Ясперс. – Москва : Республика. 1994. – 527 с.
339. Яценко М.Т. Романтизм як художній напрям в українській літературі / М.Т. Яценко // Укр. мова і літ. в школі. – 1988. – №10. – С.28 – 36.
340. Ювілей Маріяна Шашкевича в музеях Львівської галереї мистецтв. – Львів : «Простір М». – 2002. – 224 с.
341. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов : пер. с англ. / К.-Г. Юнг. – Москва – Київ : ЗАО «Совершенство» – «Port – Royal», 1997. – 384 с.
342. Юнг К.-Г. Психологические типы // Под общей ред. В. Зеленского / К. -Г. Юнг. – Москва : «Университетская книга». АСТ, 1996. – 15 с.
343. Юнг К.-Г., Э. Нойманн. Психоанализ и искусство : пер. с англ./ К.-Г. Юнг.– Москва : Ваклер, 1996. – 304 с.

344. Юнг К.-Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. Л., Якоби И., Яффе А. *Человек и его символы* / Под общ. редакцией С.И. Сиренко / К.-Г. Юнг. – Москва : Серебряные нити, 1997. – 368 с : илл.
345. Юрченко О.С. *Справа, почата в Харкові : Міцкевич і Гулак-Артемівський* / О.С. Юрченко. – Прапор. – 1963. – № 11. – С.93 – 94.
346. Юсипович І.В. *Конспекти уроків засвоєння нових знань (за темою «Героїчні пісні та балади у світовій літературі»)* / І.В. Юсипович // *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* – 2009. – № 7 – 8. – С. 3 – 65.

ЕЛЕКТРОННИЙ РЕСУРС

347. *Великостильова літературна компетентність: індикатори сформованості* // *Modern problems of education and science.* Budapest. 2014. January 28-30 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scaspee.com/6/post/2014/02/the-competence-formation-in-the-sphere-of-literary-directions-nezhyva-ll.htm>.
348. *Етимологічний словник української мови* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://izbornyk.org.ua/djvu/etymolog_slovnyk.htm.
349. *Методична модель вивчення літературних напрямів крізь призму синергетики та педагогічних стратегій евристики* // *Науковий Вісник Донбасу.* – 2014. – № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN26/12.pdf>.
350. *Погребенник В.Ф., Баліна К.Н. Українська література : Підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. мовами нац. меншин* / В.Ф. Погребенник, К.Н. Баліна. – К. : Грамота, 2009. – 296 с. : іл. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://4book.org/uchebniki-ukraina/9-klass/2092-ukrajinska-literatura-9-klas-pogrebennik>.
351. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (зі змінами, внесеними у 2015 році для 8–9 класів)*» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: (<http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>).
352. *Шевченко Т. Тополя. Рисунок* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tarasshevchenko/at/ua/photo/topolja_1839_1840/2-0-31.

АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ

353. Грінченко Б.Д. Маркіян Шашкевич. – ІР НБУВ, Ф.І, №31368 / Б.Д. Грінченко. – 1893, Харків. – 77 арк.
354. Грінченко Б.Д. Споминки про Віктора Миколайовича Забілу (до 25-річчя з дня смерті). – ІР НБУВ, Ф.170, № 524 / Б.Д. Грінченко. –1895.– 36 арк.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зорові опори

Спільні та відмінні риси бароко і романтизму

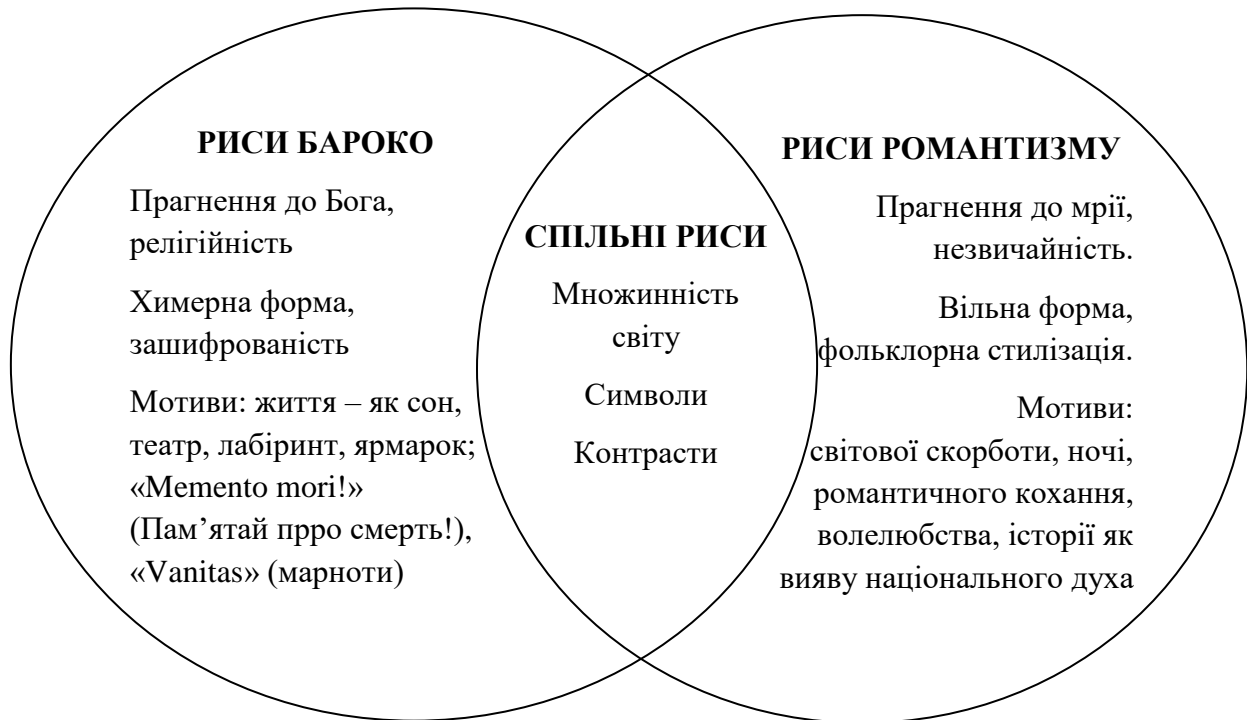


Рис. А. 1. Діаграма Вена

Додаток А.1.1.2

Алгоритм

«Визначення спільних та відмінних рис літературних напрямів бароко і романтизму»

З поезією бароко романтичну поезію єднають:

Увага до духовних цінностей, контрастність, символіка образів.

ТАК

НІ

Від поезії бароко романтичну поезію відрізняють:

Апологія особистості, несприйняття буденності, звеличення духу нації та мистецтва.

ТАК

НІ

Додаток А.1.2.1

Зразок «хрещатого вірша» (Л. Ушкалов)

Дарчий напис панні Февронії

Сію ти малую

Книжицу дарую

Февроніє панно;

Изволь неперестанно**За всех молбу многу**

Приносити Богу.

И о мне, сестрице:

Помолися сише:

Господи, спаси раба И о а н н а**От него же ми сія книжечка данна**

Аще не жив буду,

И аз не забуду

За тебе ко Спасу

Всегдашнего часу

Молби приносити,

Милости просити,

Да даєт ти все благо

И спасет от злого,

Яко благодатель

И житні податель,

Єму же честь, слава

Будии держава.

Іоанн Величковський

Додаток Б.2.1.1

Анкета № 1 для молодших підлітків (6 – 7 кл.)

| | |
|-----------------|--------------------|
| | ШКОЛА |
| <u>Прізвище</u> | <u>ім'я</u> |
| | <u>по батькові</u> |

Тести

1. Яким творам українських письменників Ви віддаєте перевагу:
 - а) поетичним;
 - б) прозовим;
 - в) драматичним.
2. На які жанри поділяють ліричні твори (знайти одну правильну відповідь):
 - а) веснянка, медитація, пісня, романс;
 - б) комедія, трагедія, драма;
 - в) оповідання, повість, роман, епопея.
3. На які жанри поділяють твори мішаного жанру:
 - а) поема, байка;
 - б) комедія, трагедія, драма;
 - в) оповідання, повість, роман, епопея.
4. Назвати трьох відомих поетів-романтиків ХІХ ст.:
 - а) Б.-І. Антонич; б) М. Вінграновський; в) В. Забіла; г) А. Метлинський;
 - г) М. Петренко; д) Я. Щоголів.
5. Як Ви розумієте поняття «поет-романтик»:
 - а) духовно багата, творча людина;
 - б) поет, якого не задовольняла навколишня дійсність;
 - в) поет, якого ваблять високі ідеали;
 - г) співець-пророк;
 - г) усі відповіді правильні.
6. Які Ви знаєте твори Шевченкового «Кобзаря»?
7. Який вид роботи Вам подобається найбільше під час вивчення поетичного твору:
 - а) виразне читання його вголос за книгою;
 - б) декламування напам'ять;

- в) гуртове читання;
- г) аналіз та інтерпретація вірша;
- г) діалог із учителем, автором поезії, героями твору, учня з учнем;
- д) віртуальні екскурсії;
- е) ілюстрування балад поетів-романтиків.

Завдання

1. На місці пропущеного слова записати назву літературного жанру:

... – невеликий віршований твір казково-фантастичного, легендарно-історичного змісту з драматично напруженим сюжетом.

... – усне народне оповідання про чудесну подію, що сприймається як достовірна.

... – установлений текст, який промовляється, виголошується віруючими при зверненні до Бога, до святих.

2. З'єднати стрілками назви поетичних творів із прізвищами авторів:

«Думка» («Тече вода в синє море...»)

О. Кониський

«Тополя»

Т. Шевченко

«Ще не вмерла Україна»

П. Чубинський

«Іван Підкова»

«Тарасова ніч»

«Молитва» («Боже великий, єдиний...»)

3. Підкреслити три правильні відповіді на запитання «Хто ілюстрував твори Т. Шевченка?»:

- Д. Безперчий;
- В. Лопата;
- А. Мокрицький;
- Т. Шевченко;
- В. Штернберг.

Дякуємо за участь в опитуванні.

Додаток Б.2.1.2

Таблиця 2. 1

Результати опитування молодших підлітків

| № з/п | Запитання | Кількість учнів |
|-------|--|-----------------|
| 1 | Яким творам українських письменників Ви віддаєте перевагу? | |
| | поетичним | 43 |
| | прозовим | 28 |
| | драматичним | 27 |
| | не визначилися з вибором | 1 |
| 2 | На які жанри поділяють ліричні твори? | |
| | веснянка, медитація, молитва, пісня | 44 |
| | комедія, трагедія, драма | 27 |
| | оповідання, повість, роман, епопея | 31 |
| 3 | На які жанри поділяють ліро-епічні твори? | |
| | поема, байка | |
| | комедія, трагедія, драма | |
| | оповідання, повість, роман, епопея | |
| 4 | Назвати трьох відомих поетів-романтиків ХІХ ст. | |
| | В. Забіла, | 17 |
| | М. Петренко | 24 |
| | Т. Шевченко | 62 |
| 5 | Як Ви розумієте поняття «поет-романтик»? | |
| | духовно багата, творча людина | 52 |
| | поет, якого ваблять високі ідеали | 28 |
| | поет, якого не задовольняла навколишня дійсність | 9 |
| | співець-пророк | 4 |
| | усі відповіді правильні | 8 |
| 6 | Які Ви знаєте твори «Кобзаря» Т. Шевченка? | |
| | «Думка» («Нащо мені чорні брови...») | 35 |
| | «Тополя» | 19 |
| | «Тарасова ніч» | 11 |
| | «Іван Підкова» | 10 |
| | «Причинна» | 5 |
| | «Перебендя» | 3 |

| | | |
|---|--|----|
| | «До Основ'яненка» | 1 |
| | «Русалка» | 1 |
| | Не знають жодного твору Т. Шевченка | 9 |
| 7 | Який вид роботи Вам подобається найбільше при вивченні поетичного твору? | |
| | виразне читання його вголос за книгою | 35 |
| | декламування напам'ять | 25 |
| | гуртове читання | 20 |
| | аналіз та інтерпретація вірша | 9 |
| | діалог із учителем, уявним автором поезії, мовцем, ліричними героями твору, учня з учнем | 20 |
| | віртуальні екскурсії | 14 |
| | ілюстрування балад поетів-романтиків | 6 |

Додаток В.2.1.1

Анкета для старших підлітків № 1

Прізвище _____ ім'я _____ по батькові _____
клас _____ школа _____

1. Назвати мотиви Вашого прочитання барокової і романтичної поезії:

- 1) бажання розширити кругозір;
- 2) бажання підвищити рівень власної культури;
- 3) намагання компенсувати (отримати від творів бароко і романтизму) те, чого не вистачає в житті);
- 4) намагання відволіктися від проблем (відсторонитися від труднощів і викликів реального життя);
- 5) бажання відчувати естетичну насолоду;
- б)намагання здобути розрядку, психологічне урівноваження;
- 7)намагання навчитися складати власні поетичні твори, вивчаючи подібні зразки барокових поетів і поетів-романтиків;
- 8) бажання заповнити вільний час;
- 9) пошук конкретної інформації з навчальною метою;
- 10) бажання отримати відповідь на життєві проблеми;
- 11) бажання підтвердити власну компетентність у галузі мистецтва;
- 12) бажання прочитати поезію улюбленого автора;
- 13) бажання отримати кращу оцінку з предмета;
- 14) ніяких мотивів долучення до навчання барокової і романтичної поезії;
- 15) інші мотиви (вказати, які саме).

