

Серія «Професійний довідник»
Заснована 2011 року

О. Г. Куцінко

Професійний Довідник УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ

Книга скачана с сайта <http://e.kniga.in.ua>



Издательская группа «Основа» —
«Электронные книги»

Харків
«Видавнича група «Основа»»
2012

УДК 37.016
ББК 74.26
К88

Серія «Професійний довідник»
Заснована 2011 року

Куцінко О. Г.
К88 Професійний довідник учителя літератури. — Х. : Вид. група «Основа», 2012. — 381, [3] с. : табл. — (Серія «Професійний довідник»).

ISBN 978-617-00-1163-3.

Найповніший довідник учителя української, світової та російської літератури надає структурований матеріал у вигляді таблиць, словників та довідкових матеріалів. Наукові основи викладання літератури в школі, принципи дидактики, типи, форми, структура традиційного і нетрадиційного уроку літератури, словник літературознавчих термінів, відомості про особистісно орієнтоване навчання, портфоліо учня, активні та інтерактивні технології навчання, теорію віршування, види строф, найвідоміші літературні рухи й угруповання, додатки — це та багато іншого подано у виданні.

Для вчителів літератури, студентів філологічних факультетів.

УДК 37.016
ББК 74.26

ISBN 978-617-00-1163-3

© Куцінко О. Г., 2011
© ТОВ «Видавнича група «Основа»», 2012

Розділ 1

| | |
|--|---|
| Зміст вивчення предмета | 9 |
|--|---|

| | |
|---|----|
| Мета вивчення літератури. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів | 10 |
|---|----|

Розділ 2

| | |
|---|----|
| Наукові основи викладання літератури в школі | 13 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.1. Загальне поняття про дидактику та основні дидактичні принципи в навчанні літератури | 14 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2.2. Мета і функції навчання літератури | 18 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 2.3. Сутність знань, умінь та навичок, що формуються в учнів | 20 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2.4. Основні форми, типи і види навчання літератури | 24 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Форми організації навчання | 24 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Основні типи і види навчання | 26 |
|---|----|

Розділ 3

| | |
|--|----|
| Урок як основна форма організації навчання літератури | 29 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3.1. Вимоги до сучасного уроку | 30 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 3.1.1. Окремі специфічні вимоги до викладання та знань учнів із філологічних предметів | 32 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 3.1.2. Навчально-виховна робота вчителя на уроці | 32 |
|---|----|

| | |
|---|-----------|
| 3.2. Типи, види уроків | 33 |
| 3.3. Методика побудови сучасного уроку | 45 |
| 3.3.1. Загальна структура сучасного уроку | 45 |
| 3.3.2. Структура сучасного уроку літератури | 48 |
| 3.3.3. Види навчальної діяльності | 52 |
| 3.4. Технологія підготовки до уроку | 54 |
| 3.5. Планування (календарно-тематичне, поурочне) | 60 |
| 3.5.1. Календарно-тематичне планування | 60 |
| 3.5.2. Поурочне планування | 64 |
| 3.5.3. Конспект уроку | 67 |
| 3.6. Нестандартні уроки | 70 |
| 3.7. Аналіз уроку | 74 |
| 3.8. Методи, прийоми та засоби викладання літератури | 86 |
| 3.8.1. Методи навчання | 86 |
| 3.8.2. Прийоми навчання | 91 |
| 3.8.3. Засоби навчання | 93 |
| 3.9. Програма діяльності учителя | 95 |
| 3.9.1. Формування мотивації учнів | 95 |

| | |
|--|------------|
| 3.9.2. Роль емоційного компонента у формуванні мотивації | 97 |
| 3.9.3. Формування мотивації навчання | 97 |
| 3.10. Вивчення понять із теорії літератури | 101 |
| 3.11. Аналіз літературного твору | 133 |
| 3.11.1. Підготовка до аналізу літературного твору (вступний урок) | 133 |
| 3.11.2. Способи аналізу прозового літературно-художнього твору | 136 |
| 3.11.3. Основні види та жанри прози | 141 |
| 3.11.4. Аналіз ліричного твору | 149 |
| 3.11.5. Основні жанри лірики. | 158 |
| 3.11.6. Оцінювальна діяльність учнів | 163 |
| 3.12. Вивчення драматургії в школі | 165 |
| 3.12.1. Підготовка учнів до прочитання та аналізу драматургічного твору | 165 |
| 3.12.2. Читання драми | 166 |
| 3.12.3. Аналіз драми в її художній специфіці | 167 |
| 3.12.4. Основні поняття з теорії драматургії | 169 |
| 3.13. Засоби навчання. Використання комп'ютерних і медіазасобів на уроках літератури | 176 |
| 3.14. Урок виразного читання: правила, вимоги, критерії оцінювання, складання партитури | 182 |

| | |
|---|------------|
| 3.15. Розвиток усного та писемного мовлення учнів. | |
| Словниково-фразеологічна робота на уроці | 188 |
| 3.15.1. Система роботи з розвитку усного мовлення | 189 |
| 3.15.2. Система роботи з розвитку писемного мовлення | 192 |
| 3.16. Розвиток самостійності учнів під час виконання домашнього завдання | 210 |
| 3.17. Узагальнення, систематизація, контроль і корекція знань учнів | 212 |
| 3.18. Форми навчального процесу на факультативних заняттях із літератури | 216 |
| 3.19. Роль літературного та драматичного гуртків під час вивчення літератури | 217 |
| 3.20. Проектна діяльність під час вивчення літератури | 218 |
| 3.20.1. Типи навчальних проектів | 221 |
| 3.20.2. Етапи роботи над проектом | 223 |
| 3.21. Інтегровані уроки | 230 |

Розділ 4

| | |
|--|------------|
| Новітні освітні технології (загальна характеристика та методичні рекомендації щодо використання на уроках літератури) | 233 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| 4.1. Особистісно орієнтована освіта | 235 |
| 4.1.1. Вальдорфська педагогіка | 237 |
| 4.1.2. Технологія саморозвитку | 240 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.3. Організація групової навчальної діяльності учнів | 241 |
| 4.1.4. Технології розвивального навчання | 243 |
| 4.1.5. Технології формування творчої особистості | 247 |
| 4.1.6. Технологія колективного творчого виховання | 249 |
| 4.1.7. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» | 251 |
| 4.1.8. Педагогічна технологія «Аналіз образу-персонажа епічного твору» | 257 |
| 4.1.9. Технологія навчання як дослідження | 261 |
| | |
| 4.2. Сугестивна технологія | 264 |
| | |
| 4.3. Інтерактивне навчання | 265 |
| | |
| 4.4. Технологія розвитку критичного мислення | 269 |
| | |
| 4.5. Ігрові педагогічні технології навчання | 272 |
| | |
| Розділ 5 | |
| Портфоліо вчителя | 275 |
| | |
| Література | 283 |
| | |
| Додатки | 291 |
| | |
| Додаток I | |
| Активні та інтерактивні технології навчання. Деякі методи та прийоми (стратегії) розвитку критичного мислення | 292 |

| | |
|--|------------|
| Додаток II | |
| Плани-схеми для організації самостійної роботи учнів (матеріали до стендів, технологічних карт) | 309 |
| | |
| Додаток III | |
| Характеристика основних культурних епох, напрямів, стилів, методів і течій | 321 |
| | |
| Додаток IV | |
| Технологічна картка (конструктор) основних типів уроків | 367 |
| | |
| Алфавітний покажчик | 373 |



РОЗДІЛ 1

ЗМІСТ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТА

Мета вивчення літератури. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів

Головною метою вивчення предметів «Українська література», «Зарубіжна література», «Література (російська та світова)» в загальноосвітній школі є залучення учнів до найвищих досягнень національної та світової літератури й культури, національних і загальнолюдських духовних цінностей, розвиток творчих здібностей учнів, виховання в них естетичного смаку, високої читацької та загальної культури, вироблення вміння самостійно ознайомлюватися зі зразками мистецтва слова, свідомо сприймати втілені в них естетичні й духовні цінності.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з української та зарубіжної літератури та літератур національних меншин має здійснюватися за такими критеріями:

| Рівні навчальних досягнень | Бали | Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів |
|----------------------------|------|--|
| I. Початковий | 1 | Учень (учениця) на елементарному рівні відтворює матеріал, називаючи окремі літературні факти або явище (автора й назву твору, окремих літературних персонажів тощо) |
| | 2 | Учень (учениця) розуміє навчальний матеріал і може відтворити фрагмент із нього окремим реченням (називає окремі факти з життя і творчості письменника, головних персонажів твору, упізнає за описом окремого персонажа твору, упізнає, з якого твору взято уривок тощо) |
| | 3 | Учень (учениця) розуміє навчальний матеріал і за допомогою вчителя дає відповідь у формі висловлювання (відтворює зміст у певній послідовності, називає на репродуктивному рівні жанр твору, упізнає літературний факт за описом або визначенням) |

| Рівні навчальних досягнень | Бали | Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів |
|----------------------------|------|---|
| II. Середній | 4 | Учень (учениця) має уявлення про зміст твору, може переказати незначну його частину та за допомогою вчителя визначає основні сюжетні елементи, на репродуктивному рівні відтворює фактичний матеріал |
| | 5 | Учень (учениця) знає зміст твору, переказує окрему його частину, знаходить у тексті приклади відповідно до сформульованого завдання, висловлює оцінювальне судження і доводить його одним-двома аргументами, завершує відповідь простим узагальненням, дає визначення літературних термінів |
| | 6 | Учень (учениця) знає зміст твору, може переказати значну його частину, за допомогою вчителя виділяє головні епізоди, уміє формулювати думки, називає риси характеру літературних героїв, установлює окремі причинно-наслідкові зв'язки, дає визначення літературних термінів, наводить приклади |
| III. Достатній | 7 | Учень (учениця) володіє матеріалом і навичками аналізу літературного твору за поданим учителем зразком, наводить окремі приклади з тексту |
| | 8 | Учень (учениця) володіє матеріалом, за зразком аналізує текст, виправляє допущені помилки, добирає докази на підтвердження висловленої думки, застосовує відомі факти, поняття для виконання стандартних навчальних завдань |
| | 9 | Учень (учениця) володіє матеріалом та навичками комплексного аналізу літературного твору, застосовує теорію в конкретних ситуаціях, демонструє правильне застосування матеріалу, складає порівняльні характеристики, добирає аргументи на підтвердження власних міркувань |

| Рівні навчальних досягнень | Бали | Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів |
|----------------------------|------|--|
| IV. Високий | 10 | Учень (учениця) володіє матеріалом та навичками комплексного аналізу літературного твору, виявляє початкові творчі здібності, самостійно оцінює літературні явища, працює з різними джерелами інформації, систематизує, узагальнює та творчо використовує дібраний матеріал |
| | 11 | Учень (учениця) на високому рівні володіє матеріалом, умінями й навичками комплексного аналізу художнього твору, використовує засвоєні факти для виконання нестандартних завдань, самостійно формулює проблему й обирає шляхи її розв'язання, висловлює власні думки, самостійно оцінює явища літератури й культури, виявляючи власну позицію щодо них |
| | 12 | Учень (учениця) вільно володіє матеріалом та навичками текстуального аналізу літературного твору, виявляє особливі творчі здібності та здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань та вмінь на нестандартні ситуації, має схильність до літературної творчості |



РОЗДІЛ 2

НАУКОВІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ



Загальне поняття про дидактику та основні дидактичні принципи в навчанні літератури

Дидактика (грецьк. *didaktikos* — навчаю) — галузь педагогіки, що розробляє теорію навчання й освіти. Це педагогічна теорія, яка дає наукове обґрунтування змісту, методів і організаційних форм навчання.

Основними категоріями дидактики є: навчання, освіта, викладання, учіння, знання, уміння, навички, закономірності, принципи, форми, методи навчання.

Навчання — процес взаємодії вчителя та учня, у результаті якого учень засвоює знання, набуває вмінь і навичок.

Об'єктом дидактики є навчання як особливий вид діяльності, спрямований на передавання юним поколінням соціального досвіду, його опанування й творче використання. Надбанням учня стає та частина світової культури, яка є складовою змісту освіти.

Освіта — процес опанування систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу — досягнення певного рівня освіченості.

Викладання — організація й управління вчителем пізнавальною діяльністю учнів, у результаті чого відбувається розвиток і виховання школярів.

Учіння — власна навчальна діяльність учня.

Знання — факти, відомості, наукові теорії, закони, поняття, системно закріплені у свідомості людини.

Дидактика виділяє такі види знань:

- ❖ основні терміни й поняття (забезпечують розуміння, тлумачення, сприйняття наукових положень);

- ❖ факти щоденної дійсності й наукові факти (допомагають пізнанню законів будь-якої науки, формуванню переконань, формулюванню, обстоюванню ідей; основні закони науки; розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами та явищами дійсності);
- ❖ теорії (містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, про методи пояснення та передбачення явищ конкретної предметної галузі);
- ❖ знання про способи діяльності (вони є сукупністю методів, набуття і накопичення знань);
- ❖ оцінні знання (відомості про норми ставлення до різних явищ життя).