2. Які мотиви барокової поезії Вас найбільше цікавлять?

- а) національної свободи і тираноборства;
- б) протиставлення тілесних та моральних цінностей;
- в) мотив смутку;
- г) розлуки закоханих;
- г) козацької героїки.

3. Які мотиви романтичної поезії Вас найбільше захоплюють?

- а) історичного минулого українського народу;
- б) звитяжної боротьби українських лицарів;
- в) гострого відчуття романтиками розбіжності між ідеалом і дійсністю;
- г) фантастичні;
- г) фольклорні.

4. Які жанри представлено в поетичних збірках І. Величковського, Г. Сковороди, Л. Боровиковського, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемовського, П. Куліша, М. Шашкевича, Т. Шевченка (можна назвати від одного до кількох варіантів відповіді):

- а) афоризм; б) балада; в) елегія; г) кант; г) медитація; д) містерія;
- е) романс; є) фігурний (курйозний) вірш.

5. Кому б Ви радили читати барокову та романтичну поезію:

- а) учителям;б) однокласникам;в) батькам;г) брату чи сестрі; г) друзям.

Дякуємо за участь в опитуванні.

Додаток В.2.1.2

Таблиця 2.2

Результати опитування старших підлітків

| Назвати мотиви Вашого прочитання барокової і романтичної поезії | Кількість учнів |
|---|-----------------|
| бажання розширити кругозір | 103 |
| бажання підвищити рівень власної культури | 88 |
| намагання компенсувати (отримати від творів бароко і романтизму те, чого не вистачає в житті) | 17 |
| бажання відволіктися від проблем (відсторонитися від труднощів і викликів реального життя) | 19 |
| бажання відчувати естетичну насолоду | 72 |
| прагнення здобути розрядку, психологічне врівноваження; | 29 |
| намагання навчитися складати власні поетичні твори | 19 |
| бажання заповнити вільний час | 36 |
| пошук конкретної інформації з навчальною метою | 55 |
| бажання отримати пораду з життєвих проблем | 43 |
| бажання підтвердити власну компетентність у галузі мистецтва | 18 |
| бажання прочитати поезію улюбленого автора | 55 |
| бажання отримати кращу оцінку з предмета | 64 |
| фантастичні мотиви | 13 |
| фольклорні мотиви | 1 |

Додаток В.2.1.3

Результати опитування старших підлітків

Таблиця 2.3

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--------------|-------------------|-------------------|
| Які мотиви барокової поезії Вас найбільше цікавлять? | національної свободи і тираноборства | протиставлення матеріальних та моральних цінностей | мотив смутку | розлуки закоханих | козацької героїки |
| Кількість учнів | 57 | 58 | 52 | 42 | 57 |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--------------------|-------------------|
| Які мотиви романтичної поезії Вас найбільше захоплюють? | історичного минулого українського народу | звитяжної боротьби українських лицарів | гострого відчуття романтиками розбіжності між ідеалом і дійсністю | фантастичні мотиви | фольклорні мотиви |
| Кількість учнів | 74 | 39 | 74 | 13 | 1 |

Додаток Д.2.1.1

Результати опитування старших підлітків

Таблиця 2.4

| Наскільки часто читаєте поезію бароко і романтизму? | Кількість учнів |
|---|-----------------|
| постійно | 18 |
| часто | 27 |
| іноколи | 96 |
| тільки на уроках української літератури | 22 |

Додаток Д.2.1.2

Анкета № 2 для старших піллітків

1. Наскільки часто Ви читаєте твори бароко і романтизму:

- а) регулярно; б) часто; в) інколи; г) ніколи;
- г) тільки на уроках з української літератури.

2. Яким джерелам Ви віддаєте перевагу, коли готуєте домашнє завдання за творчістю І. Величковського, Г. Сковороди, Л. Боровиковського, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемовського, П. Куліша, М. Шашкевича, Т. Шевченка (можна назвати від одного до кількох варіантів відповіді):

- а) читанню підручника з української літератури;
- б) працям вітчизняних літературознавців;
- в) Інтернету;
- г) енциклопедіям та словникам.

3. Які завдання Ви виконуєте з більшим бажанням?

- а) готую виразне читання вірша;
- б) вчу поезії напам'ять;
- в) аналізую та інтерпретую вірш;
- г) складаю фігурні вірші;
- г) співаю романси;
- д) готую віртуальну екскурсію;
- е) пишу реферат;
- є) виписую тлумачення термінів з енциклопедій та словників;
- ж) готую повідомлення;
- з) ілюструю вірші, балади, поеми.

Дякуємо за участь в анкетуванні.

Додаток Ж.2.1.1

Анкета для вчителів № 1

Прізвище _____ ім'я _____ по батькові _____

1. Загальний стаж Вашої роботи в школі.....(кількість років).

2. Яких учнів навчаєте:

а) основної школи; б) старшої школи; в) основної і старшої школи.

3. За якою програмою працюєте:

а) для загальноосвітніх шкіл; б) для поглибленого вивчення української літератури.

4. На Вашу думку, можна підвищити якість підручників за рахунок:

а) збільшення обсягу змісту підручників з української літератури;

б) збільшення кількості ілюстрацій;

в) використання їх електронних версій;

г) збалансування біографічних, літературознавчих, культурологічних відомостей, підпорядкування їхнього добору та методичного апарату віковим і літературним можливостям школярів;

г) Ваша версія.....

5. Які моральні якості вдається виховати у підлітків завдяки навчанню барокової і романтичної поезії (можна назвати від одного до кількох варіантів відповіді):

- самопізнання та самовдосконалення;
- кордоцентричне сприйняття довкілля;
- намір самоствердитися;
- прагнення врівноважити бажане та дійсне;
- потребу задуматися над власною долею;
- бажання наслідувати звитяжців у боротьбі за волю України;
- соціальний інстинкт об'єднання в групі;
- визнання загальнолюдських цінностей;
- готовність збройно захищати Батьківщину.

6. Які антиморальні якості проявляються у підлітків під час інтерпретації барокової і романтичної поезії внаслідок привідкриття «Я» індивідуума (можна назвати від одного до кількох варіантів відповіді)?

- невміння чи небажання врівноважувати протилежні засади свого єства (емоційне – раціональне, особисте – суспільне, альтруїстичне – егоїстичне);
- егоцентризм;
- нехтування духовними цінностями;
- боязливість;
- громадянська покірність;
- пасивність;
- користолобство.

7. Чиї твори є у Вашій домашній бібліотеці?

- а) І. Величковського; б) Г. Сковороди; в) Л. Боровиковського; г) Є. Гребінки;
 г) П. Гулака-Артемовського; д) П. Куліша; е) М. Шашкевича; є) Т. Шевченка.

8. Чи є потреба у спеціальній педагогічній технології для ефективного навчання барокової і романтичної поезії в основній школі?

- а) так; б) ні.

9. Які наукові праці, публікації допомагають Вам у роботі над поетичними творами епохи бароко та романтизму?

10. Які труднощі виникають у Вас під час навчання учнів основної школи барокової і романтичної поезії?

- літературознавчі (знання з теорії літератури, історії літератури);
- методичні (володіння методикою, формами роботи);
- у забезпеченні наочністю;
- у якості програми з української літератури;
- у якості підручників.

Дякуємо за участь в анкетуванні.

Додаток Ж.2.1.2

Таблиця 2.6

Результати опитування вчителів

| Які моральні якості вдається виховати у підлітків завдяки навчанню барокової і романтичної поезії ? | Кількість учителів |
|---|--------------------|
| самопізнання та самовдосконалення | 31 |
| кордоцентричне сприйняття довкілля | 22 |
| намір самоствердитися | 16 |
| прагнення врівноважити бажане та дійсне | 11 |
| потребу задуматися над власною долею | 15 |
| бажання наслідувати звитяжців у боротьбі за волю України | 1 |

Додаток Ж.2.1.3

Результати опитування вчителів

Таблиця 2.7

| Які антиморальні якості проявляються у підлітків під час навчання барокової і романтичної поезії ? | Кількість учителів |
|---|--------------------|
| пасивність | 32 |
| боязливість | 11 |
| невміння чи небажання розрізняти емоційне – раціональне, особисте – суспільне, альтруїстичне – егоїстичне | 9 |
| егоцентризм | 18 |
| громадянська покірність | 13 |

Додаток Ж.2.1.4

Програма з української літератури з доповненнями відповідно до технології навчання БП та РП в основній школі

Таблиця 2.8

| Години/ Клас | Зміст навчального матеріалу | Дотримання вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів | Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки |
|-----------------|---|--|--|
| 3/6 кл. | Т. Шевченко. «Іван Підкова», «Тарасова ніч». Патріотичні мотиви творів, їхній героїчний пафос, зображення в них історичного минулого. Специфіка ліричних і ліро-епічних творів. «Думка» («Тече вода з-під явора»), ТЛ: ліро-епос, астрофічний запис. Пропонуємо ввести поезію «Перебендя». Рекомендуємо поняття думка | Знати зміст творів. Виразно й осмислено читати їх. Уміти визначати провідний мотив вірша «Думка» («Тече вода з-під явора»), пояснювати роль художніх засобів. Розкрити історичну основу поеми «Іван Підкова», риси й поведінку козацьких ватажків, їхні стосунки з підлеглими, пояснити особливості художніх засобів зображення штормового моря, бою. Характеризувати образ народного співця, його роль у житті українців часів Шевченка | Л. Жемчужников, «Кобзар на шляху». Відомості про козацтво (історія України). Пропонуємо «Бандурист» Т. Шевченка (1843 р.), «Запорозький марш» Є. Адамцевича (музичне мистецтво) |
| 3/7 кл. | Т. Шевченко. Романтична ідея незнищенності справжнього кохання, краси, вірності («Тополя»). ТЛ: романтизм, романтичний пейзаж, метаморфоза, символ | Аналізувати фантастичні мотиви, художні засоби змалювання чарівної природи, драматизм ситуації, внутрішній світ героїв та ознаки балади («Тополя»). З'ясувати фольклорну основу твору, роль символів у ній, народно-пісенних засобів, зокрема прийому метаморфози. Усвідомлення великого значення для формування особистості почуття вірності (ідеї, | Рекомендуємо: поняття малюнок у «Ілюстрований словник мистецтвознавця»; малюнок Т. Шевченка «Тополя» (ол., 1839 р.), ілюстрації В.Лопати, О. Сластіона до балад Т. Шевченка (образотворче мистецтво), Рекомендуємо пісню «Плавай, плавай, лебедонько» К. Стеценка |

| | | | |
|---------|--|---|---|
| | | батьківщині, любові, принципам) | (музичне мистецтво), балет «Жизель» А. Адана (хореографія) |
| 2/8 кл. | Рекомендуємо вивчати «Гамалію» Т. Шевченка ТЛ: романтичний герой, мотив художнього твору, ідея, прийом контрасту | Особистість романтичного героя та засоби розкриття мотиву порятунку побратимів-бранців | «Дума про бурю на Чорному морі» (фольклор), контурна карта півдня України, басейну Дніпра та Чорноморського узбережжя (географія) |
| 1/9 кл. | Іван Вишенський — мислитель, богослов, полеміст | Розуміти місце постаті І. Вишенського в українській культурі цього часу. <i>Виховання толерантності, почуття патріотизму</i> | Поема І. Франка “Іван Вишенський” |
| 2/9 кл. | Іван Величковський – видатний діяч української культури. Фігурні (курйозні) вірші (із рукописних книг «Зегар з полузегарком» і «Млеко»). ТЛ: бароко, фігурний (курйозний вірш) | Розглядати й пояснювати ідейно-художні особливості віршів І. Величковського. Уміти розрізняти їхню релігійну й світську тематику. | Рекомендуємо поняття абсида, капітель, картуш, консоль, пілястра, портал, плафон, фасад, фриз у «Ілюстрований словник мистецтвознавця». Рекомендуємо «Шедеври українського хорového бароко» у виконанні камерного хору «Київ» (музичне мистецтво), слайдотека архітектури «Дзвіниця Софійського собору та брами Заборовського в його огорожі», скульптура І.-Г.Пінзеля |

| | | | |
|---------|--|--|--|
| 4/9 | <p>С. Климівський «Їхав козак за Дунай». Зразок пісні літературного походження. Світова слава твору.</p> <p>Г. Сковорода. «Всякому місту – звичай і права», «De Libertate», «Пісня 28» («Підіймись на небеса – у Версальський хоч би сад...») із «Саду божественних пісень». Біблійна основа творчості Г. Сковорода та проповідь житейської невибагливості, пошуку гармонії з собою і світом. ТЛ: афоризм, ода, сатира</p> | <p>Виразно читати вірш С. Климівського, коментувати його зміст і версифікаційні особливості.</p> <p>Уміти проаналізувати ідейний зміст поезій «Всякому місту – звичай і права...», «De Libertate». Осмислення важливості ідеї самопізнання та гармонії зі світом для становлення і реалізації себе як особистості</p> | <p>Ілюстрація невідомого автора до пісні С. Климівського «Їхав козак за Дунай» (образотворче мистецтво). Пісня у виконанні квартету «Явір».</p> <p>Рекомендуємо аудіозапис пісні «Всякому місту – звичай і права» (аранжування М. Скорика) (музичне мистецтво), ліногравюри В. Лопати, репродукцію картини К. Трохименка «Г. Сковорода серед народу», гравюри В. Гондіуса «Б. Хмельницький» (образотворче мистецтво)</p> |
| 4/9 кл. | <p>Творчість І. Котляревського — новий етап у розвитку національного самоусвідомлення. Історія створення «Енеїди». Національний колорит, зображення життя всіх верств суспільства, алюзії на українську історію в ній. Бурлескний гумор, народна українська мова. Утвердження народної моралі (картини пекла, раю) ТЛ: низове бароко</p> | <p>Знати про життя і творчість І. Котляревського. Розуміти його роль у розвитку української літератури, в розвитку національного самоусвідомлення. Визначати провідні проблеми і мотиви твору. Характеризувати героїв поеми, образ Енея. Висловлювати власні міркування про його вчинки і характер. Коментувати проблему війни: погляд автора і героїв</p> | <p>Суспільно-історичні обставини в Україні наприкінці XVIII ст. (історія України).</p> <p>Вергілій, «Енеїда»; Т. Шевченко, «На вічну пам'ять Котляревському».</p> <p>Опери М. Лисенка «Енеїда», ілюстрації А. Базилевича до «Енеїди», мультиплікаційний фільм «Енеїда»</p> |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| <p>2/9</p> | <p>Ідейно-художні особливості романтизму. Осередки романтичного руху в Харкові, Києві, у Львові й Перемишлі («Руська трійця»). Поети-романтики. П. Гулак-Артемівський, Є. Гребінка, М. Костомаров, В. Забіла, М. Петренко, П. Куліш, М. Шашкевич. Балади «Рибалка» П. Гулака-Артемівського. Засоби романтичного зображення («Соловейко» М. Костомарова). Є. Гребінка. Вірш «Човен». Уособлення в образі небезпечної морської плавби життєвого шляху людини. Пісенна (романсова) лірика поета українською та російською мовами «Українська мелодія», «Черные очи» (у виконанні Іглессіаса, Паваротті, Плачідо Домінго) та ін. ТЛ: романтизм, елегія, романс. Т. Шевченко. «До Основ'яненка», «На вічну пам'ять Котляревському», «Думка» («Нащо мені чорні брови...»). Умовність у баладі, тривога за жіночу долю («Причинна», «Лілея»).</p> <p>«Кавказ» Пристрасний відгук на тогочасну загарбницьку імперську політику. Продовження теми національно-визвольної боротьби. Узагальнена ідея поеми — неприйняття</p> | <p>Уміти визначати головні мотиви поезій, прокоментувати їх у зв'язку з художніми особливостями і народнопісенною лірикою. Знати про М. Шашкевича, про «Руську трійцю», про альманах «Русалка Дністровая».</p> <p>Виховання шанобливого ставлення до засад народної моралі й етики: працелюбності, щирості, любові й поваги до батьків. Краса вірності в коханні.</p> <p>Уміти розрізняти лірику й ліро-епіку, визначити жанрову групу, до якої належить твір. Розрізняти елементи, що посилюють емоційну напругу елегії (думки) та балади.</p> <p>Уміти визначити провідні ідеї поезій, жанри, аналізувати художні засоби. Висловлювати власні міркування з приводу порушених у віршах проблем.</p> <p>Вміти коментувати фрагменти поеми, визначити епізоди з ліричним, іронічним, інвективним забарвленнями. Вміти</p> | <p>Зарубіжні школи романтиків В. Скотт, Дж.-Г. Байрон, Й.-В. Гете, А. Міцкевич, Г. Гайне, М. Лермонтов (зарубіжна література). М. Глінка. Ромansi.</p> <p>Пропонуємо «Українську баладу» Ф. Ліста на мотив пісні «Ой не ходи, Грицю», «Ода радості» Л. ван Бетховена, мазурки Ф. Шопена, романси «Дивлюся на небо та й думку гадаю...», В. Александрові або В. Заремби на слова М. Петренка, пісні «Веснівка» В. Матюка на слова М. Шашкевича, «Думка» А. Кос-Анатольського, «Підлиссе» В. Якіб'юка, «Розпука», «Марусенька мила» С. Людкевича (музичне мистецтво).</p> <p>Рекомендуємо поняття: акварель, ілюстрація, копія, репродукція «Ілюстрований словник-довідник мистецтвознавця» В. Патик «Перша ластівка», О. Коровай «Русалка Дністрова», Я. Мацелюк «Руська трійця»</p> |
|------------|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>насильства, поневолення людей, осуд загарбницьких воєн.</p> <p>«Сон» («У всякого своя доля...») Поема (“комедія”) “Сон” і сучасна поетові суспільно-політична дійсність. Композиційний прийом “сну”, його роль для розширення можливостей поетичного зображення. Протистояння імперського режиму і вільнодумної, національно свідомої особистості. Сатиричний пафос поеми, його спрямування. ТЛ: алегорія, гротеск, контраст, умовність.</p> <p>«І мертвим, і живим, і ненарожденним...» Продовження теми “земляків” у посланні. Викриття конформізму значної частини української еліти. Бичування комплексу меншовартості. Критичний перегляд національної історії задля перспективи її кращого майбутнього. Настроєві інтонації твору (суперечка, пересторога, погроза, заклик тощо).</p> <p>П. Куліш. Романтичний світогляд. Кредо митця. Його романтична лірика. : балади «Русалка», «Чумацькі діти», «Химери».</p> <p>ТЛ: поглиблення поняття про лірику й ліро-епіку.</p> | <p>пояснювати узагальнену ідею твору. Виховання почуття солідарності з боротьбою народів за визволення від гніту. Формування світоглядних переконань неприйняття насильства, осуду загарбницьких воєн.</p> <p>Коментувати зміст твору, визначити головні ідеї, контрастні картини в ньому. Схарактеризувати змалювання поетом морально звироднілих “земляків” і власне ставлення до таких людей. Визначити фрагменти поеми, що справили найбільше враження, вміти пояснити свій вибір. Розуміти культурні й політичні чинники, що спонукали поета до написання цього твору. Виразно і усвідомлено читати твір. Визначити і схарактеризувати адресата послання, провідну думку твору. Орієнтуватись у складній композиції твору, виявляти його різні настроєві інтонації.</p> | <p>(образотворче мистецтво). Додаємо полотна В. Штернберга. (образотворче мистецтво). Т. Шевченко. «Тополя» (1839), «Автопортрет» (1840), «Будинок І. Котляревського в Полтаві» (1845). Доповнюємо картиною «Бойківська пара» або «Гуцульська пара», «Мойсей К. Устияновича (образотворче мистецтво). Т. Шевченко, «Смерть Б.Хмельницького» (1836 – 1837), «Богданова церква в Суботові» (1845). Ікона «Покрова з портретом Б.Хмельницького» (XVII ст.). фільм-концерт «Наш Шевченко» (режисер Олег Чорний). Постать Б.Хмельницького в історії України Рекомендуємо поняття: акварель, ілюстрація, копія, репродукція «Ілюстрований словник-довідник мистецтвознавця»</p> |
|--|---|--|---|

Додаток 3.2.2.1

Алгоритм

Визначення рис українського бароко в архітектурі

I. Вибрати дату реставрації головної церкви Києво-Печерської Лаври.

XIX ст.

XVIII ст.

II. Назвати прізвище архітектора, який спорудив «білоколонне диво» (М. Зеров) у Києво-Печерській Лаврі.

М. Старченко

Й.- Г. Шедель

III. Обрати вид лінії, на яку нанизаний декор.

Пряма

Вигадлива

IV. Записати назви рослин декору, які поширені в Україні?

Соняшник, безсмертник, виноград, лавр

Акант

V. Які кольори використав маляр для розпису?

Білі, сині

Жовті, голубі

VI. Що символізують вони в Україні?

Небо, сонце

Небо, зірки

VII. Висновок

Додаток 3.2.2.2

«Садиба Тарновського в Качанівці» В. Штемберга

В. Штернберг «Садиба Тарновського в Качанівці» (1837 р. Національний музей образотворчого мистецтва. Київ). «У композиційній побудові ще відчутна присутність класицистичних, академічних принципів. Однак живий натурний подих об'єкта з його яскравою красою динамічних мас дерев, що бурхливо клубочуться на березі ставка під бездонною голубінню безхмарного неба, прозорість водного плеса й відбиттям у ньому тінистого парку, переданий так, як виглядав у літній сонячний день насправді... І хоча будинок розташований по центру у глибині, він служить змістовним камертоном, впливаючи рожевим тоном на тональне багатство зеленого кольору, закрите між блакитним небом і сріблястим ставком. Природа величава, глибоко поетична й одухотворена, і в той же час енергійна і цнотлива. Вся її чарівність у небуденній святковості і піднесеності. Тут ще весь краєвид пронизує спогад засад свого вчителя, проте й енергія молодечого сприймання природи з прагненням до ясності й гармонії, до натуральності сонячного світла вносить свіжий, ще не відомий до того часу, погляд на краєвид. Тут проявилися по-справжньому романтичні за своїм виразом художні принципи, що втілились у зрілій художній формі» (Овсійчук В. Класицизм і романтизм в українському мистецтві. – К.: Дніпро, 2001 – 445 с.).

Додаток 3.2.2.3

Опис рисунка Т. Шевченка «Тополя» (1839 – 1840 рр.)

Під рисунком написи олівцем: «Балада "Тополя" посвящена П.С. Петровской, праворуч – «Тополя». Рисунок Шевченко по семейному преданию». Обидва написи зробила Любов Миколаївна Лаврова-Оглобліна – донька Парасковії Степанівни Петровської. У «Кобзарі» 1840 року тексту балади «Тополя» передував аркуш із присвятою П.С. Петровській. Це їй, учениці Першої Санкт-Петербурзької рисувальної школи, молодшій сестрі свого щирого друга по Академії мистецтв, Т. Шевченко присвятив баладу «Тополя» та намалював цей рисунок в її альбомі 1840 р. Рисунок не є ілюстрацією, але близький до балади за настроєм і народнопісенним образом самотньої тополі. Графічне зображення перегукується зі змістом таких рядків поетичного твору:

Рости, рости, тополенько!

Все вгору та вгору:

Рости гнучка та висока,

До самої хмари...

Два однойменні твори – поетичний і графічний – є яскравим прикладом єдності образного мислення Шевченка – поета і художника.

Рисунок «Тополя» стверджує думки художників, сучасників Т. Шевченка про те, що, навчаючись в Академії мистецтв, він уже тоді славився «особливим почерком для кожного дерева» (М. Крилевець).

Додаток 3.2.2.4

«Бойківська пара» К. Устияновича

Корнило Устиянович (1839 – 1903) – маляр і письменник. Він народився 1839 р. у Волкові у родині Миколи Устияновича, поета і товариша Маркіяна Шашкевича. Здобував освіту у народних і середніх школах у Дрогобичі, Стрию, Бучачі, Львові, в Академії красних штук у Відні (1858 – 1863).

Іван Труш встановив, що «Побут Росії і твори нових українських письменників викликають, одначе у нього цілковиту зміну в національних поглядах: він наказує друкарні Білоуса спалити наклад уже розпочатих друком поезій в язичію і звертається рішучо на український бік проти волі свого батька, з яким навіть через те жив якийсь час у незгоді, і на тім становищі полишається до смерті» (ЛНВ. – Кн. XXIII. – Т. 9. – Львів, 1903. – С. 219).

Його перу належать твори в трьох томах, видрукувані ще в 70-х роках ХІХ ст.: історичні поеми «Вадим», «Іскоростень», «Ярополк І. Святославич, великий князь київський»; у 1888 р. друкував у «Ділі» ряд фейлетонів під назвою «Під неділю», кілька оповідань: «Сватанє Бали» (1884 р.), «Межи добрими людьми» (1885 р.), «І не введи нас во іскушеніє» (1886 р.), «І остави нам долги наша» (1888 р.), «Восточна казка» і кілька інших. Протягом 1882 – 1883 рр. редагував гумористичні газети «Зеркало» і «Нове зеркало».

Поет бачив ворожі заходи, які намагалися весь руський народ стерти з лиця землі, відібрати в нього найдорожче – рідну мову. Тому кликав із розпукою і болем:

Русине! Русине! Встань, підоймися, весь обновися!

Встань! Тебе кличе степ і могила,

Зрошена кров'ю прадіда нива...

[К. Устиянович]

Він був дуже гарним декламатором, одним із найстаріших членів-засновників Наукового товариства імені Шевченка. Як маляр, прикрасив своїми образами багато церков. Написав диптих «Бойківська пара» або «Гуцульська пара» (1860 – 1870-ті рр., Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького). Картина «Бойківська

пара» витримана в сентиментально-ідилічному дусі, характерному для жанрових сцен тогочасного віденського живопису. Вона зображує бойківську дівчину й парубка на прогулянці в лісі. Молода пара в мальовничій селянській одежі виступає на фоні темного, густого смерекового лісу, який глибиною зелені й темно-коричневих тонів підсилює романтичній настрій у картині. Дівчина з кокетливою усмішкою частує ягодами свого милого – вродливого парубка. Парубок, у темно-коричневому капелюсі з павиним пером, у такому ж сіраку, накиненому на рамена, взявши ягоду з рук дівчини, ніжно дивиться їй в очі. Обидві фігури світлових і колористичних плям створюють гармонійно пов'язане єдине ціле. Проте увага художника більше зосереджується на постаті дівчини. Її фігурі надано живописного руху, а ясно освітлене обличчя контрастує із затіненим обличчям парубка. Яскравою плямою червоної поясної одежі та намиста підкреслюється першопланова роль постаті дівчини в композиції. Своєю граціозністю і пластикою складок одежі образ дівчини нагадує класичні скульптури та вказує на академічні навички художника. Сумлінно опрацьовуючи деталі одягу й пейзажу, художник вдало виділяє основний мотив у пейзажі – мальовничу пару бойківських верховинців (Нановський Я. Корнило Миколайович Устиянович – К. : Мистецтво, 1963. – 43 с.).