Уміння — здатність свідомо діяти на підставі засвоєних знань.

Навички — автоматизовані, звичні, безпомилково виконувані дії (доведені до автоматизму вміння).

Принципи дидактики (принципи навчання) — це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Курс літератури в загальноосвітній школі базується на таких загальних принципах навчання, як науковість, систематичність і послідовність, доступність та дохідливість викладання, зв'язок із життям, активність і свідомість, наочність, демократизація, диференціація навчального процесу, оптимізація навчально-виховного процесу тощо.

Принципи дидактики

| Принцип | Умови реалізації принципу |
|------------|---|
| Науковість | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Добір та викладання навчального матеріалу з урахуванням останніх досягнень науки; ❖ наукова організація та проведення навчальних заходів, використання наукових технологій; ❖ розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, що вивчаються, тісних зв'язків навчального матеріалу з життям; ❖ неухильне впровадження в навчальний процес наказів, настанов, порад та інструкцій МОНМСУ; ❖ застосування наукових, методологічних та методичних засад для оцінювання ефективності дидактичного процесу |

| Принцип | Умови реалізації принципу |
|---------------------------------------|---|
| Систематичність і послідовність | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Наприкінці вивчення розділу чи курсу обов'язково проводити уроки узагальнення та систематизації знань; контролювати якість опанування учнями системи знань, умінь і навичок з кожного розділу і з усієї програми; ❖ не допускати порушення системи як у змісті, так і в засобах навчання |
| Доступність і дохідливість викладання | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Забезпечення добору, групування й вивчення навчального матеріалу з урахуванням специфіки та вимог навчальної програми; ❖ дотримання правил послідовності: від простого до складного, від нижчого до вищого, від відомого до невідомого, від легкого до важкого; поступового нарощування складності теоретичного і практичного матеріалу; ❖ урахування розумових, емоційно-вольових і фізичних можливостей учнів та наукових вимог до організації навчально-виховного процесу; знань, практичних навичок і вмінь учнів; фактора часу; ❖ організації змагань за досягнення високих результатів у навчальному процесі; надання індивідуальної допомоги учням, які мають певні проблеми в навчанні; ❖ застосування сучасної комп'ютерної техніки для поглиблення пізнавальних та розумових здібностей учнів |
| Свідомість і активність | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Створення в учнів позитивного уявлення про процес здобуття знань; ❖ вироблення мотивації учіння; ❖ використання отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності; ❖ спонукання учнів до правильного оцінювання власної діяльності, учинків, виховання в них звички до самоаналізу й самоконтролю та потреби самовдосконалення; ❖ створення під час навчання проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих і активних дій, та залучення учнів до їх розв'язання; ❖ використання діалогічних методів навчання, які формують і розвивають самостійність, творчість і активність учнів; ❖ стимулювання колективних форм роботи, взаємодії учнів у процесі навчання; організація навчання в умовах змагання, стимулювання активності та творчості; ❖ уміння педагога відчувати психічний стан учнів |
| Зв'язок із життям | Використання на уроках життєвого досвіду учнів, розкриття практичної значущості знань, застосування їх у практичній діяльності |

| Принцип | Умови реалізації принципу |
|---|--|
| Наочність | Залучення всіх органів чуття учня до сприймання |
| Демократизація | Організація навчально-виховного процесу залежно від розвитку дитини та використання ефективних форм впливу на неї |
| Диференціація навчального процесу | Дозування навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх рівня розвитку, здібностей, інтересів |
| Оптимізація навчально-виховного процесу | Досягнення учнями високого рівня знань, умінь та навичок, розвитку їх психологічних, інтелектуальних функцій, удосконалення способів та шляхів навчально-пізнавальної діяльності за допомогою вчителя. Добір найоптимальніших форм і методів роботи (учитель повинен знати особливості, переваги та недоліки різних форм, методів та засобів навчання, продумувати зміст, співвідношення етапів уроку, обраних видів діяльності) |

Звісно, дидактичні принципи тісно пов'язані та зумовлюють один одного. Учитель має керуватися всіма принципами, щоб забезпечити ефективність процесу навчання та досягнення його загальної мети.

Мета вивчення літератури — залучити школярів до скарбниці української та світової літератур, а через неї — до фундаментальних цінностей культури у взаємодії їх конкретно-історичних, національних та загальнолюдських значень.

Організація навчального процесу передусім пов'язана з чітким визначенням його мети та усвідомленням і прийняттям її учнями.

У процесі навчання загалом і під час проведення кожного навчального заняття реалізується мета, що складається із трьох частин:

- ❖ **навчальна:** опанування знань, умінь, навичок;
- ❖ **розвивальна:** розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості;
- ❖ **виховна:** формування наукового світогляду, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури тощо.

Загальний прийом конкретизації мети — використання дієслів, які вказують на конкретну дію: *аналізувати, синтезувати, інтерпретувати, оцінювати, розуміти, перетворювати, застосовувати, висловлювати, створювати* тощо.

Найвідомішою є класифікація мети пізнавальної діяльності, запропонована американським ученим Б. Блумом, яку використовують під час планування навчання й оцінки його результатів (а також під час планування занять для розвитку критичного мислення, про що йтиметься пізніше):

| Основні категорії навчальної мети | Приклади узагальнених типів навчальної мети |
|--|--|
| 1. Знання | |
| Запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу від конкретних фактів до цілісних теорій | Учень запам'ятовує і відтворює: <ul style="list-style-type: none"> ❖ терміни, що використовуються; ❖ конкретні факти; ❖ методи і процедури; ❖ основні поняття; ❖ правила і принципи |
| 2. Розуміння | |
| Показником розуміння може бути: <ul style="list-style-type: none"> ❖ перетворення (транслявання) матеріалу з однієї форми вираження в іншу (наприклад, зі словесної в математичну); | Учень: <ul style="list-style-type: none"> ❖ розуміє факти, правила, принципи; ❖ інтерпретує словесний матеріал, схеми, графіки, діаграми; |

| Основні категорії навчальної мети | Приклади узагальнених типів навчальної мети |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад); ❖ передбачення подальшого розвитку явищ, подій, наслідків чи результатів | <ul style="list-style-type: none"> ❖ перетворює словесний матеріал в математичні вирази; ❖ приблизно описує майбутні наслідки, які витікають з наявних даних |
| 3. Застосування | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях; ❖ застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій | <p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ використовує поняття і принципи в нових ситуаціях; ❖ застосовує закони і теорії в конкретних практичних ситуаціях; ❖ демонструє правильне застосування методу чи процедури |
| 4. Аналіз | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Уміння поділити матеріал на складові частини так, щоб чітко проявилася його структура; ❖ знаходження частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого; ❖ усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої будови | <p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ виділяє приховані припущення; ❖ бачить помилки і недоліки в логіці міркувань; ❖ розмежовує факти і наслідки; ❖ оцінює значущість даних |
| 5. Синтез | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Уміння комбінувати елементи так, щоб одержати нове ціле: повідомлення (виступ, доповідь), план дій, схеми, які впорядковують наявні дані; ❖ діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових структур | <p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ пише невеликий твір; ❖ пропонує план проведення експерименту; ❖ використовує знання з різних галузей, щоб скласти план розв'язання проблеми |
| 6. Оцінювання | |
| <p>Уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних). В основі судження учня мають бути чіткі критерії: внутрішні (структурні, логічні) чи зовнішні (відповідність поставленій меті). Критерії можуть визначати самі учні чи їх пропонує вчитель</p> | <p>Учень оцінює:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ оцінює логіку побудови матеріалу письмово; ❖ відповідність висновків наявним даним; ❖ значущість того чи іншого продукту діяльності, використовуючи зовнішні критерії |

Сутність знань, умінь та навичок, що формуються в учнів

Основні вимоги до знань і вмінь учнів

| Клас | Учні повинні | |
|------|---|--|
| | знати: | уміти: |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ назви вивчених творів та їх авторів; ❖ основні події та героїв вивчених творів; ❖ передбачені програмою поняття теорії літератури; ❖ тексти, рекомендовані для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ вдумливо, виразно читати художні тексти, використовуючи паузи та логічні наголоси; ❖ розуміти текст прочитаного; ❖ переказувати (усно та письмово), докладно, вибірково і стисло невеликі за обсягом епічні твори або фрагменти з них; ❖ вирізняти епізоди у вивчених творах; ❖ установлювати зв'язки між подіями твору; ❖ характеризувати героїв твору на основі їх учинків; ❖ знаходити в тексті зображувальні та виразні засоби мови, пояснювати їх художню роль; ❖ складати простий план вивченого твору; ❖ давати розгорнуту усну та письмову відповідь за змістом кількох епізодів або розділів твору; ❖ складати усний і письмовий твір про літературного героя, відгук про самостійно прочитаний твір, твір мистецтва |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ назви вивчених творів та їх авторів; ❖ головних героїв, основні події, їх послідовність і зв'язок у вивчених творах; ❖ зміст (сюжет, основні образи) та ідею вивчених творів; ❖ передбачені програмою поняття з теорії літератури; | <ul style="list-style-type: none"> ❖ вдумливо, виразно читати художні тексти, використовуючи граматичні та логічні паузи, логічні наголоси, розуміючи зміст прочитаного; ❖ переказувати (усно та письмово), докладно, вибірково і стисло невеликі за обсягом епічні твори або фрагменти з них, зокрема з елементами опису (пейзажу, інтер'єру, портрета); ❖ виділяти у творі ключові епізоди та встановлювати зв'язки між ними; ❖ характеризувати і порівнювати героїв твору, їх чесноти, цінності та почуття; ❖ знаходити в тексті зображувальні та виразні засоби мови, з'ясувати їх роль; |

| Клас | Учні повинні | |
|------|---|--|
| | знати: | уміти: |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ тексти, рекомендовані для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ складати план (складний) характеристики образу героя, твору-роздуму про героя; ❖ складати (усно, письмово) твір-роздум про героя |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ назви і зміст вивчених творів та їх авторів; ❖ сюжет і героїв вивчених творів; ❖ особливості композиції вивчених творів; ❖ передбачені програмою поняття теорії літератури; ❖ тексти, передбачені для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ вдумливо, виразно читати художні тексти, використовуючи психологічні, граматичні, логічні та логіко-граматичні паузи, логічні наголоси, розуміти зміст прочитаного; ❖ розрізняти й оцінювати риси літературних героїв, висловлюючи власну думку про них; ❖ давати (усно, письмово) повну розгорнуту відповідь на поставлені запитання; ❖ визначати ідейно-художню роль елементів сюжету (експозиції, зав'язки, кульмінації, розв'язки) та тропів у творі; ❖ характеризувати та порівнювати тематику і проблематику, сюжет і героїв різних творів; ❖ складати складний план порівняльної характеристики образів художнього твору, твору-роздуму над проблемами твору; ❖ складати (усно, письмово) твір-роздум над проблемами художнього твору |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ назви вивчених творів та їх авторів; ❖ сюжет, героїв та особливості композиції вивчених творів; ❖ географічні та часові координати розвитку світової літератури (у межах вивченого); ❖ передбачені програмою поняття теорії літератури; ❖ характерні особливості епічних, ліро-епічних та драматичних творів; | <ul style="list-style-type: none"> ❖ визначати ідейно-художню роль елементів сюжету, композиції, авторської характеристики, учинків, портрета героя, пейзажу у творі, що вивчається; ❖ характеризувати героя твору, порівнювати героїв одного або різних творів; ❖ розрізняти, оцінювати й обговорювати конфлікти і чинники духовного життя літературних героїв; ❖ давати повну (усно, письмово) відповідь на запитання; ❖ складати план власного усного та письмового висловлювання; ❖ давати (усно, письмово) відгук про самостійно прочитані літературні твори, твори інших видів мистецтва; ❖ складати (усно, письмово) твір-роздум про художній твір; |