Додаток 3.2.2.5

Опис картини К. Устияновича «Мойсей» (1887 р.)

Вдалі видніють хребти могучих гір, озолочені блиском соняшного світла. Сонце хилиться до заходу і криєсь за гори; на образі єго не видно, але промінне єго пале єще на Мойсея. Між хребтами дальших гір, за темно-червоною скалою, що на ній стоїть сходячий на діл Мойсей, тягнуться глибокі провали, наповнені полусвітлою, синьо-золотою атмосферою, відповідаючою дуже гарно прехорошому освітленню гір. Мойсей, в природній величині, держить високо вгору підняті дві скрижалі¹, на котрих читаємо десять заповідей. Сам він сивобородий старець, але тхне весь вилою і енергією. Стоїть твердо, наче статуя, мускули рук кріпкі, напружені задля тягару камінних таблиць, око живе, поважне і грізне, сива борода дуже гарно здобить лице, чоло зморщене. Голова вкрита сивою бородою, перев'язаною через чоло чорною биндою, кінці опони² опадають на плечі. Рамена³ і груди нагі, через ліве плече перевішене щось наче плащ, і хустка, пригадуюча святочну жидівську хустку. Свідну одіж⁴ піддержує дорогий пояс. Зараз обіч Мойсея, наліво, бачимо велику змію з піднесеною догори головою, а обіч пропасть. Мойсей дивиться наперед себе, тїнь від него паде⁵ наліво і рисуєсь⁶ єще трохи і вздовж стїни пропасти. Перспектива чудова: здаєсь⁷, що сі камінні таблиці не в образі, а такій справді в воздусі перед образом. З лица, а особливо з очей Мойсея так і слідно⁸, що між заповідями, написаними на єго скрижалях, все єсть, лише нема самої головної, новозавітної: любіть ближніх, як самих себе, любіть ворогів своїх. Змія, символ мудрості, єсть тою самою змією (ahraaspis)⁹ і стаєсь нерухомо тугою, коли єї піймати за карк. Змія дуже добре доповнює образ і підносить заразом єго реалізм. Цїлість робить кріпке і тривале враження, особливо через чудове освітлення

¹Скрижалі –таблиці, на яких зроблено написи.

²Опона – накидка.

³Рамена – плечі.

⁴Одіж – одяг.

⁵Паде – падає.

⁶Рисуєть – видніється.

⁷Здаєсь – здається.

⁸Слідно – видно.

⁹Ahraaspis – змія.

гір, пластику, і сміле, а притім, правдиве зрозумінне самого Мойсея. Стаття Мойсея визначуєсь старанно проведеною лінією рисунку, а додає єму поваги падаючий на него блиск сонця. І техніка, виконання гарне і добре, тільки ж ту вже і невправне око може при увазі достеречи¹⁰ кілька дрібних хиб: права рука нище долоні запрозориста, ліва нога замертва і затемна – замість бути тільки в тіні; взагалі: верх і права сторона Мойсея випали, мабуть, краще, як спід і ліва сторона. Гори вдалі випали ясніші, як повинні би бути, для того, щоби в темнім тлі не занадто губилась стаття Мойсея, але блиски від сонячного світла на небі не зовсім відповідають тому положенню сонця, з якого промінне паде¹¹ на Мойсея. Морщини на чолі, мабуть, трохи загусті, зато очі виконані прегарно, так, як наприклад, і пальці, тримаючі скрижалі (В. Коцовський. – Зоря. – 1888. – № 21. – С. 17 – 18).

¹⁰Достеречи – спостерегти.

¹¹Паде – падає.

Додаток И.2.3.1

Морально-етичний ідеал бароко

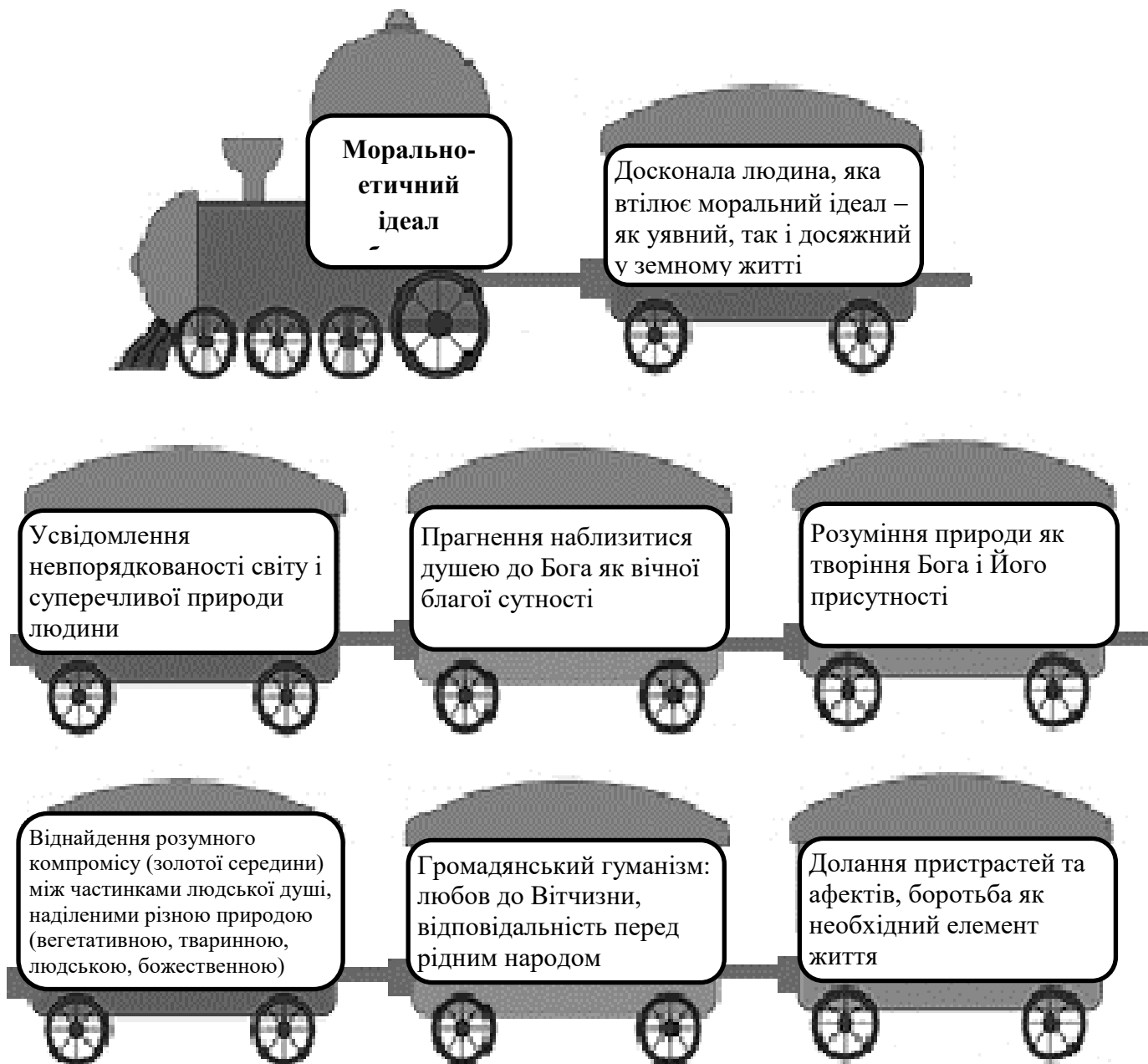


Рис. И. 2. Схема «Морально-етичний ідеал бароко»

Додаток И.2.3.2

Морально-етичний ідеал романтизму

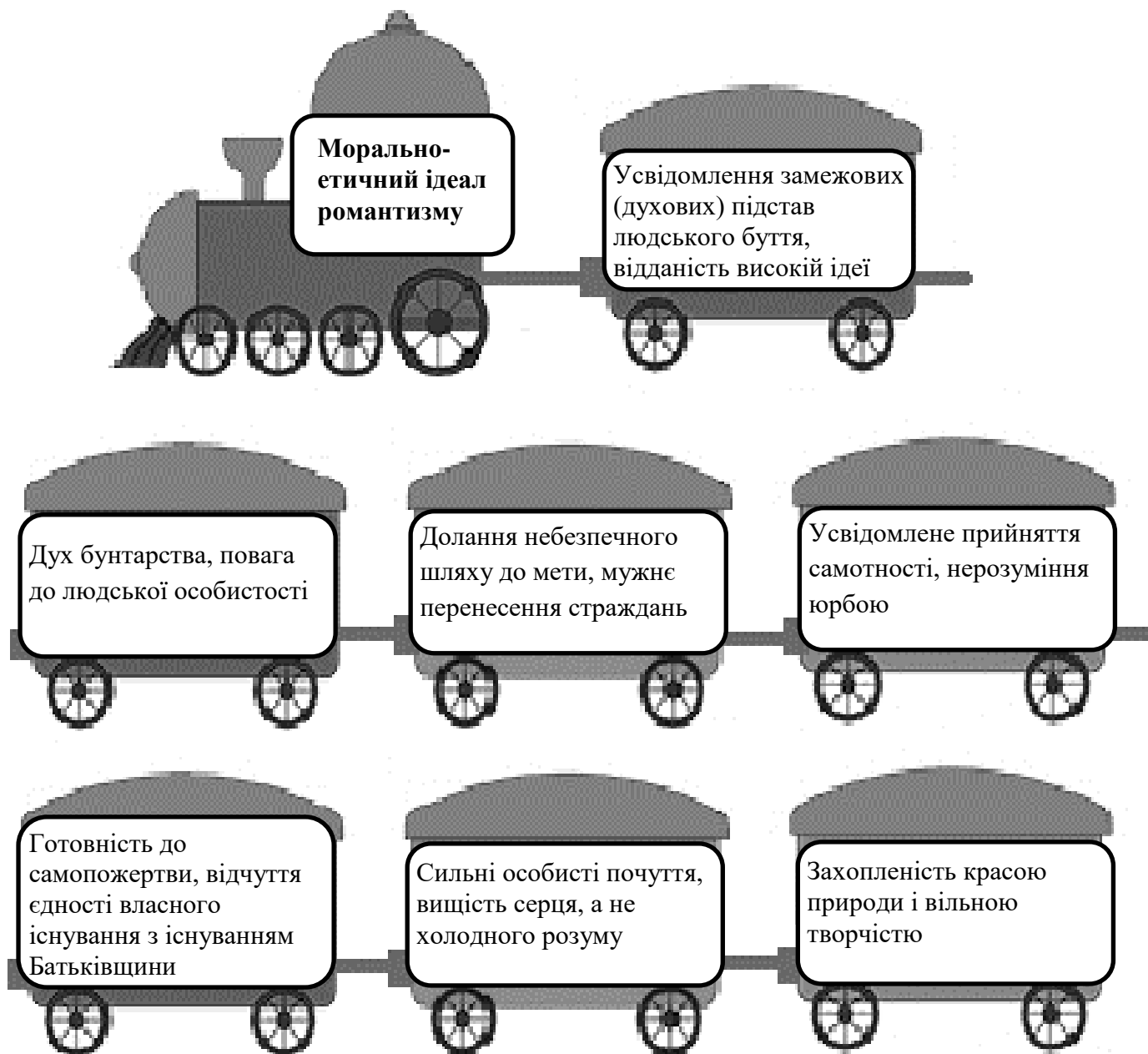


Рис. И. 3. Схема «Морально-етичний ідеал романтизму»

Додаток И.2.3.3

Альтернативні тести «Упізнай жанр твору І. Величковського» для старших підлітків

Варіант А

1. Твір «Яко ниву рясно плоди украшають» написаний в епоху романтизму?

ТАК *НІ*

2. Автор художнього тексту – бароковий поет І. Величковський?

ТАК *НІ*

3. Твору притаманні символічність, вишуканість, контрастність?

ТАК *НІ*

4. Цей жанр лірики побутував в епоху бароко?

ТАК *НІ*

5. Особливість цього жанру в тому, що початкові букви кожного рядка, котрі читаються зверху вниз, утворюють слово?

ТАК *НІ*

6. Особливість цього жанру в переміщенні тих самих слів із місця на місце в різних рядках?

ТАК *НІ*

7. Це акровірш?

ТАК *НІ*

8. Це вірш-протей?

ТАК *НІ*

Варіант Б

1. Твір «Анна во дар бо ім'я мі обрадованна» написаний в епоху бароко?

ТАК *НІ*

2. Автор художнього тексту – бароковий поет С. Климовський?

ТАК *НІ*

3. Твору притаманні символічність, вишуканість, контрастність?

ТАК *НІ*

4. Цей жанр лірики побутував в епоху бароко?

ТАК *НІ*

5. Особливість цього жанру в однозвучному читанні слів зліва направо і справа наліво?

ТАК *НІ*

6. Це вірш-«рак-літеральний»?

ТАК *НІ*

Варіант В

1. Твір «Что плачеш, Адаме?» написаний в епоху романтизму?

ТАК *НІ*

2. Автор художнього тексту – бароковий поет І. Величковський?

ТАК *НІ*

3. Твору притаманні символічність, вишуканість, контрастність?

ТАК *НІ*

4. Цей жанр лірики побутував в епоху романтизму?

ТАК *НІ*

5. Особливість цього жанру в переміщенні в наступний рядок двох останніх складів попереднього рядка?

ТАК *НІ*

6. Це вірш-«луна»?

ТАК *НІ*

Додаток И.2.3.4

Зорова опора «Українська романтична балада»

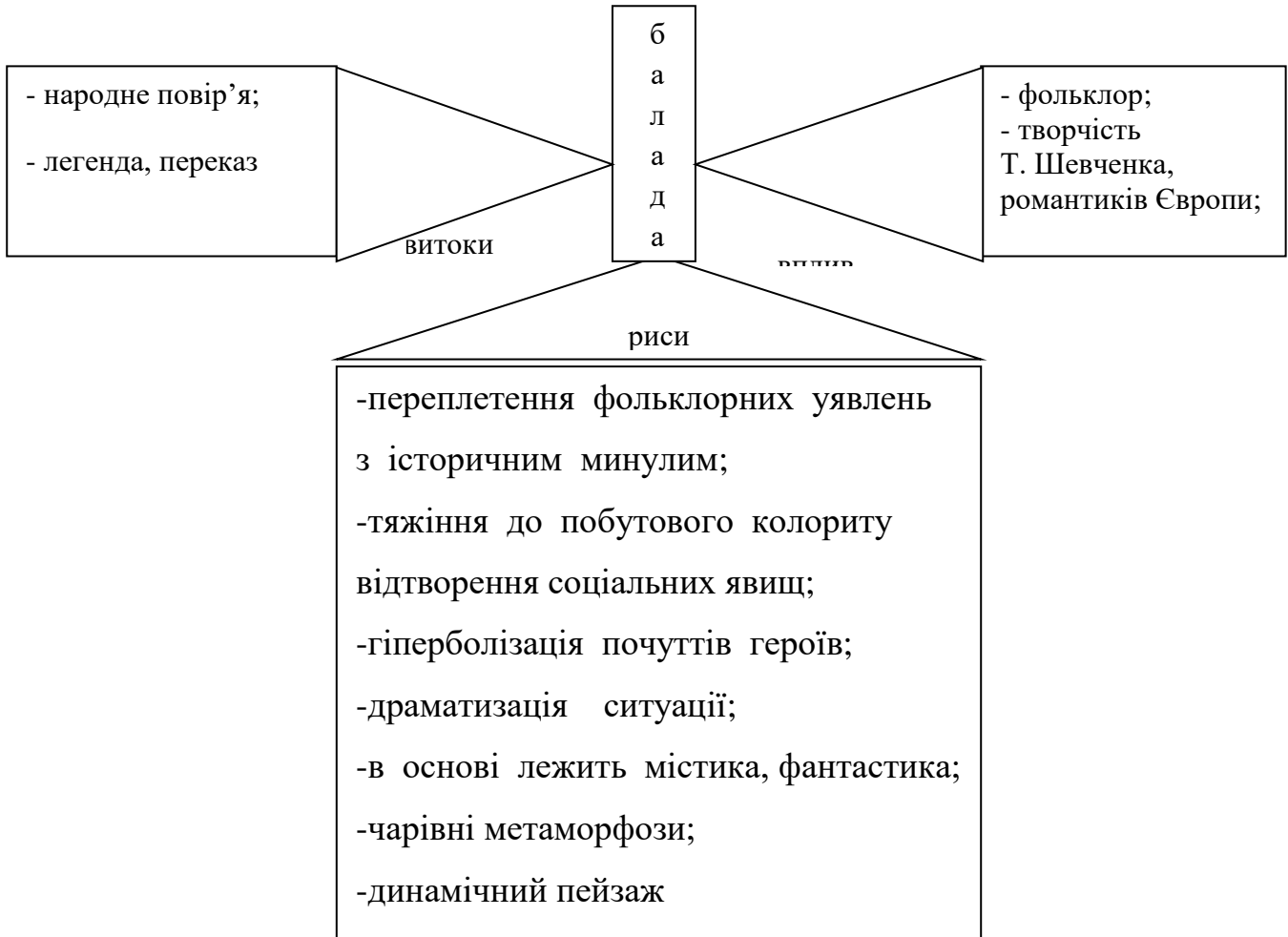


Рис. И. 4. Зорова опора «Українська романтична балада»

Додаток И.2.3.5

Діаграма «Ознаки поем Т.Шевченка»

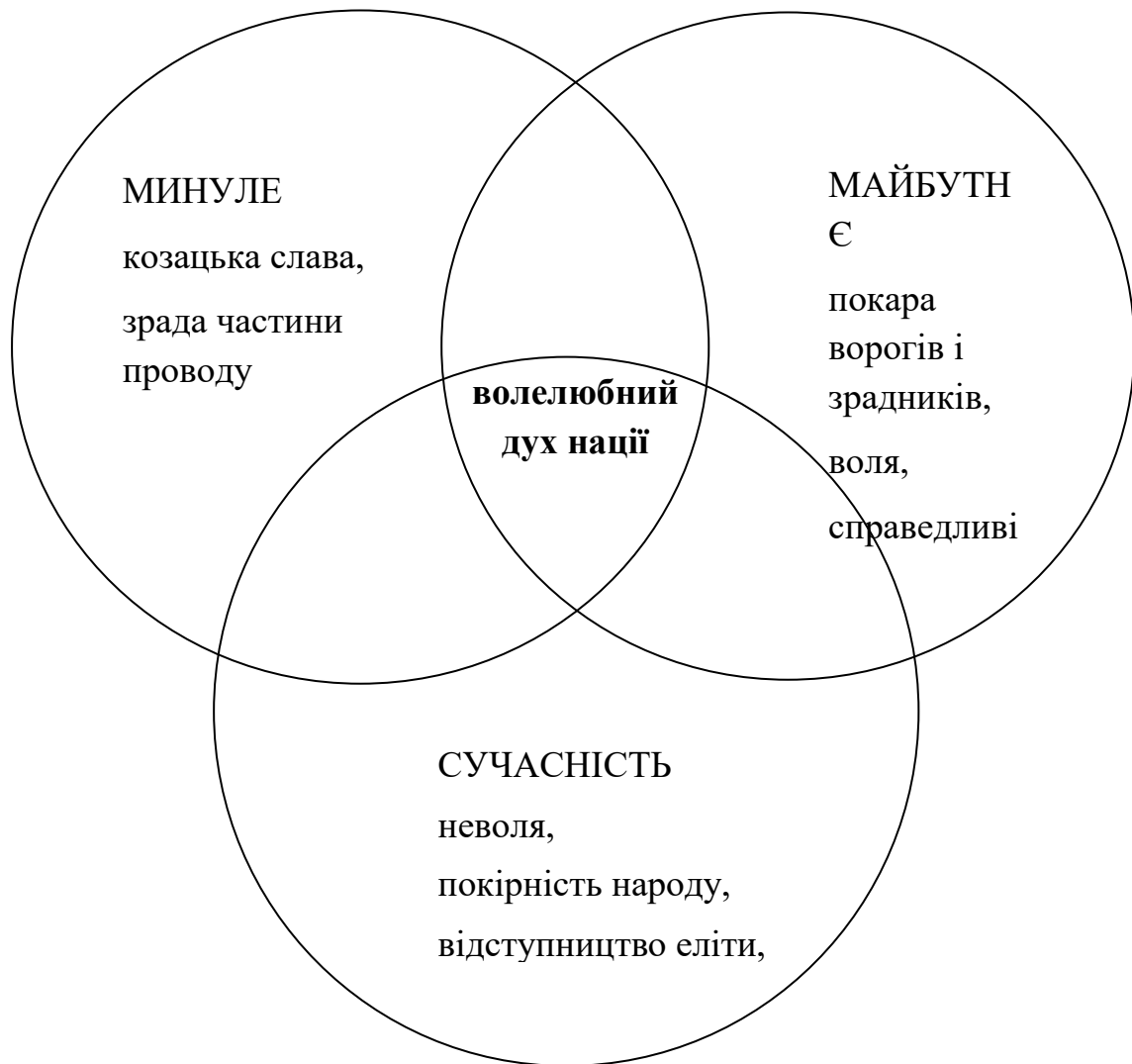


Рис. И. 5. Ознаки семантики часу поем Т. Шевченка

Додаток К.3.1

Зміст формувального експерименту

Таблиця 3.3

| № | Завдання | Методи і прийоми | Засоби |
|---|---|---|---|
| 1 | Підготувати старших підлітків до слухання поезії бароко та романтизму | Метод творчого читання; прийоми: фотореклама дзвіниці Софійського собору та брами Заборовського в його огорожі, мініекскурсія «У картинній галереї» | Міні-концерт «Пісні Г. Сковороди»; аудіозаписи пісні С. Климовського «Їхав козак за Дунай», відеотека «Мистецька книга доби бароко», «Львівська сакральна школа барокової скульптури», репродукції картин художників-романтиків, ілюстраторів творів поетів доби романтизму, аудіозаписи романсів «Гуде вітер вельми в полі» В. Забіли, «Дивлюся на небо та й думку гадаю» М. Петренка, «Ні, мамо, не можна нелюба любить!» Є. Гребінки |
| 2 | Засвоєння спільних і відмінних рис літературних напрямів бароко та романтизму | Евристичний; прийом артдіалогу, вид роботи: складання запитань мистецтвознавцеві | Діаграма Вена «Спільне і відмінне у поезії доби бароко та романтизму» |
| 3 | Засвоєння знань про жанри поезії епохи бароко | Евристичний; прийом: альтернативний тест «Упізнай жанр поезії І. Величковського» | Семигранна призма з сімома написами: «граматичні», «шрифтові», «графічні», «арифметичні», «астрономічні», «емблематичні» та «геральдичні» вірші |
| 4 | Засвоєння знань про жанри поезії доби романтизму | Евристичний; прийоми: альтернативний тест визначення жанру романсу | Зорова опора «Жанрова специфіка романсу», алгоритми аналізу балади; поезії |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 5 | Формування вмінь знаходити, визначати тропи та тлумачити їх художню роль у тексті | Символічного бачення; прийом: літературна гра «Знайди побратима», видироботи: «Мій символ» | Картки із зображенням символів барокової і романтичної поезії Відеозапис балету А. Адана «Жизель» |
| 6 | Формування вмінь аналізувати та інтерпретувати барокову поезію | Дослідницький; прийом: гра-мозаїка «Символи поезії», види роботи: «Палітра емоцій», робота з методичними матеріалами, інтернет-ресурсами, «поетична критика» | Картки зі зразками віршів-лабіринтів І. Величковського, С. Полоцького |
| 7 | Формування вмінь аналізувати й інтерпретувати романтичну поезію | Дослідницький; прийом: інтелектуальне коло знавців романтичної поезії, гра-мозаїка «Символи поезії»; види роботи: «Ваш вибір», робота з методичними матеріалами, інтернет-ресурсами, «поетична критика» | Зорові опори «Модель балади, поеми Тараса Шевченка», «Українська романтична балада» |
| 8 | Формування вміння сприймати зображення поезії та | Синектики; прийоми: алгоритм «Визначення рис | Зорові опори «Морально-етичний ідеал бароко», «Морально-етичний ідеал романтизму» |

| | | |
|--|---|--|
| архітектури, скульптури бароко, поезії й малярства романтизму на мультимедійних слайдах у супроводі музики композиторів відповідних художніх типів мислення | українського бароко в архітектурі»; види роботи: складання фігурних віршів, коломийок, ілюстрування художніх текстів поетів-романтиків | |
|--|---|--|

Додаток Л.3.2.1

Алгоритм аналізу та інтерпретації поезії Т. Шевченка «Іван Підкова»
для учнів 6 класу

1. Відкритий тест із вільно конструйованими відповідями

Виберіть і підкресліть дві правильні відповіді на запитання: «Як Іван Підкова, герой однойменної поеми Т. Шевченка, назвав козакам мету їхнього походу в «Іванові Підкові»?»

1. *Погостювати у Цареградї у султана.*
2. Герой твору закликав на байдаках піти в розбурхане море погуляти.
3. Здобути зброю.
4. Оборона мирного місцевого населення.

2. Альтернативний тест

Відповідаючи на запитання, підкресліть слово «ТАК» або «НІ»:

Чи передав Т. Шевченко в поемі «Іван Підкова» дух хоробрості українських лицарів?

ТАК

НІ

3. Закритий тест із варіантами відповідей. Підкресліть обрану Вами відповідь на запитання:

Який образотворчий засіб використав автор для підкреслення надприродної сили Івана Підкови над розбурханим морем?

1. Анафору.
2. *Гіперболу.*
3. Епітет.
4. Персоніфікацію.
5. Порівняння.