| Клас | Учні повинні | |
|-------|---|--|
| | знати: | уміти: |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ тексти, рекомендовані для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ користуватися словниками, довідниковим апаратом підручників, хрестоматій, прочитаних книг |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ найважливіші відомості про історико-культурну добу; ❖ основні літературні напрями і течії; ❖ окремі відомості про життя та творчість письменників; ❖ сюжет, особливості композиції, системи образів вивчених творів; ❖ жанрові особливості прочитаних творів; ❖ передбачені програмою поняття з теорії літератури; ❖ тексти, рекомендовані для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ вдумливо читати й критично аналізувати програмові твори; ❖ визначати основну проблематику, сюжет, композицію, систему образів і виразально-зображувальні засоби мови у творі; ❖ оцінювати, обговорювати і порівнювати чинники (цінності, ідеали, стани) духовного життя і вчинків літературних героїв; ❖ аналізувати художні твори в єдності змісту і форми; ❖ мотивувати свою оцінку прочитаних творів; ❖ складати план власного усного чи письмового висловлювання; ❖ створювати усні й письмові роботи, різні за обсягом, характером і жанром; ❖ складати план та тези літературно-критичних статей; ❖ готувати доповідь чи реферат на літературну тему (за одним джерелом) |
| 10–11 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ найважливіші відомості про історико-культурну добу; ❖ основні літературні напрями і течії; ❖ головні етапи життєвого і творчого шляху письменників; ❖ сюжет, особливості композиції, системи образів вивчених творів; ❖ основні чинники, проблеми духовного життя героїв; | <ul style="list-style-type: none"> ❖ вдумливо читати й критично аналізувати програмові твори; ❖ визначати основну проблематику, сюжет, композицію, систему образів і виразально-зображувальні засоби мови; ❖ розгорнуто пояснювати й обговорювати внутрішній світ героя в єдності його світоглядних та ціннісних чинників; ❖ порівнювати героїв одного твору чи різних творів; ❖ аналізувати художні твори в єдності змісту та форми; ❖ характеризувати героїв твору (аналізувати й обговорювати логіку їх поглядів і вчинків, їх уявлення про сенс життя), розкривати сенс етико-психологічних колізій; |

| Клас | Учні повинні | |
|-------|--|--|
| | знати: | уміти: |
| 10–11 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ естетичне, загальнолюдське і конкретно-історичне значення вивчених творів; ❖ жанрові особливості прочитаних творів; ❖ характерні особливості індивідуального стилю письменника; ❖ основні ознаки теоретичних понять, представлених програмою; ❖ тексти, рекомендовані для вивчення напам'ять | <ul style="list-style-type: none"> ❖ виявляти авторську оцінку героїв, подій твору; ❖ характеризувати концепцію та найважливіші особливості поетики художнього твору; ❖ порівнювати твори, що належать до різних національно-культурних традицій (на рівнях окремих образів, сюжетів, тем, проблематики, поетики, літературно-естетичних систем); ❖ обґрунтовувати свою оцінку прочитаних творів; ❖ складати простий та складний плани власного висловлювання; ❖ створювати усні й письмові роботи, різні за обсягом, характером і жанром; ❖ складати план і конспект літературно-критичних статей; ❖ готувати доповідь чи реферат на літературну тему (за декількома джерелами) |

Основні форми, типи і види навчання літератури

Форма навчання — це цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена й методично оснащена система пізнавального та виховного спілкування, взаємодії вчителя й учнів.

Форми навчання

| Форма | Характеристика |
|---------------------|--|
| Індивідуальна | Спільна робота викладача та учня (<i>І. М. Чередов</i>) |
| Парна* | Взаємодія між двома учнями, які виконують загальнонавчальне спільне завдання (<i>В. К. Дьяченко</i>) |
| Групова | Спілкування вчителя з групою учнів, які взаємодіють як між собою, так і з учителем (<i>І. М. Чередов</i>) |
| Фронтальна | Робота вчителя з усіма учнями в єдиному темпі та із загальними завданнями (<i>І. М. Чередов</i>) |
| Колективна | Навчання цілісного колективу зі своїми індивідуальними особливостями, яке орієнтоване на активне взаємонавчання учнів, їх згуртованість та взаєморозуміння (<i>В. К. Дьяченко</i>) |
| Зі змішаним складом | Однчасне спілкування вчителя як із цілісним колективом чи групою, так і з окремими учнями (<i>В. К. Дьяченко</i>) |

Форми організації навчання

М. В. Гадецький та Т. М. Хлебнікова виділяють такі основні форми організації навчання [71, с. 20–22]:

| № з/п | Форма | Вид |
|-------|-------|------------------------|
| 1 | Урок | Основна форма навчання |

* Коли склад груп змінюється в певній послідовності, це дозволяє інтегрувати парну форму навчання в колективну.

| № з/п | Форма | Вид |
|-------|-------------------------------|---|
| 2 | Лекція | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Вступна; ❖ інформаційна; ❖ поглиблення наукових знань; ❖ узагальнювальна; ❖ систематизувальна; ❖ оглядова; ❖ проблемна |
| 3 | Семінар | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Вступний семінар; ❖ поглиблення та конкретизації наукових знань; ❖ узагальнення наукових знань; ❖ систематизація наукових знань; ❖ ґрунтовне опрацювання найважливіших і типових тем курсу або однієї теми; ❖ опрацювання можливостей застосування наукових знань під час розв'язання інтелектуальних задач; ❖ спецсемінар дослідницького типу щодо окремих проблем науки |
| 4 | Практичні заняття | Тренувальні вправи |
| 5 | Лабораторно-практичні заняття | Частково дослідницькі |
| 6 | Лабораторні заняття | Дослідницькі |
| 7 | Конференції | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Науково-теоретичні; ❖ науково-практичні; ❖ проблемні; ❖ узагальнювальні; ❖ заключно-підсумкові |
| 8 | Науково-теоретичні читання | |
| 9 | Експерсії | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Вступні; ❖ практичні (опанування практичних вмінь); ❖ методологічні (опанування методів наукового дослідження); ❖ науково-дослідницькі; ❖ узагальнювальні; ❖ оглядові; ❖ комплексні. |

| № з/п | Форма | Вид |
|-------|------------------------------------|---|
| 10 | Колоквіум | |
| 11 | Залік | |
| 12 | Шкільні олімпіади | |
| 13 | Консультації | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Групові; ❖ індивідуальні; ❖ тематичні; ❖ проблемні; ❖ ситуативні (епізодичні); ❖ постійні |
| 14 | Державна підсумкова атестація | Екзамени, іспити |
| 15 | Дидактичні ігри | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Загальноосвітні (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрама); ❖ професійні або ділові (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрама, організаційно-діяльнісні) |
| 16 | Домашня та самостійна робота учнів | |

Основні типи і види навчання

Проблемне навчання — це навчання, що дозволяє навчати учнів продуктивного, критичного мислення.

Учитель організовує самостійну пошукову діяльність учнів, у процесі якої вони засвоюють нові знання, розвивають загальні здібності, дослідницьку активність і творчі вміння. Процес навчання уподібнюється науковому пошуку і відображається в таких поняттях: *проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби розв'язання, експеримент, результати пошуку* (очікувані й реальні). На кожному з етапів учитель управляє процесом учіння та переведення учня з досягнутого на вищий рівень пізнавальної самостійності, від звичайної активності (сприймання пояснень, засвоєння зразків, виконання самостійної роботи) до творчої. Основною особливістю проблемного навчання є цілеспрямоване використання вчителем проблемних ситуацій (як об'єктивних, так і створених навмисно).

Переваги проблемного навчання

- ❖ Залучення учнів до активної практичної чи інтелектуальної діяльності (з переживанням сильних емоцій: зацікавленості, задоволення, радості);
- ❖ виховання навичок творчого опанування знань (застосовуються способи творчої діяльності);
- ❖ виховання навичок творчого застосування знань (опановані знання застосовуються в новій ситуації);
- ❖ формується вміння розв'язувати навчальні проблеми;
- ❖ формується і накопичується досвід творчої діяльності (учні опановують методи наукового дослідження, розв'язання практичних проблем тощо).

Недоліки проблемного навчання

Проблемне навчання вимагає від учителя високої предметної і методичної кваліфікації, потребує багато часу і не дає результатів, якщо учні мають недостатній розвиток і низький рівень знань, тому його слід використовувати в поєднанні з іншими видами навчання.

Програмоване навчання — це особливий вид самостійного здобування знань, суть якого полягає в тому, що учіння здійснюють як чітко керований процес: матеріал, який слід вивчити розбивають на дрібні частини, що пропонують учням для опанування послідовно.

Після вивчення кожної частини обов'язковою є перевірка рівня опанування; до вивчення наступної частини переходять тільки тоді, коли попередню частину опановано.

Переваги програмованого навчання

- ❖ Досягнення високих результатів (учні опановують дрібні частини матеріалу безпомилково);
- ❖ одержання постійної і повної інформації про ступінь і якість опанування навчальної програми;
- ❖ кожний учень має можливість працювати в зручному для нього режимі (відсутня проблема відповідності темпу навчання індивідуальним можливостям учня);
- ❖ учитель має змогу збільшити час постійного контролю за процесом і результатом опанування інформації (за рахунок економії часу на процесі її передавання).

Недоліки програмованого навчання

- ❖ Обмеження розумового розвитку учня репродуктивними операціями;
- ❖ дефіцит спілкування й емоцій у навчанні;
- ❖ не кожний навчальний матеріал піддається програмуванню;
- ❖ труднощі матеріального характеру (не завжди можливо забезпечити процес навчання спеціальними програмованими посібниками, збірниками вправ і задач, контрольних завдань тестового типу тощо).

Модульне (блочно-модульне) навчання — це така організація процесу навчання, за якої вчитель і учні працюють із навчальною інформацією, згрупованою в модулі (кожний модуль є завершеним і повною мірою самостійним).

Сукупність модулів складає єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни.

Модулі поділяють на:

- ❖ **цільовий** — створює перше уявлення про нові об'єкти, явища, події;
- ❖ **інформаційний** — це система необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми тощо;
- ❖ **операційний** — містить увесь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійного практичного впровадження одержаної інформації;
- ❖ **перевірки результатів опанування нової навчальної інформації** — це система питань для заліку, екзамену, тестів і творчих завдань, зібраних у посібнику.



РОЗДІЛ 3

УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ



Основними вимогами до сучасного уроку є такі:

1) загальнопедагогічні:

- ❖ урахування вікових особливостей та рівня підготовки учнів;
- ❖ створення сприятливого емоційного фону уроку;
- ❖ дотримання педагогічного такту й культури мови;
- ❖ забезпечення пізнавальної активності та самостійності учнів на уроці;
- ❖ чітке формулювання та взаємозв'язок освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку;
- ❖ наявність зворотного зв'язку між учителем та учнем;
- ❖ об'єктивність оцінювання навчальних досягнень учнів [68, с. 72, 73];
- ❖ дотримання пріоритету особистості учня й організації освітнього процесу;
- ❖ орієнтація на процес навчання та особистісні досягнення учнів;
- ❖ безперервний поступ і тривимірне навчання;

2) дидактичні:

- ❖ науковий рівень викладання літератури;
- ❖ визначення місця уроку в загальній системі уроків;
- ❖ дотримання на уроці дидактичних принципів;
- ❖ прогнозування рівня опанування учнями наукових знань, сформованості вмінь і навичок на окремих етапах уроку та на уроці загалом;
- ❖ визначення оптимального змісту уроку відповідно до навчальної програми і мети уроку;
- ❖ добирання найраціональніших методів, прийомів і засобів навчання;
- ❖ раціональне поєднання наочних, словесних і практичних методів навчання;
- ❖ урахування індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації навчального процесу на уроці;
- ❖ дотримання зв'язку з попереднім навчальним матеріалом;
- ❖ використання міжпредметних зв'язків;
- ❖ урахування оптимальності домашніх завдань (характер, об'єм, осмислення, диференціація);

- ❖ урахування результативності уроку (ступінь досягнення мети, якість знань та рівень сформованості умінь і навичок, позитивні зміни в розвитку і вихованості учнів) [68, с. 71–72, 73];
- ❖ використання активних методів навчання;
- ❖ формування в учнів уміння самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці;
- ❖ використання на рівні з предметами, що традиційно склалися, комплексних дисциплін;
- ❖ використання сценарних варіантів уроків, які забезпечуються різноманітними носіями інформації;
- ❖ заохочення прагнень учнів знаходити свій спосіб роботи з навчальним матеріалом;

3) технологічні:

- ❖ цілеспрямованість уроку;
- ❖ організаційне та матеріальне забезпечення уроку;
- ❖ оптимальний психологічний клімат уроку;
- ❖ оптимальні темп і ритм уроку;
- ❖ систематичність, послідовність і наступність операцій;
- ❖ завершеність операцій на уроці;
- ❖ економія часу, раціональне використання кожної хвилини уроку;
- ❖ безперервний контроль і самоконтроль;
- ❖ безперервне вдосконалення навчального процесу;
- ❖ закріплення і корегування знань учнів [68, с. 72];
- ❖ використання нестандартних форм проведення уроку;
- ❖ суворе дотримання часу проведення уроку;

4) психологічні:

- ❖ урахування психологічних особливостей кожного учня;
- ❖ створення сприятливого психічного стану і стійкого настрою вчителя й учнів;
- ❖ дотримання педагогічної етики і такту;
- ❖ дотримання розумної вимогливості й доброзичливості вчителя до учнів [68, с. 72];

5) гігієнічні:

- ❖ чергування видів навчальної роботи і використання різноманітних методів навчання;
- ❖ дотримання температурного режиму;
- ❖ дотримання норм освітлення;
- ❖ провітрювання приміщення класу перед уроком;
- ❖ контролювання відповідності шкільних меблів нормативам і віковим параметрам учнів [72, с. 72].

3.1.1. Окремі специфічні вимоги до викладання та знань учнів із філологічних предметів

Якість знань, умінь і навичок учнів

1. Сформованість уміння застосовувати теорію (мовні закономірності) для пояснення граматичних питань або літературних конфліктів.
2. Наявність стійких і свідомих читацьких інтересів, навичок обґрунтованої оцінки літературних творів на певному емоційному рівні.
3. Уміння працювати з науково-популярною літературою, словниками, підручниками, проводити бібліографічний пошук.
4. Ступінь активізації мовної діяльності учнів, опанування монологічної та діалогічної мови, правил мовної поведінки.
5. Уміння чітко і послідовно, грамотно висловлювати думки в усному й писемному мовленні.
6. Чистота мови, наявність або відсутність помилок, пов'язаних з особливостями діалектів.
7. Сформованість навичок культури мовлення, словниковий запас учнів.

3.1.2. Навчально-виховна робота вчителя на уроці

1. Різноманітність і доцільність використання форм самостійної роботи учнів (робота з підручником, художнім твором, допоміжною літературою, словниками, довідниками).
2. Творче використання вчителем міжпредметних зв'язків, інтеграція суміжних предметів та видів мистецтва під час вивчення літературних творів (панівну роль відіграє література).
3. Характер письмових робіт (складність тем, доступність, творчий чи репродуктивний характер тощо).
4. Робота з текстом, вивчення теоретико-літературних питань на уроці.
5. Наступність і взаємозв'язок у вивченні мови та літератури.
6. Робота над збагаченням словникового запасу учнів, забезпечення мовного розвитку учнів; зв'язне монологічне та діалогічне мовлення [72, с. 117–118].

Особливо важливою для результативності роботи на уроці є ретельна продуманість типології та структури уроку. У сучасній дидактиці існує декілька підходів до класифікації уроків:

- ❖ за дидактичною метою;
- ❖ за метою організації пізнавальної діяльності;
- ❖ за основними етапами навчального процесу;
- ❖ за методами навчання;
- ❖ за способами організації навчальної діяльності учнів.

Оскільки дидактична мета є найважливішою складовою, класифікація за цією ознакою є найбільш близькою до сучасного уроку. У дидактичній літературі запропонована класифікація уроків за основною освітньою метою:

- ❖ урок вивчення та опанування нових знань;
- ❖ урок формування та вдосконалення навичок і вмінь;
- ❖ урок закріплення та комплексного застосування знань, умінь і навичок;
- ❖ урок узагальнення та систематизації знань;
- ❖ урок перевірки, оцінювання та корекції знань, умінь і навичок;
- ❖ комбінований урок [80, с. 69].

| Типи уроків | Завдання | Форма проведення |
|---|--|---|
| Уроки вивчення та опанування нового навчального матеріалу | Опанування учнями нового матеріалу та нових способів діяльності під час активної праці, зумовленої застосуванням учителем різноманітних методів, засобів навчання та технологій | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Традиційний урок; ❖ лекція; ❖ екскурсія; ❖ дослідницька робота; ❖ навчальний практикум; ❖ трудовий практикум |
| Уроки формування та вдосконалення вмінь і навичок | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Повторення та закріплення опанованих раніше знань із застосуванням уже сформованих умінь і навичок; ❖ формування нових умінь і навичок; ❖ контроль за вивченням нового навчального матеріалу й удосконаленням знань, умінь і навичок | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Практикум; ❖ екскурсія; ❖ лабораторна робота; ❖ співбесіда; ❖ консультація |

| Типи уроків | Завдання | Форма проведення |
|---|--|--|
| Уроки закріплення та комплексного застосування знань, умінь і навичок | Нааявні в учнів попередньо опановані знання, уміння та навички шляхом послідовного розв'язання учнями навчальних завдань сприяють досягненню дидактичної мети | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Практикум; ❖ лабораторна робота; ❖ семінар; ❖ творча робота |
| Уроки узагальнення та систематизації знань | <p>Спрямовані на вирішення двох основних дидактичних завдань:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) перевірку та встановлення рівня опанування учнями основ теоретичних знань і способів пізнавальної діяльності; 2) повторення, корекцію та глибше осмислення навчального матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Семінар; ❖ конференція; ❖ круглий стіл; ❖ творча робота |
| Уроки перевірки, оцінювання та корекції знань, умінь і навичок | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Контроль за рівнем опанування учнями теоретичного матеріалу, сформованістю вмінь і навичок; ❖ корекція опанованих учнями знань, умінь і навичок | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Контрольна робота; ❖ залік; ❖ колоквиум; ❖ огляд знань |
| Комбіновані уроки | <p>Мають дві або кілька рівнозначні освітні цілі, тому їх структура змінюється залежно від того, які типи уроків і їх структурні елементи поєднують.</p> <p>Структура комбінованого уроку-перевірки раніше опанованого і опанування нових знань є такою:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ повідомлення теми, мети і завдань уроку; ❖ мотивація учіння; ❖ перевірка, оцінювання і корекція раніше опанованих знань; ❖ відтворення й корекція опорних знань; ❖ сприймання, осмислення, узагальнення і систематизація учнями нових знань; ❖ підсумки уроку; ❖ повідомлення домашнього завдання | |

Форми проведення уроку літератури

- ❖ Урок-лекція;
- ❖ кіноурок (використання документальних фільмів та екранізацій літературних творів);
- ❖ урок-семінар;
- ❖ урок-дискусія (диспут);
- ❖ урок-бесіда (діалог між учителем та учнями);
- ❖ урок — практичне заняття (лабораторна чи практична робота, практикум);
- ❖ урок-тренінг;
- ❖ урок-екскурсія;
- ❖ урок самостійної роботи учнів у класі (зазвичай, використовується для перевірки рівня опанування учнями знань, умінь і навичок, *див. розділ 3.6*).

Урок-лекція — така форма навчання, за якою вчитель, викладаючи навчальний матеріал, допомагає учням сформулювати проблеми, опанувати логіку пізнання, зробити власні відкриття.

Лекція забезпечує умови для створення учнями або вчителем нових освітніх продуктів, що вирішується за допомогою добору змісту, мети і структури лекції. Проблемою лекції є вміння педагога скомпонувати та побудувати лекційний матеріал таким чином, щоб учні під час лекції виступали не пасивними слухачами, а здійснювали рух до пізнання. Для цього лекція повинна мати своєрідний каркас (формулювання теми, повідомлення плану, літератури, рекомендованої для самостійного опрацювання, та суворе дотримання запропонованого плану роботи), який би визначав структуру її змісту.

Загальні вимоги до читання лекції

1. Високий інформативний рівень і світоглядне значення.
2. Чітка структура, компактність систематизації та методичне перероблення матеріалу, що подається.
3. Аргументованість і доказовість висловлюваних суджень, чіткість викладених думок, достатня кількість наведених переконливих фактів, прикладів, документів і текстів.
4. Постановка питань для самостійної роботи за обговорюваними проблемами, активізація мислення учнів.
5. Аналіз різних точок зору та розв'язання поставлених проблем.
6. Роз'яснення назв, імен та термінів, що наводяться, формулювання головних думок і положень, а також висновків.

7. Надання учням можливості слухати, усвідомлювати та стисло записувати отриману інформацію; уміння встановлювати контакт з аудиторією та підтримувати увагу.
8. Застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків тощо; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання.

Урок-семінар — форма заняття, яка забезпечує створення учнями власних освітніх продуктів під час колективно-групової діяльності.

Семінар відрізняється від інших видів навчальної діяльності підвищеною активністю і самостійністю учнів, проявом їх організаційно-діяльнісних особистісних якостей.

За способом і характером проведення семінари поділяють на такі:

- ❖ вступні, оглядові, самоорганізуючі, пошукові;
- ❖ індивідуальні та групові;
- ❖ проектні;
- ❖ ділові ігри;
- ❖ «круглі столи»;
- ❖ розв'язування задач.

За дидактичною метою семінари поділяють на такі:

- ❖ уведення в тему та планування її вивчення;
- ❖ дослідження фундаментальних освітніх суб'єктів;
- ❖ поглиблення, узагальнення і систематизації знань;
- ❖ подання і захист освітніх результатів;
- ❖ аналітичні, контрольні та залікові.

За формами комунікації учнів види навчальної роботи під час семінару є такимим:

- ❖ індивідуальна;
- ❖ парна;
- ❖ групова;
- ❖ колективна;
- ❖ індивідуально-колективна.

Види семінарів:

- ❖ вступний;
- ❖ самоорганізуючий;
- ❖ з індивідуальною роботою;
- ❖ з груповою роботою;
- ❖ пошуковий;

- ❖ у групах за вибором;
- ❖ генерації ідей;
- ❖ семінар-рефлексія.

Урок-бесіда — це конструктивний діалог між учителем та учнями.
Діалог — форма спілкування, у якій людина сприймається як партнер із правом на власні позиції, думки, інтереси. Діалог дає змогу самовираження кожного із партнерів спілкування.

Учні — активні учасники процесу пізнання, при цьому в класі повинна панувати атмосфера співрозуміння та співпереживання.

Характеристики уроку-бесіди:

- ❖ рівність особистісних позицій учителя й учнів у процесі навчання; особисте включення вчителя й учнів у розв'язання дидактичних завдань уроку;
- ❖ наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між учителем і учнями; відчуття учнями своєї психологічної захищеності; доброзичлива і творча атмосфера уроку;
- ❖ високий рівень мотивації навчання учнів, активність у пізнавальній діяльності, свідомий характер навчання;
- ❖ оптимальне співвідношення між свободою учня обирати зміст, методи навчання та педагогічне керівництво його діяльністю; збільшення самостійності учнів;
- ❖ творче самопочуття вчителя й учнів на уроці, відчуття ними задоволення від спільної праці, реалізація потреби учнів у персонізації, у суспільному визнанні.

Показники ефективності уроку-бесіди:

- ❖ високий рівень мотивації навчання учнів. Урок — час спільної праці, продуктивного мислення вчителя й учнів;
- ❖ взаєморозуміння між учителем і учнями: довіра, повага, справедливість, бажання працювати разом;
- ❖ високий рівень пізнавальної активності учнів, розкутість думок. Учні не бояться помилитись, готові до творчості, виявляють зацікавленість розвивати проблему;
- ❖ взаємна зацікавленість учителя й учнів спільною працею на уроці. При цьому:
 - 1) учні збагачуються новою цікавою інформацією, мають можливість виявити свої здібності, отримати визнання в класі;
 - 2) учитель задоволений співпрацею з учнями, тим, що віддав їм частку свого інтелектуального, духовного надбання та одержав позитивні результати.

Урок-дискусія (диспут). Сьогодні набувають популярності дискусійні форми занять, які сприяють засвоєнню знань, удосконалюють навички спілкування, навчають переконливо й точно висловлювати думку. Дискусія має багато різновидів, а саме: дебати, диспут і власне дискусія.

Диспут — це публічне обговорення спірного питання, проблеми з метою правильного розв’язання. Диспут виникає внаслідок спілкування вчителя й учнів, у процесі розв’язання проблемної ситуації (див. розділ 3.3).

Механізм виникнення дискусії (диспуту)

Проблемна ситуація, що характеризує психологічний стан учнів, разом з інтелектуальними труднощами супроводжується підвищенням пізнавальної активності й бажанням розібратися в проблемі.

Будь-яка дискусія (диспут) містить три компоненти:

- 1) **пізнавальний** — наявність знань про предмет, що викликає суперечку, і проблемну ситуацію, яка виникла;
- 2) **операційно-комунікативний** — означає вміння вести суперечку, обстоювати свою точку зору, здійснювати логічні операції;
- 3) **емоційно-оцінний** — емоційні переживання, потреби, цінності, взаємини, мотиви, оцінки.

Основні принципи організації уроку-дискусії (диспуту)

1. Клас заздалегідь об’єднують у групи (ті, що підтримують ідею, ті, що її заперечують; може бути й нейтральна група, але обов’язково слід обґрунтувати таку позицію).
2. Команди-опоненти дискутують.
3. На кожному уроці-диспуті в командах міняються лідери (капітани), щоб кожний член команди набув досвіду лідерства.
4. Кожний учасник команди обов’язково бере участь в уроці-диспуті, обстоюючи позицію своєї команди; перед тими учнями, які не потрапили до жодної з команд, учитель ставить завдання, яке вони розв’язують протягом уроку.