4. Закритий тест із варіантами відповідей. Підкресліть обрану Вами відповідь на завдання до цитати:

*«Високїї ті могили
Чорніють, як гори,
Та про волю нишком в полі
З вітрами говорять».*

Доказами того, що цей пейзаж романтичний, є такі його риси:

1. *Піднесені почуття, одухотвореність, динаміка, символічність.*
2. Статичність, наслідувальний опис рослин, пізнавальний інтерес оповідача.

5. Якби Ви зустрілися з літературним героєм Іваном Підковою перед виступом у морський похід проти султана, що б Ви йому сказали? Запишіть свою думку на місці крапок.....

Додаток Л.3.2.2

Алгоритм аналізу та інтерпретації поезії Т. Шевченка «Тарасова ніч» для учнів 6 класу

1. Тест із варіантами відповідей

Виберіть і підкресліть правильну відповідь на запитання: «Який смисл заклику Тараса Трясила, звернутого до українського козацтва: «А ходім лиш, пани-брати, / З поляками биться!»?»

1. Звільнення бранців із заморської неволі.
2. Опанування чужих просторів.
3. Вигнання загарбників із рідної землі.
4. Пошук скарбів.

2. Альтернативний тест

Відповідаючи на запитання, підкресліть слово «ТАК» або «НІ»:

Чи створив Т. Шевченко в «Тарасовій ночі» образ поневоленої України?

ТАК

НІ

3. Закритий тест із варіантами відповідей. *Підкресліть обрану Вами відповідь на запитання:*

Які образотворчі засоби використав автор з метою підкреслення патріотичних почуттів українських козаків у творі «Тарасова ніч», зокрема у фрагменті:

Україно, Україно!

Серце моє, ненько!

Де подівалось козачество,

Червоні жупани.

Де поділась доля-воля,

Бунчуки, гетьмани?

1. Антитеза, гіпербола, порівняння.
2. Анафора, риторичне питання, епітет.
3. Персоніфікація, іронія, антоніми.

4. Закритий тест із варіантами відповідей. *Підкресліть обрану Вами відповідь на запитання: «Образ якого літературного героя читач бачить на початку і в кінці твору "Тарасова ніч"»?*

1. Молодий козак.
2. Козацький ватажок Тарас Трясило.
3. Кобзар.
4. Ляхи.

5. Якби Ви зустрілися з літературним героєм Тарасом Трясилом перед вирішальною битвою, що б Ви йому сказали? Запишіть свої слова на місці крапок.

.....

Додаток Л.3.2.3

Алгоритм аналізу та інтерпретації поезії «Гамалія» Т. Шевченка для учнів 8 класу

1. Відкритий тест із вільно конструйованими відповідями

Виберіть і підкресліть дві відповіді на запитання: «На що був спрямований дух хоробрості українських лицарів – героїв твору «Гамалія» Т. Шевченка?»

1. На загарбницьку війну.
2. На визволення запорожців із турецької неволі.
3. На криваву відплату ворогу.
4. На міжнаціональну ворожнечу.

2. Альтернативний тест

Відповідаючи на запитання, підкресліть слово «ТАК» або «НІ»:

Чи є стилізація плачу невольників складником твору «Гамалія»?

ТАК

НІ

3. Закритий тест із варіантами відповідей. Підкресліть обрану Вами відповідь на запитання:

Які образотворчі засоби використав автор для змалювання боротьби українських козаків з турками у фрагменті тексту:

Через базари кров тече,
Босфор широкий доливає.
Неначе птахи в чорнім гаї,
Козацтво сміливо літає.

1. Антитеза, іронія, персоніфікація.
2. Анафора, риторичне звертання, синоніми.
3. Гіпербола, порівняння, метафора.

4. У творі «Гамалія» використано такі географічні морські назви:

1. Босфор.
2. Дарданелли.
3. Середземне море.
4. Азовське море.

5. Продовжте речення «Подвиг Гамалії та його хлопців у.....».

6. Під час Революції гідності в 2014 р. у Києві на вул. Грушевського було графіті-цитата з «Гамалії»: «Огонь запеклих не пече». Який, на Вашу думку, смисл має цей вислів?

Додаток Л.3.2.4

Алгоритм аналізу та інтерпретації балади «Тополя» Т. Шевченка
для учнів 7 класуПодія

Яка незвичайна подія фантастичного характеру зображена в баладі «Тополя» Т. Шевченка?

.....

Настрої

Перші читацькі враження від прослуханої чи прочитаної балади «Тополя» Т. Шевченка?

.....

Почуття

Із поданого переліку почуттів виберіть і підкресліть три слова, що найточніше відповідають Вашому внутрішньому стану, коли Ви прочитали про долю героїні балади: *гнів, цікавість, співчуття, смуток, журба, світла печаль, подив, інше:*

.....

Образи

1) Які образи, на Вашу думку, витворені уявою автора балади?

.....

2) Чому дівчина самотня?

.....

3) Чому «дівування» – «лихо» у Т. Шевченка?

.....

4) Про які звичаї українців ідеться у рядках: «Рушниками, що придбала, / Спусти мене в яму...»?

.....

Прийоми творення

1) Чому Т. Шевченко починає і завершує баладу пейзажем? У чому сенс цього обрамлення?

2) Які виражальні засоби мови і з якою художньою метою використав Т.Шевченко в рядках «Тополі»: *«Без милого сонце світить –/ Як ворог сміється./ Без милого скрізь могила.../ А серденько б'ється»?*

3) Що символізує тополя у Шевченковій баладі? Чи можемо ми ототожнювати дівчину з тополею?

.....

4) Скільки разів героїня балади «Тополя» Т.Шевченка мала випити зілля? У яких жанрах фольклору ще використовують це число?

.....

Думки і почуття

1) З якими словами автор звертається до дівчат? Як Ви їх зрозуміли?

.....

2) Як Ви тлумачите поняття сердечне кохання?

.....

4) Як Ви ставитеся до шлюбу за розрахунком?

.....

Краса

У чому Ви порадите читачеві шукати красу «Тополі» Т.Шевченка?

.....

Жанр

Знайдіть у тексті «Тополі» художнє втілення таких рис романтичної балади, як:

- 1) сильні почуття героїв;
- 2) надзвичайна подія;
- 3) використання фольклорних мотивів;
- 4) зображення понадприродних явищ (містицизм).

Додаток М.3.2.1

Зорова опора «Модель балади Тараса Шевченка»

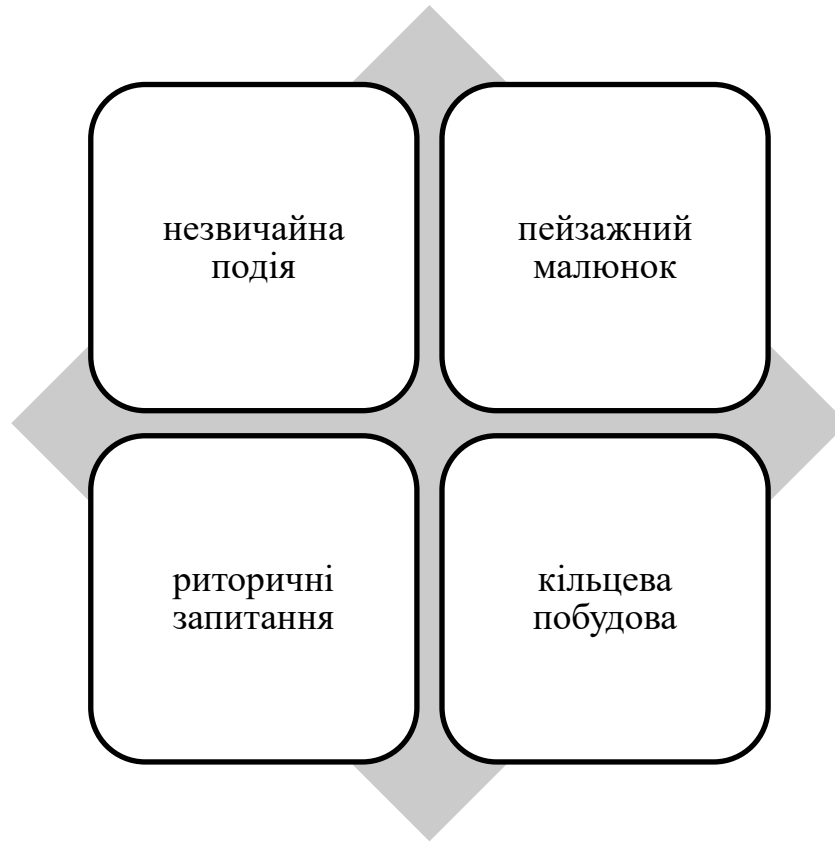


Рис. М. 6. Модель балади Т. Шевченка

Додаток М.3.2.2

Зорова опора «Жанрова специфіка романсу»

| | | | | | | |
|-------------------|--|------------------------|----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| ОЗНАКИ РОМАНСУ | Відтво- рення внутріш- нього світу людини | Розповідь про події | Віршова- на форма | Романтич- на настрое- вість | Філосо- фічність розмислу | Драма- тизм почуттів і ситуацій |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Рис. М. 7. Зорова опора «Жанрова специфіка романсу»

Додаток Н.3.3.1

Критський лабіринт

Оповідючи про Геркулеса, я згадував по Тезея. Варто й за него дещо сказати, щоб ви бачили, який він був хоробрий і відважний чоловік.

Мінос, що царював на острові Криті і по смерті зробивсь одним із пекельних суддів, оголосив війну атенцям і дав обітницю щороку подавати на офіру Нептунові гарного білого вола, коли той пішле йому побіду. І справді, він узяв гору над своїми ворогами і через довгі роки дотримував свого слова, але опісля, розваживши, що такий віл дуже багато коштує, він змінив його другим, менш гарної масті. Нептун розгніваний на невдячність і що його одурено, викликав з моря такого дивогляда, що був наполовину чоловіком, наполовину волом, звався він Мінотавром, бо належав до Міноса. Так ото Нептун поставив цареві за обов'язок годувати свого дивогляда один день на рік чоловічим м'ясом.

Сей обов'язок здався Міносові страшенним, бо щороку доводилось офірувати одного з своїх підданців. Аж ось йому впало на думку змусити атенців, як переможених, присилати йому щороку 7 хлопців і 7 дівчат, щоби вони заспокоювали захланність звіра. Сей звичай несвітський виконувався досить довго, і раз на рік корабель з чорними вітрилами виходив з Атенської пристані і віз на острів Криту 14 жертв, яких пожирав Мінотавр.

Мінос, не знаючи, де замкнути таке люте звіря, наказав Дедалові збудувати лабіринт, де б було стільки переходів, ходників, усяких стежок, що годі було звідти вийти.

Дедал так добре збудував критський лабіринт, що укупі з сином своїм Ікаром не йнакше міг вибратись звідтіль, як зробивши для себе й сина крила з пташиного пір'я, склеєного воском. На тих крилах вони піднеслися в воздух і визволились таким чином з острова Криту в великому страсі, бо думали, що Мінос знову їх посадить в лабіринт. На лихо Ікар необережно наблизився до сонця, щоб роздивитись на нього; тоді віск, що держав крила, розтопився від спеки, і він упав у море, що так і звесь з

того часу Ікаровим морем. Дедал щасливіший і обережніший, один досяг мети своєї подорожі, і діставсь Сицилії, де незабаром умер, побиваючись за своїм сином.

Тим часом Тезей, син царя атенського Егея, довідавшись, що корабель з 14 жертвами для Мінотавра лагодиться відплисти, не вважаючи на благання батька, залічив і себе між хлопців, призначених на офіру і під одіжжю сховав меч, яким мав забити Мінотавра. Але, мабуть, з того нічого не вийшло, якби Міноса дочка Аріадна, що стояла край моря, як атенці виходили на берег, не дала йому клубка ниток, щоб він з його помоччю вибравсь із лабіринту.

Побачивши Мінотавра, Тезей його вбив і за помоччю Аріадниної нитки, яку він прив'язав коло вступу до лабіринту, він легко знайшов дорогу до моря і сів на корабель, взявши з собою Аріадну, щоб урятувати її від мести батька. Вертаючись до Атен¹², корабель заїхав на острів Наксос. Там невдячний Тезей покинув на скелі добру Аріадну. Незабаром по такій чорній зраді Бахус, що вертався з Індії, пристав теж до Наксоса, знайшов там царівну, розважив її і одружився з нею. Замість весільного дарунку він дав їй чудовий золотий вінок, один з найкращих виробів Вулкана. Вінок той по смерті Аріадни був перемінений на півзвізду,¹³ і досі його знають під назвою вінка Аріадни.

Що ж до Тезея, то він був люто покараний за свою невдячність. Поспішаючи, він забув чорні вітрила перемінити на білі, як було умовлено, і батько його, побачивши з далі сей жалібний корабель, був певний, що син його вмер і з розпуки кинувся в море. З того часу частина Середземного моря, що обливає береги Атен, звесь¹⁴ Егейським морем (Дзвінок. – 1894. – Ч.14 – 15. – С. 321 – 322).

¹² Атени – Афіни.

¹³Півзвізду (діал.) – напівзірку.

¹⁴Звесь (діал.) – зветься.