Основні правила проведення уроку-дискусії (диспуту)

1. Тезу уроку-диспуту вчитель визначає наперед; вона залежить від теми, що вивчається за програмою.
2. Усі учні повинні записати тезу і самостійно або за допомогою вчителя підготуватися до уроку.

3. Під час проведення такого уроку необхідно виробити регламент, щоб надати можливість виступити всім учням класу.
4. Обов'язково ознайомити учнів із пам'яткою «Правила введення дискусії (диспуту)», що може бути оформлена у вигляді таблиці чи індивідуальних карток.

Пам'ятка «Правила ведення дискусії (диспуту)»

1. Сперечатися по суті: головне в дискусії — аргументи, факти, логіка та доказовість.
2. Уникати реплік, що принижують людську гідність; поважати думку опонента, прагнути зрозуміти його раніше, ніж критикувати; виявляти стриманість.
3. У суперечці не допускати підвищення голосу.
4. Чітко і лаконічно формулювати власну думку.
5. Прагнути встановити істину, а не демонструвати власне красномовство.
6. Виявляти скромність і самокритичність, уміння з гідністю визнавати недостатність своєї аргументації.

Урок — практичне заняття (лабораторна чи практична робота; практикум) — організація навчання, пов'язана із самостійним виконанням учнями практичних і лабораторних робіт.

Головна мета — практичне застосування сформованих раніше вмій і навичок, узагальнення та систематизація теоретичних знань, опанування методів дослідницької роботи.

Практикум [див. розділ 3.3] — проводиться через 2–4 тижні після вивчення великих розділів навчальних курсів, однак може й випереджати їх вивчення, створюючи дослідно-експериментальний образ теоретичного матеріалу, що передбачається вивчити. Для ефективності навчальної діяльності учнів учитель об'єднує клас на групи, кожна з яких виконує практичну або лабораторну роботу за спеціальним розкладом.

Проведенню практикуму передують вступна лекція та інструктивне заняття. У процесі проведення практикуму застосовуються прийоми актуалізації опорних знань учнів. Засобом управління діяльністю учнів під час проведення практикуму є інструкції, що містять:

- ❖ правила та послідовність дій учнів;
- ❖ інформацію про повторення необхідного навчального матеріалу;
- ❖ опис та зображення лабораторного обладнання, принципів його дії та способів використання;

- ❖ послідовність виконання завдань;
- ❖ контрольні запитання до теми;
- ❖ список додаткової літератури.

Під час проведення практикуму учні можуть розв'язувати завдання творчого характеру, ставити досліди, проводити графічні роботи, дослідження [71, с. 43–44].

На уроках літератури найдоцільніше проводити практикуми з вивчення стильових та художніх особливостей тексту, його композиції, для підготовки характеристики культурних епох тощо.

Урок-тренінг — форма проблемного, спеціально організованого спілкування, орієнтована на відпрацювання і закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь учасників, взаємообмін досвідом у процесі використання ефективної групової взаємодії.

Переваги тренінгу:

- ❖ підвищення активності — під час виконання вправ, програвання певних ситуацій чи спостережень за спеціальною схемою та за чітким завданням учасники позбавляються хвилювання, у них розвивається зацікавленість процесом здобуття знань і в кінцевому результаті роботи;
- ❖ розвиток творчої (дослідницької) позиції — через дотримання чітких моделей поведінки, окреслених тренером, учасники обігрують ситуації, які сприяють розвитку творчості, дають можливість членам груп усвідомити, апробувати нові способи поведінки, експериментуючи з ними;
- ❖ усвідомлення поведінки — наприкінці тренінгу після презентації результатів роботи в групах проводиться аналіз відчуттів учасників, робиться настанова для поведінки в майбутньому;
- ❖ розвиток партнерських (комунікативних) навичок — учасники тренінгу здобувають практику роботи в колективі, не протиставляючи себе йому, а співпрацюючи з ним для досягнення спільної мети; при цьому залишається почуття значущості кожного із членів цього колективу;
- ❖ формування позитивної психологічної атмосфери — у групі створюється відчуття безпеки, довіри, відкритості, позитивізму, що дозволяє працювати, не боячись помилок чи негативного ставлення до думки, яка кардинально відрізняється від думки більшості.

Урок-екскурсія — форма організації навчання, пов'язана з реальним чи уявним переміщенням учнів із метою спостереження та вивчення різноманітних об'єктів чи явищ дійсності, яка допомагає учням усебічно охопити зміст навчання, побачити взаємозв'язок явищ і законів, що вивчаються, з різними предметами, набути навичок їх універсального використання.

Метою екскурсії є таке:

- ❖ розвиток здібностей учнів діяти з пізнавальних позицій у навколишньому світі;
- ❖ безпосереднє сприймання та вивчення життєвих явищ і процесів;
- ❖ через образне сприйняття допомогти учням глибше опанувати інформацію, що вивчається;
- ❖ формування емоційних якостей учнів: почуття прекрасного, відчуття радості пізнання, бажання бути корисним оточуючим і суспільству тощо.

За змістом екскурсії поділяють на такі:

- ❖ **тематичні** — проводяться у зв'язку з вивченням однієї чи декількох взаємопов'язаних тем предмета, що вивчається;
- ❖ **комплексні** — охоплюють взаємопов'язані теми двох або декількох навчальних предметів.

За часом проведення (щодо матеріалу, що опрацьовується) екскурсії можуть бути:

- ❖ **вступними** — ознайомлюють учнів із новим для них навчальним матеріалом; учні отримують наочні уявлення чи набувають практичного досвіду, здатного допомогти у вивченні теми;
- ❖ **супровідними** — забезпечують глибше та наочніше розуміння учнями теми, що вивчається, практичну значущість і проблематизацію теоретичного матеріалу;
- ❖ **підсумковими (або заключними)** — ними завершується вивчення розділу навчальної програми, проводяться з метою узагальнення та систематизації навчального матеріалу, виявлення його зв'язків із реальними процесами та явищами.

Урок самостійної роботи учнів насамперед сприяє формуванню в процесі навчання активного і самостійного творчого мислення школярів.

Учням потрібно допомогти позбутися стереотипного (шаблонного) мислення й стандартних настанов; у них має формуватися здатність до самостійної навчальної діяльності та самостійного здобуття знань.

Під час самостійної роботи в учнів формується самостійність:

- ❖ мислення — проявляється під час розгляду суті явищ, подій, процесів та веде до формування переконань (з нею пов'язана також самостійність у використанні навичок і вмінь, методів пізнання та прийомів розумової праці);
- ❖ характеру та поведінки особистості — проявляється в умінні діяти згідно зі своїми поглядами, у певному ставленні до оточення;
- ❖ поштовху до діяльності та її мотивів — для чого є важливими прояви інтересу, творчості, ініціативи;
- ❖ у практичній діяльності.

Уроки самостійної роботи учнів можуть передбачати репродуктивну (виконання усних та письмових вправ) та творчу роботу.

Види репродуктивної роботи

- ❖ Контрольна чи самостійна робота за конкретними завданнями;
- ❖ робота за картками для індивідуальної роботи (виконання завдань самостійно кожним учнем на рівні його навчальних можливостей). Цю форму роботи використовують і в умовах програмового та комп'ютерного навчання;
- ❖ складання плану прочитаного тексту;
- ❖ складання тез прочитаного;
- ❖ читання й аналіз тексту підручника, виконання відповідних вправ;
- ❖ індивідуальне опрацювання життєпису письменника (науковця, митця тощо), уривку з твору, статті в газеті тощо.

Види творчої роботи

- ❖ Робота з підручником;
- ❖ написання твору (творчої роботи), що допомагає школяреві виявити власні творчі нахили;
- ❖ ведення словника і словникова робота.

Для підвищення активності та самостійності на уроках можна використати такі форми словникової роботи:

- ❖ самостійне з'ясування значення слова за допомогою довідників, словників, енциклопедій тощо;
- ❖ складання усних (письмових) оповідань-мініатюр, есе з відомими вже словами та термінами;
- ❖ рецензування оповідань, складених іншими учнями;
- ❖ добір слів і термінів, що стосуються певної теми, розділу;
- ❖ різноманітні форми роботи з картками тощо.

Для того щоб самостійна робота учнів була ефективною, потрібно дотримуватись таких умов:

- ❖ чітка та конкретна постановка завдань перед учнями;
- ❖ зміна характеру завдань і запитань для самостійної роботи та їх складність на різних етапах навчання;
- ❖ доступність і посиленість для самостійної роботи;
- ❖ диференціація завдань для самостійної роботи (можна поділити учнів класу на певні групи за рівнем їх знань і вмінь);
- ❖ систематичність і послідовність застосування самостійної роботи учнів у процесі навчання;
- ❖ взаємозв'язок різних видів самостійної роботи учнів на уроці та їх урізноманітнення;
- ❖ взаємозв'язок класної і домашньої самостійної роботи.

Залежно від дидактичної мети уроки самостійної роботи поділяють на такі:

- ❖ спеціалізовані (переважає одна мета);
- ❖ комбіновані (дві або більше рівнозначних мети).

Різновидами уроку самостійної роботи є уроки:

- ❖ опанування нових знань;
- ❖ опанування умінь і навичок;
- ❖ застосування знань, умінь і навичок;
- ❖ контролю та корекції знань, умінь і навичок;
- ❖ узагальнення та систематизації знань (*див. розділ 2.4.1*).

Елементи уроку зумовлюються завданнями, які належить розв'язувати на уроках певного типу для успішного досягнення певних дидактичних цілей. Тому кожний тип уроку має властиву тільки йому структуру, що створюється за допомогою набору конкретних елементів (*див. розділ 3.3*).

Завдяки активній праці творчих учителів та їх пошукам з'явилися нові, відмітні від типових, види уроків: уже згадані уроки ділової гри (*див. розділ 3.6.1*), уроки-конференції, уроки-КВК, уроки-змагання, уроки-консиліуми, уроки-твори, уроки-винаходи, уроки-заліки, для яких є характерними максимальна щільність, насиченість різними видами пізнавальної діяльності, запровадження самостійної діяльності учнів, використання проблемного чи програмованого навчання, здійснення міжпредметних зв'язків. Усі вони спрямовані на досягнення навчальної мети й усунення переваженості учнів.

Слід наголосити, що кожний учитель перед тим, як обрати форму роботи на уроці, мусить чітко усвідомити мету уроку, а вже

потім визначати для себе способи її досягнення. Не можна захоплюватись одними формами і при цьому ігнорувати інші, однак і використовувати їх потрібно з певною освітньою метою, інакше може виникнути ситуація, коли форму використовують заради самої форми.

Урок літератури та види робіт із літератури

Безпосередньо уроки літератури поділяють на такі:

- ❖ вивчення художніх творів (включно із уроками художнього сприйняття, поглибленої роботи над текстом, узагальнювальними уроками);
- ❖ вивчення основ теорії літератури;
- ❖ розвитку зв'язного мовлення [47, с. 169–170] (*див. розділ 3.14*);
- ❖ виразного читання (*див. розділ 4.2.2*);
- ❖ подорожі;
- ❖ проблемні з елементами дослідницької роботи;
- ❖ дослідження;
- ❖ філософські роздуми;
- ❖ аналізу ліричного, епічного і драматургічного творів.

Основними видами класних і домашніх письмових робіт із літератури є такі (*див. розділ 3.15.2*):

- ❖ відповідь на поставлене вчителем або в підручнику запитання;
- ❖ написання класних і домашніх творів;
- ❖ виконання самостійних творчих робіт (написання переказів (творчих, докладних, вибіркового та стислих), есе, оповідань, віршів, створення проектів, підготовка доповідей, рефератів тощо);
- ❖ складання планів (простих і складних);
- ❖ складання таблиць, схем римування, написання конспектів (у 10–11-х класах), робота із цитатним матеріалом, з літературними джерелами, додатковою критичною, науковою і довідниково-словниковою літературою та інші види робіт, передбачені чинними програмами для базової та профільної школи;
- ❖ тестування.

Основними видами класних і домашніх усних робіт із літератури є такі (*див. розділи 3.14; 3.15.1*):

- ❖ виразне читання художніх текстів;
- ❖ переказ (докладний, вибіркового і стислий);
- ❖ відповідь на поставлене учителем або в підручнику запитання;
- ❖ загальний чи поглиблений аналіз художнього твору (за запропонованою схемою).

За оцінками сучасних російських психологів, старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10 % інформації, слухаючи — 25 %, розглядаючи — 30 %, слухаючи і розглядаючи — 50 %, обговорюючи — 70 %, використовуючи особистий досвід — 80 %, під час спільної діяльності з обговоренням — 90 %, навчаючи інших — 95 %. Цілком закономірним постає питання: *як побудувати урок так, щоб від нього була якомога більша користь для учня?*

Відомий методист Є. Пасічник писав: «...як вистава складається з окремих яв, від взаємозв'язку і взаємозумовленості залежить її загальний малюнок, так і урок літератури є взаємопов'язаний ланцюг навчальних ситуацій, і чим тісніший, логічно виправданий цей зв'язок, тим вдалішою буде його структура» [68].