Додаток Н.3.3.2

Вірші-лабіринти І. Величковського

Лябиринт 1

Сей лябиринт починається от средней литеры, а кончиться на рогах

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| я | і | р | а | М | а | р | і | я |
| і | р | а | М | с | М | а | р | і |
| р | а | М | с | у | с | М | а | р |
| а | М | с | у | с | у | с | М | а |
| М | с | у | с | І | с | у | с | М |
| а | М | с | у | с | у | с | М | а |
| р | а | М | с | у | с | М | а | р |
| і | р | а | М | с | М | а | р | і |
| я | і | р | а | М | а | р | і | я |

Додаток Н.3.3.3

Вірші-лабіринти І. Величковського

Лябиринт 2

Сей лябиринт починається от чотырох рогов, а кончится впосродну.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| І | с | у | с | М | с | у | с | І |
| с | у | с | М | а | М | с | у | с |
| у | с | М | а | р | а | М | с | у |
| с | М | а | р | і | р | а | М | с |
| М | а | р | і | я | і | р | а | М |
| с | М | а | р | і | р | а | М | с |
| у | с | М | а | р | а | М | с | у |
| с | у | с | М | а | М | с | у | с |
| І | с | у | с | М | с | у | с | І |

Додаток Н.3.3.4

Вірші-лабіринти І. Величковського

Лябиринт 3

Сей лябиринт починається зверху і знизу, а кончиться по боках

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| М | с | у | с | І | с | у | с | М |
| а | М | с | у | с | у | с | М | а |
| р | а | М | с | у | с | М | а | р |
| і | р | а | М | с | М | а | р | і |
| я | і | р | а | М | а | р | і | я |
| і | р | а | М | с | М | а | р | і |
| р | а | М | с | у | с | М | а | р |
| а | М | с | у | с | у | с | М | а |
| М | с | у | с | І | с | у | с | М |

Додаток Н.3.3.5

Вірші-лабіринти І. Величковського

Лябиринт 4

Сей лябиринт починається на боках, а кончиться наверху и нанизу

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| М | а | р | і | я | і | р | а | М |
| с | М | а | р | і | р | а | М | с |
| у | с | М | а | р | а | М | с | у |
| с | у | с | М | а | М | с | у | с |
| І | с | у | с | М | с | у | с | І |
| с | у | с | М | а | М | с | у | с |
| у | с | М | а | р | а | М | с | у |
| с | М | а | р | і | р | а | М | с |
| М | а | р | і | я | і | р | а | М |

Додаток Н.3.3.6

Вірш-лабіринт І. Величковського

у м е ш а н у г о г у н а ш є м у
 м е ш а н у г о б о г у н а ш є м
 є ш а н у г о б є б о г у н а ш є
 ш а н у г о б є т є б о г у н а ш
 а н у г о б є т и т є б о г у н а
 н у г о б є т и о и т є б о г у н
 у г о б є т и о п о и т є б о г у
 г о б є т и о п ы п о и т є б о г
 о б є т и о п ы м ы п о и т є б о
 б є т и о п ы м л м ы п о и т є б
 є т и о п ы м л а л м ы п о и т є
 т и о п ы м л а щ а л м ы п о и т
 є т и о п ы м л а л м ы п о и т є
 б є т и о п ы м л м ы п о и т є б
 о б є т и о п ы м ы п о и т є б о
 г о б є т и о п ы п о и т є б о г
 у г о б є т и о п о и т є б о г у
 н у г о б є т и о и т є б о г у н
 а н у г о б є т и т є б о г у н а
 ш а н у г о б є т є б о г у н а ш
 є ш а н у г о б є б о г у н а ш є
 м е ш а н у г о б о г у н а ш є м

Додаток П.3.3.2

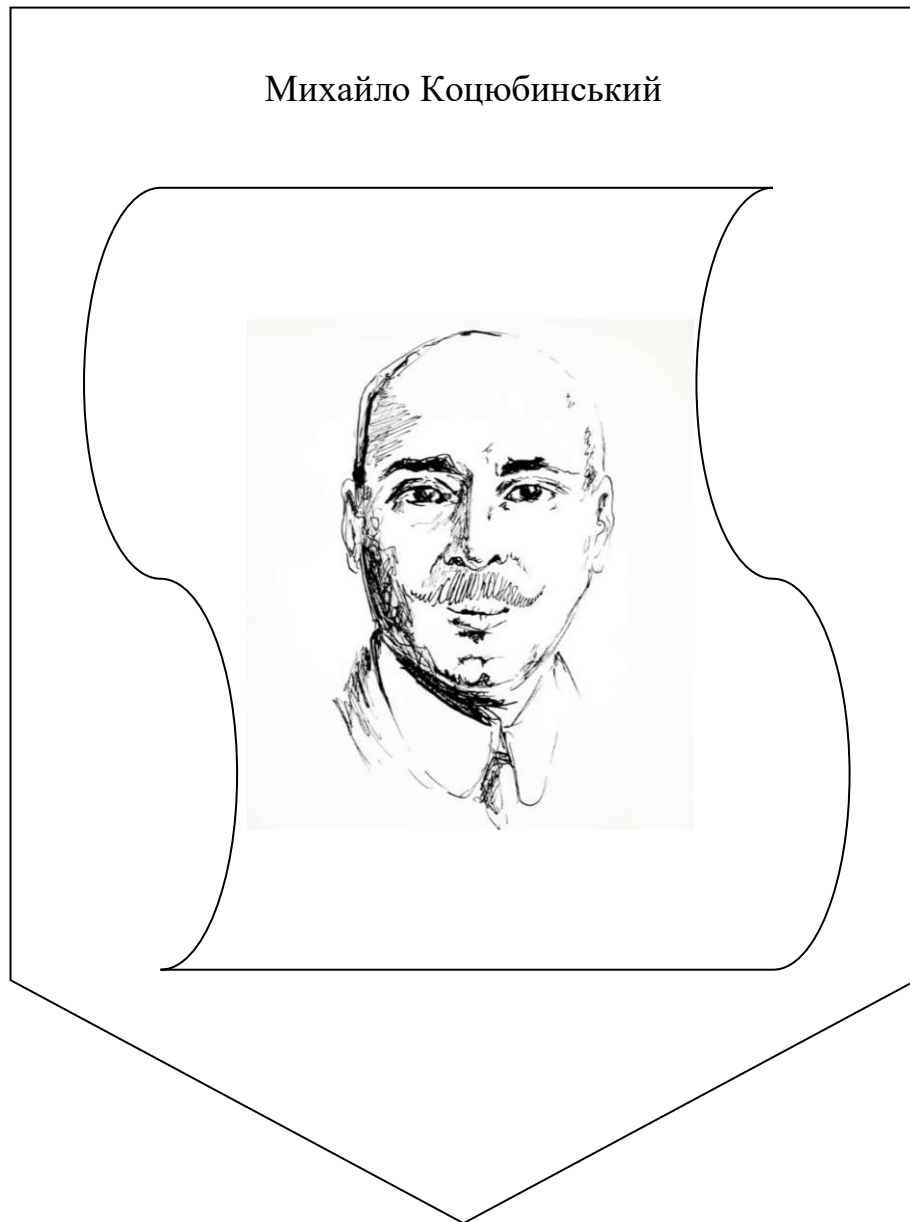


Рис. П.8. Емблема для музею ім. М. Коцюбинського у м. Вінниці

Додаток П.3.3.3



Рис. П.9. Емблема для альбому пам'яті Л. Череватенка у м. Бучі

Додаток П.3.3.4

Іван Семенович Нечуй-Левицький

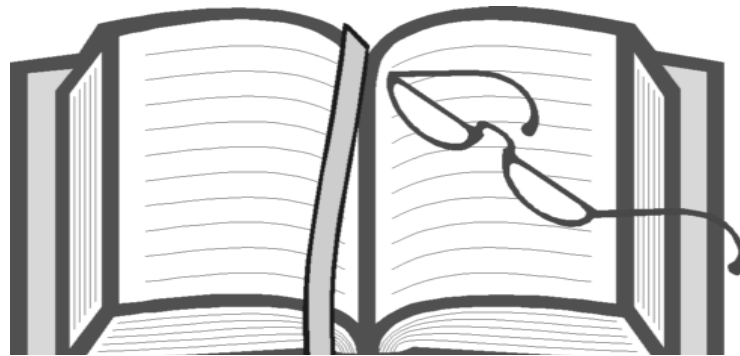


Рис.П.10. Емблема для музею ім. І. Нечуя-Левицького у смт. Стеблеві

Додаток Р.3.3.1

Зразок тестового завдання контрольного експерименту з теми «Поети-романтики»
для старших підлітків

I рівень

1. Яка пісня українського поета-романтика лунала в космічному кораблі над планетою 12 серпня 1962 року, коли полетів у космос льотчик-космонавт з України Павло Попович?

А. «Гуде вітер вельми в полі» (композитор М. Глінка).

Б. «Плавай, плавай, лебедонько» (композитор К. Стеценко).

В. «Дивлюсь я на небо» (композитор В. Заремба).

2. Який композитор написав майже вісімдесят мелодій на слова Т. Шевченка?

А) Я. Степовий. Б) М. Лисенко. В) К. Стеценко. Г) М. Глінка.

3. Який міфологічний герой є символом волелюбства і мужності у поемі Т. Шевченка «Кавказ»?

А) Ікар. Б) Прометей. В) Орфей. Г) Фенікс.

4. У якому символічному образі Т. Шевченко зобразив московське колоніально-руйнівне «господарювання» в Україні ?

А) Чайок, які пливуть на ворога. Б) Перетворення людини у тополю.

В) Розритої могили.

II рівень

Обвести правильну відповідь.

1. Твердження, що поети-романтики зверталися до трьох збірок українських народних пісень 1827, 1834 і 1849 років, які підготував до друку і прокоментував М. Максимович, письменник і вчений, перший ректор Київського університету, –

А. Правильне. Б. Неправильне.

2. Твердження, що поети-романтики спиралися виключно на літературні джерела, ігноруючи усну народну творчість

А. Правильне. Б. Неправильне.

Завдання

1. На сайті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www/pisni.org.ua](http://www.pisni.org.ua) вибрати романси на слова П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, В.Забіли, М. Петренка, Т. Шевченка. Скільки творів вам удалося знайти? Які привернули уваги? Чим саме сподобалися?
2. Знайти у поемах Т.Шевченка взаємозв'язок історичного минулого із сучасним і майбутнім України. Довести, що поет пояснював сучасне і/або пророкував майбутнє України з розуміння її історичного минулого.

Додаток Р.3.3.2

Зорова опора «Тріада гармонії мистецтва»

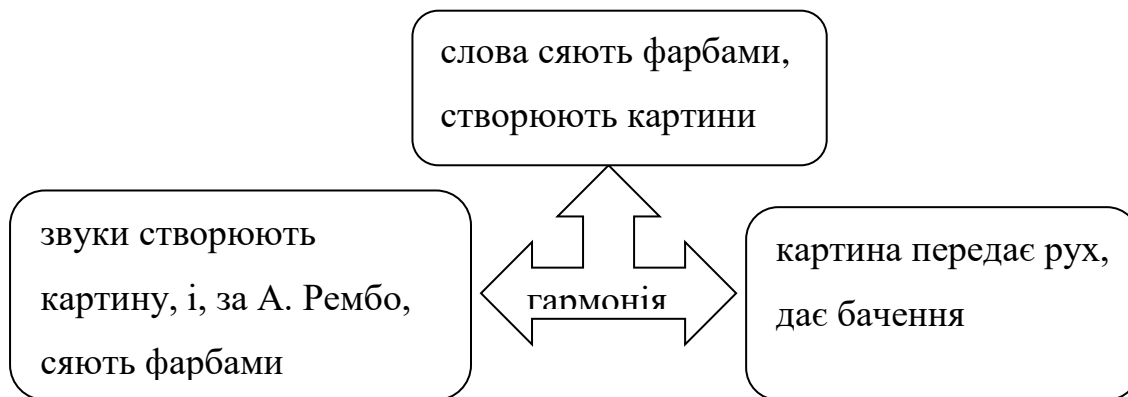


Рис. Р. 11. Зорова опора «Тріада гармонії мистецтва»

Додаток С.3.3.1

Навчальні досягнення молодших підлітків з вивчення романтичної поезії
(когнітивний критерій)