Ґрунтуючись на законах пізнання та враховуючи психолого-вікові особливості сприйняття учнями нового матеріалу, науковці М. Махмутов та Ю. Бабанський визначили дидактичну модель уроку, що містить такі етапи:

- I. Актуалізація опорних знань, умінь та навичок учнів.
- II. Формування нових знань та способів дії.
- III. Практичне застосування знань, умінь і навичок.

Згідно зі згаданою дидактичною структурою структура трикомпонентного уроку літератури має бути такою:

| | |
|----------------------------------|---|
| I. Активізація опорних знань | 1. Очікування. 2. Окреслення мети |
| II. Усвідомлення змісту навчання | 1. Змістово-пошукова діяльність. 2. Адаптивно-перетворювальна діяльність |
| III. Рефлексія | Системно-узагальнювальна діяльність |

3.3.1. Загальна структура сучасного уроку

Структура уроку, тобто послідовність його частин і елементів, залежить передусім від мети та змісту уроку і не може будуватися стихійно. Зрозуміло, що не існує універсальних схем, придатних для всіх випадків організації навчання, однак є загальні структурні особливості найпоширеніших типів уроків.

Структура уроку засвоєння нових знань

1. Перевірка домашнього завдання.
2. Актуалізація та корекція опорних знань.
3. Повідомлення учням теми, мети і завдання уроку.
4. Мотивація учіння.
5. Сприймання та усвідомлення учнями матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між його елементами.
6. Узагальнення та систематизація знань.
7. Підсумки уроку.
8. Повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку формування вмінь і навичок

1. Актуалізація та корекція опорних знань, умінь і навичок (зокрема, перевірка домашнього завдання).
2. Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку та мотивація учіння.
3. Вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні й пізнавальні вправи).
4. Первинне застосування нових знань (пробні вправи).
5. Самостійне застосування учнями знань у нових ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням).
6. Творче перенесення знань і навичок у нові ситуації (творчі вправи).
7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку застосування знань, умінь і навичок

1. Актуалізація та корекція знань, умінь і навичок (зокрема, перевірка домашнього завдання).
2. Повідомлення теми, мети і завдань уроку та мотивація учіння школярів.
3. Осмислення змісту, послідовності застосування способів виконання дій.
4. Самостійне виконання учнями завдань під контролем і за допомогою вчителя.
5. Звіт учнів про роботу.
6. Теоретичне обґрунтування результатів.
7. Підсумки уроку.
8. Повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку узагальнення і систематизації знань

1. Повідомлення теми, мети, завдань уроку та мотивація учіння.
2. Відтворення та узагальнення понять і опанування відповідної системи знань.

3. Узагальнення та систематизація основних теоретичних положень науки і відповідних ідей.
4. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку перевірки та корекції знань, умінь і навичок

1. Повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивація учіння.
2. Перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять.
3. Перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення.
4. Застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах.
5. Перевірка, аналіз і оцінювання виконаних робіт.
6. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку-практикум (див. розділ 3.2)

1. Повідомлення вчителем теми та мети практикуму.
2. Актуалізація опорних знань учнів.
3. Мотивація їх навчальної діяльності, ознайомлення з інструкцією.
4. Добір необхідного обладнання та матеріалів.
5. Виконання власне роботи учнями.
6. Складання звіту.
7. Обговорення й теоретична інтерпретація отриманих результатів.
8. Захист результатів.
9. Рефлексія діяльності.

Структура уроку — ділової гри (див. розділ 3.6.1)

1. Спонування учнів до дії: роз'яснення потреб, мотивація, визначення кола інтересів; прагнення, що визначають бажання брати участь у грі.
2. Добір засобів і способів ігрової діяльності.
3. Обігрування ролей.
4. Коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності.

Структура комбінованого уроку (див. розділ 3.2)

1. Перевірка виконання учнями домашнього завдання практичного характеру.
2. Перевірка раніше опанованих знань.
3. Повідомлення теми, мети і завдань уроку та мотивація навчання школярів.
4. Сприймання та усвідомлення учнями нового матеріалу.

5. Осмислення, узагальнення і систематизація знань.
6. Підсумки уроку, повідомлення домашнього завдання.

Структура уроку — групового заняття

1. Перевірка домашнього завдання.
2. Підготовка до групової роботи: інструктування учнів щодо послідовності та правил проведення роботи, роздавання карток з однаковими або диференційованими завданнями, створення проблемної ситуації, постановка проблеми.
3. Ознайомлення із завданнями, обговорення і складання плану виконання завдання.
4. Виконання учнями отриманих завдань.
5. Звіт про виконану роботу.

3.3.2. Структура сучасного уроку літератури

Структура уроку літературного читання (у 5–9-х класах)

1. Тема уроку, епіграф, завдання уроку.
2. Літературна хвилинка.
3. Слово вчителя з елементами співбесіди (підготовка до сприйняття художнього твору).
4. Читання художнього тексту вчителем.
5. Читання художнього тексту учнями «ланцюжком».
6. Читання художнього тексту учнями під музику.
7. Навчальна пауза.
8. Читання художнього тексту учнями «ланцюжком».
9. Словникова робота.
10. Бесіда (перевірка розуміння прочитаного).
11. Переказ учнями окремих уривків із художнього твору.
12. Висновки.
13. Домашнє завдання; завершальне слово вчителя [74, с. 149].

Пропонована структура може змінюватися залежно від змісту тексту, контингенту учнів тощо.

Структура уроку позакласного читання

1. Актуалізація опорних знань (відомості про автора, його твори та країну, у якій жив).
2. Бесіда про прочитаний твір.
3. Читання й обговорення уривків твору.
4. Перегляд ілюстрацій до твору та учнівських малюнків за мотивами твору.

5. Перегляд уривків екранізації твору.
6. Творча робота або підсумкова бесіда.
7. Підсумки уроку, домашнє завдання.

Структура уроків зв'язного мовлення має певну специфіку (див. розділ 3.15).

Структура уроку розвитку зв'язного мовлення (у 5–9-х класах)

1. Вступна бесіда.
2. Слово вчителя (слово про письменника, епоху, художника тощо).
3. Бесіда за темою.
4. Словникова робота.
5. Елементи аналізу твору (понять), картини тощо.
6. Слухання музичного твору, що відповідає темі.
7. Складання плану твору.
8. Самостійна робота учнів (усний чи письмовий твір, презентація).

Структура уроку навчального переказу

1. Вступна бесіда.
2. Читання тексту.
3. Бесіда за змістом прочитаного.
4. Складання плану.
5. Мовний аналіз тексту.
6. Повторне читання тексту.
7. Підготовка чорнового варіанту переказу.
8. Редагування роботи та переписування її начисто.
9. Перевірка та аналіз робіт.
10. Доопрацювання переказів.

Структура уроку переказу з творчим завданням

1. Вступне слово вчителя.
2. Перше читання тексту.
3. Ознайомлення учнів із додатковим завданням.
4. Повторне читання.
5. Написання учнями творчої роботи на чернетці.
6. Удосконалення написаного.
7. Виконання роботи в чистовому варіанті (переписування).
8. Самоперевірка учнями написаного в чистовому варіанті.
9. Оцінювання переказу із творчим завданням.

Структура уроку контрольного переказу

1. Вступне слово вчителя.
2. Читання вчителем тексту.

3. Пояснення нових слів та їх запис на дошці.
4. Самостійне складання учнями переказу.
5. Повторне читання вчителем тексту.
6. Написання переказу в чорновому варіанті.
7. Переписування робіт начисто.
8. Самостійна перевірка написаного.

Структура уроку аналізу контрольного переказу

1. Вступне слово вчителя.
2. Загальна оцінка якості виконання переказу.
3. Аналізування найкращих робіт.
4. Аналізування допущених у переказі типових недоліків та помилок.
5. Виконання вправ на подолання помилок.
6. Визначення домашнього завдання.

Структура уроку навчального твору

1. Вступна бесіда.
2. Ознайомлення зі зразком (уривок твору письменника або одним із найкращих учнівських творів).
3. Робота над усвідомленням теми й основної думки твору.
4. Колективне складання плану письмової роботи.
5. Складання усного твору.
6. Написання твору на чернетці.
7. Удосконалення написаного (саморедагування твору).
8. Перевірка й аналізування творів.
9. Доопрацювання робіт і переписування їх начисто.

Структура уроку підготовки до контрольного твору

1. Вступна бесіда.
2. Повторення видових особливостей твору.
3. Читання й аналіз зразка.
4. Лексико-стилістична робота.
5. Визначення домашнього завдання.

Структура уроку контрольного твору

1. Вступне слово вчителя.
2. Самостійне складання плану твору.
3. Написання роботи в чорновому варіанті.
4. Редагування твору та переписування його начисто.
5. Самостійна перевірка написаного.

Структура уроку аналізу контрольного твору

1. Вступне слово вчителя.
2. Загальна характеристика виконання твору.
3. Розгляд найкращих робіт або фрагментів із них.
4. Колективний аналіз допущених недоліків і помилок.
5. Виконання вправ на подолання помилок.
6. Індивідуальна робота учнів над виправленням творів.
7. Визначення домашнього завдання.

Структура уроку виразного читання (див. розділ 3.14)

1. Читання тексту (з чергуванням відомих учителю прийомів методу творчого читання).
2. Словникова робота.
3. Бесіда за запитаннями:
 - ❖ Про що прочитали?
 - ❖ Як прочитали?
 - ❖ Як необхідно прочитати?

Структура уроку аналізу художнього твору (див. розділи 3.11; 3.12)

1. Підготовка до сприйняття художнього твору.
2. Читання тексту.
3. Навчальна пауза.
4. Підготовка до аналізу прочитаного твору.
5. Аналіз художнього тексту.
6. Підсумки, завдання додому.

Структура елемента уроку аналізу художнього тексту «услід за автором»

1. Правильне і виразне читання уривка художнього тексту.
2. Словникова робота.
3. Бесіда.
4. Дослідницька робота [74, с. 152].

Структура елемента уроку вивчення біографії та творчого шляху письменника

1. Літературна хвилинка (читання віршів, присвячених письменникові).
2. Повідомлення теми, її мотивація.
3. Робота з епіграфом — ключем до теми.
4. Робота з портретом письменника.
5. Лекція вчителя в співавторстві з учнями класу, які мали випереджальні завдання.

Основні етапи уроку-дискусії (диспуту) (див. розділ 3.2):

1. Підготовча частина:

- ❖ уточнити й записати на дошці тезу уроку-диспуту;
- ❖ об'єднати клас у групи, які братимуть участь у диспуті (що підтримують ідею, заперечують її, нейтральна група);
- ❖ визначити групу інформаційної підтримки стверджувальної групи і розподілити її учасників за секторами «експерт», «архівіст» тощо;
- ❖ визначити групу інформаційної підтримки заперечувальної групи і розподілити її учасників за секторами «експерт», «архівіст» тощо;
- ❖ визначити з-поміж решти учнів групи, які записуватимуть найвагоміші аргументи та контраргументи двох перших груп.

2. Основна частина:

- ❖ слово «захисника» стверджувальної групи;
- ❖ слово всіх учасників групи підтримки стверджувальної групи;
- ❖ слово «захисника» заперечувальної групи;
- ❖ слово всіх учасників інформаційної підтримки заперечувальної групи;
- ❖ завершальний (підсумковий) диспут «захисників» із метою з'ясування фактів, аргументів, позицій, доказів тощо.

Використання під час виступів схем, таблиць, наочності є обов'язковим.

3. Заключна частина:

- ❖ слово учнів, що записували стверджувальні аргументи;
- ❖ слово учнів, що записували заперечувальні аргументи;
- ❖ слово учнів, що бажають висловитися з приводу диспуту;
- ❖ вироблення аргументів і контраргументів шляхом спільного обговорення (можна використати прийом «мозкового штурму»);
- ❖ підбиття підсумків уроку;
- ❖ оцінювання учасників дискусії та домашнє завдання.

Час і місце, відведені на кожний структурний елемент уроку, визначаються будовою уроку загалом.

Учитель мусить урахувати тему і зміст, найдоцільніші методичні засоби і прийоми, конкретні умови, у яких проводитиметься урок, рівень підготовленості учнів тощо.

3.3.3. Види навчальної діяльності

Фронтальна робота. У розв'язанні поставлених учителем проблемних запитань чи пізнавальних завдань беруть участь усі учні.

Вони пропонують різні варіанти розв'язання, перевіряють їх, обґрунтовують, розвивають найвдаліші форми, відкидають неправильні. Учитель керує колективним пошуком учнів, спрямовує їх пізнавальну активність. Така робота забезпечує одночасне керівництво всіма учнями, управління сприйманням інформації, її закріпленням та систематизацією. Однак такий вид діяльності недостатньо враховує індивідуальні особливості учнів, зокрема темп їх навчально-пізнавальної діяльності та рівень попередньої підготовленості.

Групова робота полягає в спільних зусиллях учнів із метою розв'язання поставлених учителем завдань: спільне планування роботи, обговорення й обирання способів розв'язання навчально-пізнавальних завдань, взаємодопомога та співпраця, взаємоконтроль і самооцінка. Учнів об'єднують у групи по 5–6 осіб: групи формують з однаковим (для виконання диференційованих завдань) або зі змішаним складом учнів за успішністю. Ефективнішою є група зі змішаним складом учнів; однак склад груп не повинен бути сталим. Групову навчальну роботу організують під час уроків засвоєння, повторення, застосування набутих знань і вмінь, узагальнення та систематизації знань. Перевага групової форми навчальної діяльності — у можливості врахування навчальних інтересів учнів, кооперування їх навчально-пізнавальної діяльності, взаємоконтролю за її результатами. Недоліки — пасивність окремих учнів, можливість списування.

Парна робота передбачає взаємодопомогу, взаємодію або допомогу більш підготовленого учня менш підготовленому. Пари визначає вчитель, зважаючи на обставини (інколи симпатії учнів) або працездатність учнів. Вони можуть бути змінного або постійного складу. Така структура дає можливість учити кожного й учитися кожному. Основним у парній організації роботи є взаємонавчання і взаємоконтроль. Після виконання індивідуальних завдань учні в парі можуть обмінюватися роботами й перевіряти їх. Також пара може працювати над одним завданням, спільно знаходячи шляхи його розв'язання.

Індивідуальна робота. Індивідуальний підхід до учнів є одним із найважливіших моментів у процесі навчання. Існують такі способи індивідуалізації навчання:

- ❖ під час пояснення нового матеріалу вчитель особливу увагу звертає на учнів, для яких матеріал може бути незрозумілим;
- ❖ під час виконання самостійної роботи частіше підходить до менш підготовлених учнів, допомагає їм і підбадьорює їх;
- ❖ індивідуалізує домашнє завдання;
- ❖ частіше здійснює вибіркoву перевірку зошитів учнів, яким важче навчатися.

Попередня підготовка до уроку передбачає вивчення навчальної програми: її пояснювальної записки, змісту самої програми, усвідомлення мети й завдань навчальної дисципліни загалом та мети і завдань, які постають перед вивченням кожної теми.

Учитель має ознайомитися з підручником (якщо їх декілька, то з усіма, якими учні користуватимуться), навчальними посібниками, зі спеціальною, педагогічною та методичною літературою, із досвідом роботи інших учителів, аналізує власний досвід (добре, якщо такий аналіз буде самокритичним.)

Учитель має знати, що учні вже вивчали з цього предмета в попередніх класах, що вивчатимуть у наступних. Для здійснення міжпредметних зв'язків слід орієнтуватись у змісті суміжних навчальних дисциплін (наприклад, для успішного вивчення світової літератури необхідно володіти знаннями з історії, рідної літератури, літератури національних меншин, якщо можливо — іноземною мовою тощо).

Перед початком навчального року вчитель розподіляє час на вивчення всіх тем програми, визначаючи відповідні календарні терміни з урахуванням кількості тижневих годин, відведених на цей предмет навчальним планом і розкладом занять.

До початку вивчення розділу або великої теми вчитель планує систему уроків (тематичне планування), що забезпечує логіку вивчення змісту матеріалу, формування вмій і навичок учнів.

Плануючи роботу з конкретної теми, учитель:

- 1) визначає її місце в системі курсу, одночасно продумуючи, які нові ідеї, поняття, уміння, навички слід сформувані в учнів під час вивчення цієї теми. При цьому потрібно постійно враховувати, які знання із вивчених раніше розділів програми можна використати, щоб учні, спираючись на нього, змогли добре зрозуміти новий матеріал (до питань, вивчених раніше, варто також повернутися, щоб за допомогою нового матеріалу краще з'ясувати їх);
- 2) продумує:
 - ❖ практичні роботи та пов'язує теорію з практикою;
 - ❖ екскурсії;
 - ❖ зв'язки з іншими навчальними предметами;

- ❖ які нові знання має повідомити вчитель, а які учні можуть опанувати самостійно;
- ❖ які тренувальні вправи і творчі роботи запропонувати учням;
- ❖ контрольні роботи й самоконтроль учнів;
- ❖ де, з якою метою і як саме застосовувати варіанти завдань;
- ❖ у яких частинах роботи з теми і якими засобами вплинути на емоційні переживання школярів;
- ❖ як завершити роботу з теми й домогтися, щоб усі учні повноцінно опанували передбачені програмою знання, а також набули відповідних умінь і навичок.

У процесі попередньої підготовки до уроку вчителю бажано ознайомитися не тільки з підручниками й посібниками, а й переглянути документальні фільми та екранізації творів, послухати звукові посібники. Особливу увагу потрібно звернути на матеріальне забезпечення занять (за відсутності необхідного обладнання його слід виготовити або придбати).

Попередньо готуючись до роботи в конкретному класі, корисно вивчити стиль викладання в цьому класі інших учителів, ознайомитися з особливостями учнів, їх ставленням до навчання, навчальних предметів і вчителів. Це допоможе швидше зорієнтуватись в обстановці, знайти правильне розв'язання можливих ситуацій.

Послідовність безпосередньої підготовки до уроку

1. Формулювання мети і завдань уроку

Мета уроку має бути:

- ❖ **навчальна** — домагатися міцного засвоєння учнями знань, формувати практичні вміння та навички з конкретного навчального матеріалу;
- ❖ **розвивальна** — розвивати мовлення, пам'ять, увагу, уяву, мислення, спостережливість, активність і самостійність учнів;
- ❖ **виховна** — сприяти формуванню наукового світогляду, моральних, естетичних та інших якостей особистості кожного учня, вихованню колективу класу.

2. Визначення обсягу і змісту навчального матеріалу

Опрацьовуючи програму, підручники і посібники, учитель визначає основні положення та ідеї і практичний матеріал для їх розкриття. Слід окреслити внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, дібрати нові факти, приклади для наповнення теми новим змістом. У цього матеріалу має бути належний виховний потенціал, він також має сприяти формуванню навичок практичної роботи, розвивати інтереси та здібності учнів.

3. Добір форм організації навчання

Визначившись з типом уроку, необхідно опрацювати його раціональну структуру, визначити тривалість кожного її елемента. Важливо продумати можливість поєднання на уроці фронтальної, групової, парної та індивідуальної роботи. Використовуючи активні методи роботи, необхідно передбачити «запасний» варіант — на випадок, якщо обрана технологія «не спрацює».

4. Добір методів і прийомів навчання

Готуючись до уроку, необхідно визначити, які методи використовувати на кожному етапі уроку, їх поєднання, взаємодоповнення, спираючись на потреби максимальної пізнавальної діяльності учнів. При цьому потрібно брати до уваги провідні мотиви, інтерес учнів до предмета, ставлення їх до уроків і вчителя, рівень сформованості в учнів умінь навчатися, працездатність, регулярність навчальної праці, виконання домашнього завдання, здібності та потенційні можливості кожного. Вдало дібрані методи та прийоми допомагають підвищити активність учнів на уроках, покращити їх уважність і дисциплінованість учнів, сформувані вміння застосовувати знання на практиці.

5. Наочно-технічне оснащення уроку

Учитель визначає, яку наочність або технічні засоби навчання і яким чином буде використано на уроці. Однак специфіка вивчення літератури спонукає обережніше ставитися до питання про використання наочності під час вивчення літературно-художніх творів.

Продумуючи додаткові засоби досягнення результативності уроку, учитель звертає увагу на таке:

- ❖ підручники, посібники, додаткову літературу, які доцільно використати під час уроку;
- ❖ набори портретів письменників, твори яких вивчають за шкільною програмою, ілюстрації до художніх творів тощо;
- ❖ періодичні видання (газети, журнали);
- ❖ словники всіх типів (тлумачний, літературний, іншомовних слів);
- ❖ фонотеку, фільмотеку;
- ❖ мультимедійний проектор, комп'ютерну техніку (мультимедійна дошка).

Під час добору матеріалів слід звертати увагу на те, щоб вони не були застарілими; відповідали новим вимогам, які висувають до вивчення творів світової культури; містили корисну інформацію,

що зацікавить учнів і допоможе досягти освітньо-виховної мети. Працюючи над творами, перекладеними українською мовою, доцільно мати переклади, здійснені декількома авторами. Слід пам'ятати, що основне місце на уроці літератури посідає художній твір. Відвідання театру чи перегляд фільму за мотивами літературного твору доцільно пропонувати учням у позаурочний час, можливо, як домашнє завдання.

6. Визначення змісту й методики виконання домашнього завдання

Обсяг домашнього завдання має бути таким, щоб не переважувати учнів. Добре, якщо учень має можливість обирати із запропонованих учителем варіантів; завдання можуть бути як загальними (для всього класу), так і індивідуальними (доцільною є практика використання випереджальних завдань). Учитель мусить продумувати зміст інструктажу щодо його виконання.

7. Складання плану-конспекту уроку

В остаточному підсумку підготовки до уроку на основі тематичного плану (з урахуванням його реальності під час вивчення теми) учитель зазначає:

- ❖ тему уроку;
- ❖ епіграф;
- ❖ освітньо-виховну мету;
- ❖ завдання уроку;
- ❖ обладнання уроку і ТЗН;
- ❖ його тип;
- ❖ структуру — послідовність навчальних ситуацій під час викладання навчального матеріалу та самостійної роботи учнів, перелік і місце навчальних демонстрацій, час на кожний етап уроку, необхідні для проведення уроку обладнання та навчальні посібники;
- ❖ тези або конспект уроку.

8. Перевірка готовності вчителя до уроку

Перед уроком учитель має подумки визначити міру опанування змісту навчального матеріалу, методів і прийомів його розкриття. Обов'язково потрібно передбачити труднощі, що можуть виникнути під час уроку, та способи їх подолання.

9. Перевірка готовності учнів до уроку

Така перевірка здійснюється на організаційному етапі та під час перевірки виконання учнями домашнього завдання.

Для успішного щоденного і перспективного планування необхідно:

- ❖ визначити найскладніший для опанування матеріал, для окремих тем програми доцільно мати резервні години за рахунок ущільнення доступнішої для учнів інформації;
- ❖ знати рівень підготовленості учнів до опанування програми курсу;
- ❖ добирати навчальний матеріал, що дає можливість успішно формувати в учнів світогляд, творчу активність і пізнавальну самостійність;
- ❖ осмислити внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки явищ, що вивчаються;
- ❖ знайти та систематизувати в матеріалі програми інформацію, цікаву для учнів, яка могла б активізувати увагу та сприяти вихованню творчих і вольових зусиль;
- ❖ продумати систему використання наочних посібників, додаткової інформації на кожному уроці, систему практичних робіт відповідно до вимог навчальної програми;
- ❖ визначити систему категорій і понять, осмислення яких є підґрунтям для опанування матеріалу програми;
- ❖ визначити обсяг знань і вмінь, які мають опанувати всі учні.

Тема уроку. Формулювання теми уроку, запропонованої учням, за бажанням учителя може істотно відрізнятись [70, с. 139, 140] від формулювання тем у календарно-тематичному плані та класному журналі, для яких є характерним науково-діловий стиль.

У поурочному плані й на дошці тему формулюють художньо (з неї починається розмова з учнями й дуже важливо, щоб вони відчули інтерес до почутого). Формулюючи тему уроку, учитель передусім мусить дбати про те, як зосередити увагу учнів на головному, спрямувати їх на глибоке сприйняття матеріалу, зацікавити ним.

Щоб глибоко й усебічно розкрити тему уроку, потрібно привчати учнів до розуміння її змісту, виокремлення визначального слова або словосполучення. Слід пам'ятати, що формулювання теми не можна зводити до сенсаційного звучання, воно має безпосередньо стосуватися фактичного матеріалу уроку [74, с. 139, 140].

Тему уроку не обов'язково щоразу оголошувати на початку заняття. Залежно від змісту й задуму уроку вчитель може сам визначати місце і час для цього.

Епіграф до уроку. Якщо в темі чітко й лаконічно виражено зміст уроку, то епіграф висловлює його основну думку, накреслює шляхи до її розкриття. Учитель може кілька разів звернутися до епіграфа впродовж уроку: на початку, коли визначає завдання;

протягом уроку, коли учні його виконують, і наприкінці, коли підбивають підсумки [74, с. 141].