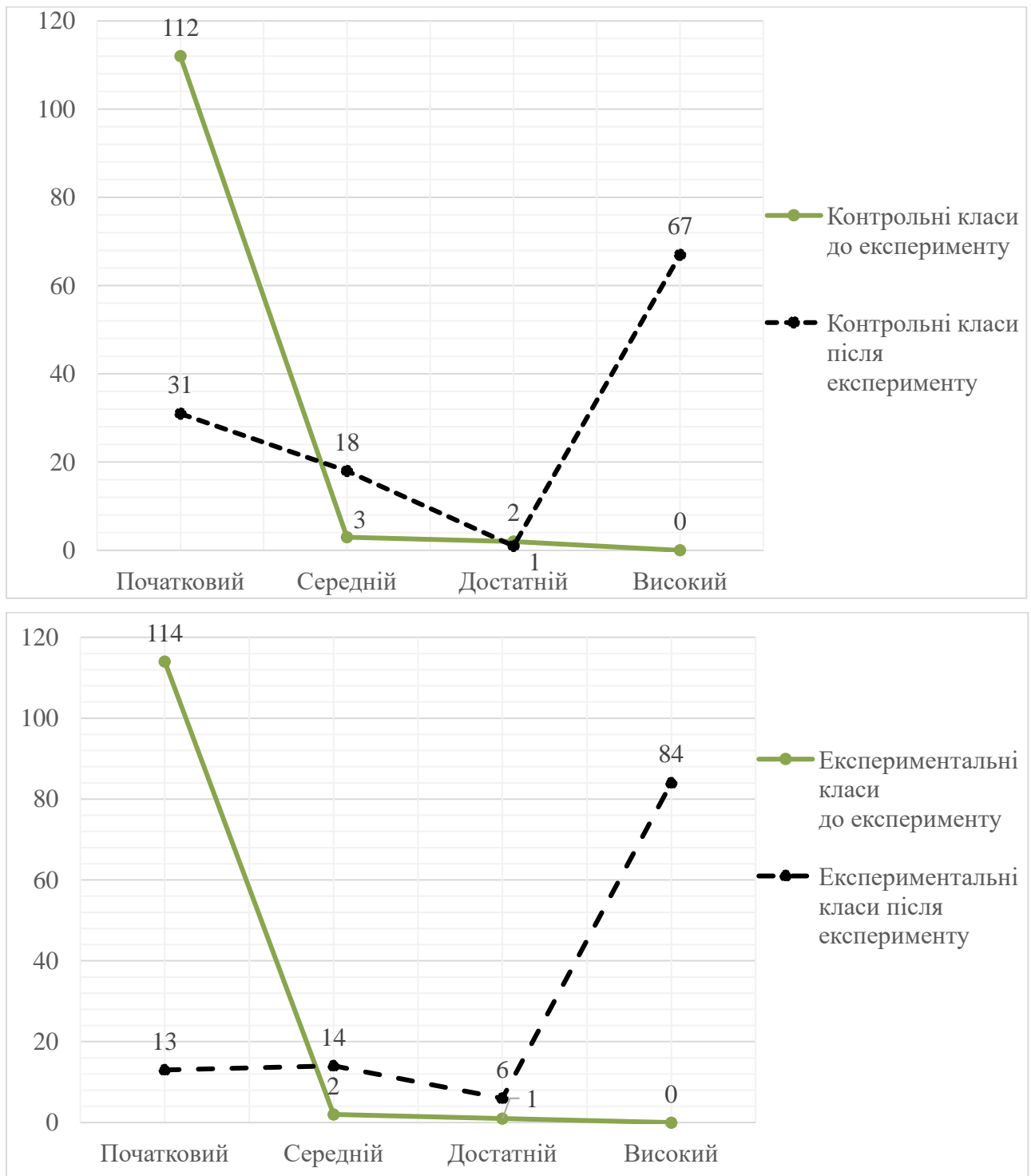


Рис. С.12. Графіки динаміки прогресу навчальних досягнень молодших підлітків з вивчення романтичної поезії (когнітивний критерій)

Додаток С.3.3.2

Навчальні досягнення учнів 9 класу (старші підлітки) з вивчення барокової поезії
(функціональний критерій)

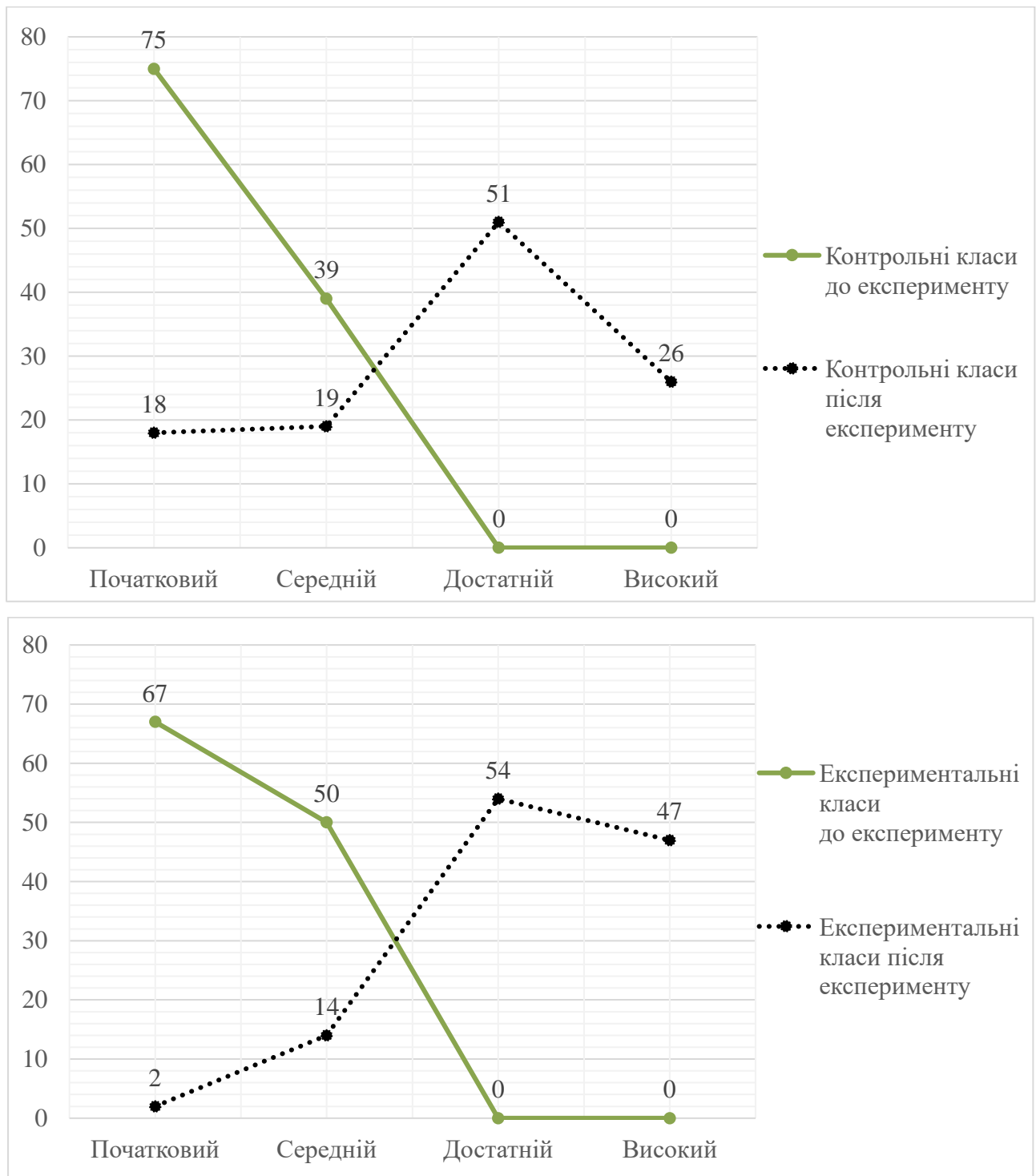


Рис. С.13. Графіки динаміки прогресу навчальних досягнень старших підлітків з вивчення барокової поезії (функціональний критерій)

Додаток С.3.3.3

Навчальні досягнення учнів 9 класу (старші підлітки) з вивчення романтичної поезії (креативний критерій)

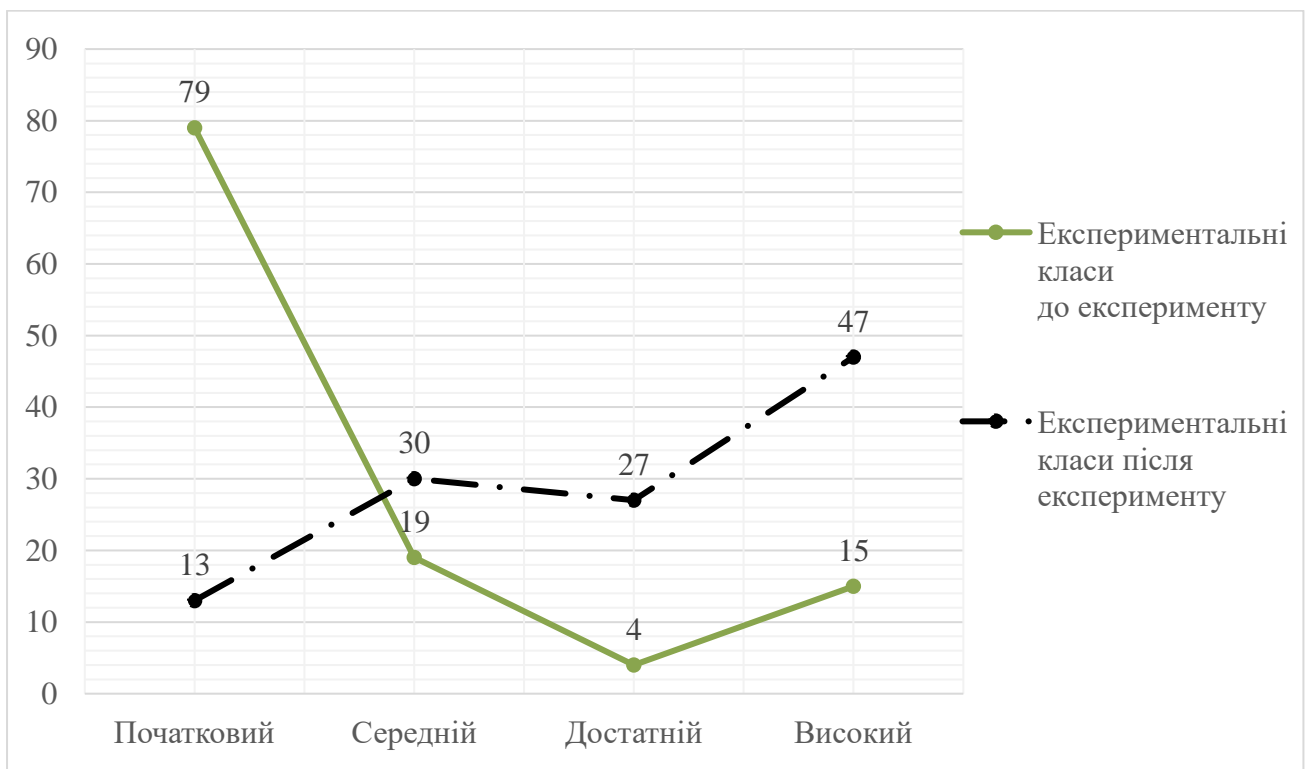
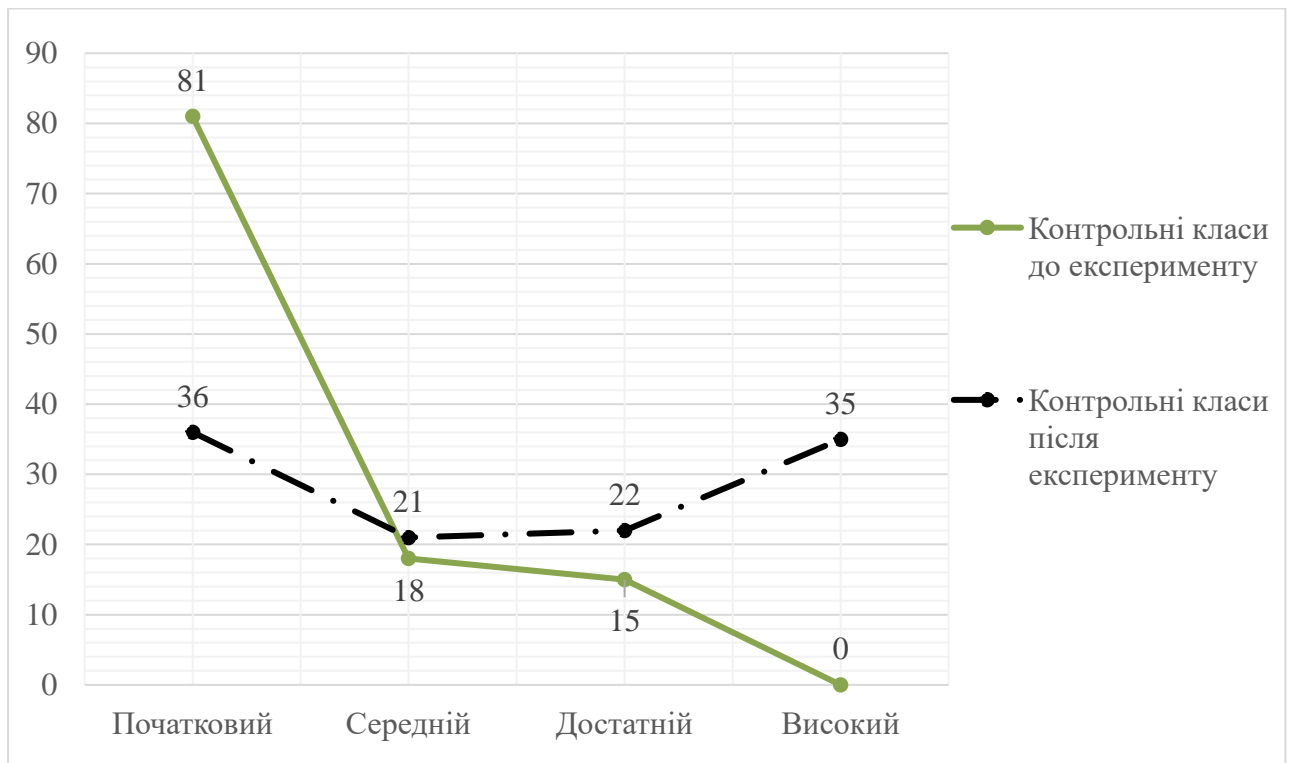


Рис. С.14. Графіки динаміки прогресу навчальних досягнень старших підлітків з вивчення барокової поезії (функціональний критерій)