Обираючи епіграф, потрібно пам'ятати, що вдалий його добір може допомогти створити відповідний емоційний настрій учнів та сприятиме кращому опануванню теми. Якщо вчитель практикує використання епіграфів до уроку, це в подальшому допоможе учням краще розуміти літературні твори, що мають епіграфи, оскільки учні вчать встановлювати асоціативні зв'язки джерела епіграфічної цитати й авторського тексту, розмірковують про причини, з яких письменник обрав саме ці слова для висловлювання власної думки.

Епіграфи можна використовувати, вивчаючи літературні твори і під час роздумів на загальні теми. Епіграф пишуть на дошці праворуч, під темою (у лапки епіграф не беруть, обов'язково зазначаючи ініціали та прізвище автора).

Підсумки уроку — важлива завершальна ситуація, суть якої полягає в тому, що вчитель має чітко бачити весь процес навчання на конкретному уроці й оцінити його реальні результати. Для цього потрібно відповісти на запитання:

- ❖ Чи виконано завдання уроку?
- ❖ Чи були учні достатньо активними під час уроку?
- ❖ Чого вони навчилися, що нового дізналися?
- ❖ Наскільки якісно опановано навчальний матеріал?
- ❖ Як учні самі оцінюють свою роботу на уроці?
- ❖ Як оцінює вчитель роботу учнів? (Кожна оцінка має бути вмотивованою.)

Для того щоб учитель міг краще визначити результативність уроку, можна запропонувати учням заповнити таблицю «ЗХВ» («Знаю. Хочу дізнатись. Вивчив»).

| Знаю | Хочу дізнатись | Вивчив |
|------|----------------|--------|
| | | |

Перші дві колонки учні заповнюють на початку уроку, останню — наприкінці. Якщо наприкінці уроку виявилось, що є нереалізовані прагнення учнів, зазначені в другому стовпчику, учитель може їх використати на наступному уроці або скерувати учнів до джерел, де можна цю інформацію знайти.

У пригоді молодим учителям стануть різноманітні «Технологічні картки (конструктори) сучасного уроку» (див. Додаток).

Планування (календарно-тематичне, поурочне)

Чільне місце у програмованому навчанні посідає навчальна програма, яка визначає послідовність кроків, кожний із яких є мікроетапом в опануванні знань та вмінь. Мікроетап складається з трьох частин:

- 1) порція навчального матеріалу;
- 2) контрольне завдання;
- 3) указівки щодо повторення попереднього та переходу до наступного кроку програми.

На основі навчальної програми вчитель-предметник складає календарний, тематичний (календарно-тематичний) та поурочні плани.

План — певна послідовність розміщення навчального матеріалу та визначення послідовності дій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети як учителем, так і учнями [74, с. 114].

3.5.1. Календарно-тематичне планування

Календарно-тематичне планування — чи не найперший шкільний документ, який мусять розробити вчителі на початку кожного семестру. Розробляючи розгорнуте календарно-тематичне планування уроків літератури, необхідно виважено розподілити навчальні години за темами, визначити методи і прийоми роботи, спрямовані на досягнення мети, поставленої чинною програмою. Слід уникати механічного розподілу годин, використовуючи орієнтовний розподіл годин за темами, поданий у програмах із літератури, слід запланувати час на окремі підтеми, беручи до уваги насамперед складність теоретичного чи практичного засвоєння певного дидактичного матеріалу.

Слід пам'ятати про те, що пояснення нового матеріалу є ефективним тоді, коли його супроводжують закріпленням і далі повторенням (відсутність цих елементів у плануванні уроку та системі уроків негативно позначається на міцності опанованих знань, часом знижує рівень свідомого сприймання матеріалу, оскільки учень недостатньо розуміє, яким чином опановані знання пов'язані з уже здобутими ним).

Щороку курс навчання доцільно розпочинати з повторення тих найважливіших питань із раніш вивченого за програмою, знання яких є обов'язковим для опанування нового матеріалу.

Перш ніж спланувати роботу, учитель також мусить детально ознайомитися з підручниками, за якими працюватимуть учні впродовж навчального року.

Якщо підручник містить інформацію, що перебільшує обсяг програми, обов'язково вивчається лише матеріал, визначений програмою.

Плануюючи, важливо добре продумати систему тренувальних вправ, керуючись вказівками пояснювальної записки до програми; не перевантажувати учнів домашніми завданнями, водночас давати дітям достатню кількість класних і домашніх вправ, потрібних для закріплення вивченого; для домашніх завдань доцільно добирати вправи, виконання яких вимагає від учнів активного мислення.

Схема календарно-тематичного плану

| | | |
|----|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1 | № за порядком | |
| 2 | Тема уроку | |
| 3 | Дата проведення | |
| 4 | Кількість годин на уроки різних типів | вивчення художніх творів |
| 5 | | виразного читання |
| 6 | | позакласного (додаткового) читання |
| 7 | | розвитку зв'язного мовлення |
| 8 | | контролю й узагальнення |
| 9 | | повторення |
| 10 | | Літературні хвилинки |
| 11 | Для вивчення напам'ять | |
| 12 | Теорія літератури | |
| 13 | Міжлітературні зв'язки | |
| 14 | Міжпредметні зв'язки | |
| 15 | Наочність і ТЗН | |
| 16 | Література до уроку | |
| 17 | Для самостійного опрацювання | |

| | |
|----|------------------|
| 18 | Домашнє завдання |
| 19 | Примітки |

1. **Нумерація** необхідна для перевірки загальної кількості спланованих уроків (у програмі зазначено кількість годин для кожного класу, яку вчитель мусить використати протягом навчального року згідно із розкладом).
2. **Тему уроку** формулюють науково-діловим стилем з урахуванням тексту анотації, яку подають до кожної теми в програмі.
3. **Дату** зазначають згідно із розкладом уроків.

Кількість годин, відведених на уроки різних типів, учитель планує згідно із загальною кількістю годин на рік і розподіляє самостійно, якщо чинні програми такого планування не пропонують.

4. **Уроки вивчення художніх творів** планують для читання та роботи за змістом програмових художніх творів.
5. **Уроки виразного читання** — для цілеспрямованого навчання виразного читання епічних, ліричних і драматургічних творів (дозволяють зрозуміти особливості різних жанрів та полегшують розуміння змісту і вивчення напам'ять).
6. **Уроки позакласного (додаткового) читання** — для підвищення рівня літературної освіти учнів, оскільки вони за рекомендацією вчителя додатково прочитують ще одну книжку (чи декілька книг певної тематики) та обговорюють її на окремому уроці, ретельно підготувавшись.
7. **Уроки розвитку зв'язного мовлення.** Для розвитку мовленнєвих навичок учнів практикують такі форми роботи: розгорнуті відповіді на запитання (усно та письмово), написання творів-мініатюр, відгуків на твори мистецтва, конкурси, презентації, ігри тощо.
8. **Уроки контролю** й узагальнення мають на меті перевірку знань, умінь та навичок учнів із вивченої теми («ураховується повнота, свідомість і міцність опанування найважливішої наукової інформації, яка передбачена програмами й фактично вивчена на уроках чи інших видах занять; знання й розуміння зв'язків і взаємозалежностей між вивченими явищами, законами, закономірностями і правилами, уміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності, самостійність суджень» [102, с. 245]).
9. **Уроки повторення** — завершальні уроки, на яких проводиться повторення і систематизація здобутих знань та підбивається загальний підсумок.

10. **Літературні хвилинки** — окремий елемент уроку. Учитель розповідає учням про важливі літературні події сучасності чи подає додатковий матеріал за темою (за умови доречності такої інформації на конкретному уроці).
11. **Вивчення напам'ять** — тільки напружена робота пам'яті забезпечує літературну освіту учнів. Крім цього, доведено, що заучування текстів напам'ять сприяє покращенню пам'яті взагалі. Вивчені напам'ять уривки учні можуть цитувати, відповідаючи на запитання; вірші, вивчені за програмою з української літератури допоможуть розкрити міжлітературні зв'язки, місце і значення української літератури у світовому літературному процесі.
12. **Теорія літератури.** Питання теорії літератури передбачені програмою і розглядаються під час опрацювання навчального матеріалу. Спочатку учитель повідомляє первинні відомості з теорії літератури, опісля теоретичний матеріал повторюється й закріплюється. Завершує роботу дослідницька діяльність учнів, яка полягає в оперуванні опрацьованим теоретичним матеріалом.
13. **Міжлітературні зв'язки** — знаходження паралелей між українською та світовою літературами. Увівши до планування таку рубрику, учитель матиме змогу показати учням складність літературного процесу з його взаємовпливами, традиціями, новаторством. Подавати цей матеріал доцільно під час вивчення оглядових тем (доба, літературні напрями тощо); монографічних тем (життєвий і творчий шлях письменника, його творчі та особисті контакти, переклади тощо); історії задуму твору, сюжету; власне художнього твору; значення творчості письменника. Вивчити особливості розвитку літератур найкраще допоможе прийом порівняння (порівняння літературних явищ у площині осмислення своєрідного шляху кожної окремої літератури виявляє її специфіку, а також деякі загальні закономірності літературного процесу). Матеріал для рубрики можна добирати за темами [74, с. 120–121].
14. **Міжпредметні зв'язки.** Розвиток літератури завжди тісно переплітався з історичною добою та її проблемами, з відповідними тенденціями в розвитку культури (архітектури, живопису, музики, театру, мови тощо). Показуючи тло, на якому створювався літературно-художній твір, учитель допомагає учням глибше зрозуміти позицію автора, суть твору та окремих літературних образів; розкрити основні тенденції епохи.
15. **Наочність та ТЗН** на уроках літератури доцільно використовувати тільки в тому випадку, якщо залучення наочності й ТЗН

спрямоване на сприйняття та краще розуміння художнього тексту. Визначаючи складові цієї рубрики, важливо пам'ятати про неприпустимість переобтяження ними уроку літератури — ані в кількості, ані в часі [74, с. 122].

16. **Література до уроку.** Учитель розпочинає свою підготовку до уроку саме з добору та перегляду літератури, якої зазвичай буває досить багато. Місія вчителя полягає в тому, щоб обрати тільки найцікавіші та найзмістовніші розділи, увівши їх до відповідної рубрики плану.
17. **Для самостійного опрацювання.** Ця рубрика допоможе словеснику спланувати, а потім реалізувати всі можливі форми організації самостійної роботи учнів: спостерігати за навколишнім світом, щоб потім порівняти з описами в художньому тексті; вписувати з тексту художні засоби, визначаючи їх роль у тексті; порівнювати кілька різнопланових критичних статей; самостійно аналізувати (ідейно-тематично чи проблемно) прочитаний художній твір; порівнювати в тематичному (або в проблемно-ідейному, теоретико-літературному, історико-літературному тощо) плані два твори, літературний твір з його екранізацією або інсценуванням; давати оцінку виставі (кінокартині, творам музики та живопису) за мотивами художнього твору; узагальнювати вивчений матеріал. Основна роль у цій рубриці належить самостійному читанню художніх творів [74, с. 123].
18. **Домашнє завдання** є важливим етапом у навчально-виховному процесі, оскільки дає змогу закріпити вивчений на уроці матеріал, визначити слабкі знання з окремих питань, підготуватися до сприйняття матеріалу наступного уроку завдяки виконанню підготовчих чи випереджальних завдань.
19. **Примітки.** Оскільки календарно-тематичний план складають задовго до часу проведення уроків, учитель не завжди може передбачити труднощі, що можуть виникнути під час роботи з темою. У вчителя можуть з'явитися певні ідеї, які в кожному конкретному випадку сприятимуть покращенню якості уроку та його результативності. Для приміток варто залишити достатньо місця, щоб можна було занотувати свої відкриття, доповнення, поради чи зауваження.

3.5.2. Поурочне планування

Поурочне планування (проекування уроку) (див. розділ 3.5.3; додаток) — робота вчителя, пов'язана з підготовкою до проведення уроку.

Така діяльність складається з двох етапів:

- 1) **підготовчого:** опрацювання наукової літератури до відповідних тем і знайомство із сучасними надбаннями педагогічної науки;
- 2) **проектування:** безпосередня підготовка до проведення конкретного уроку чи системи уроків у межах теми або розділу.

Проектуючи урок, необхідно передусім пам'ятати про таке:

- ❖ чітке визначення мети уроку (навчальної, розвивальної, виховної);
- ❖ вимоги до структури уроку;
- ❖ доцільність використання дібраних методів і прийомів роботи на уроці на різних його етапах;
- ❖ вимоги до підготовки й організації уроку;
- ❖ вимоги до змісту уроку та процесу навчання;
- ❖ наявність системи видів самостійної роботи на уроці;
- ❖ урахування диференційованого підходу до знань учнів на уроці;
- ❖ доцільність використання наочності на уроці;
- ❖ відповідність змісту й обсягу домашнього завдання нормам.

Проектуючи урок, учитель мусить чітко визначити поетапні цілі уроку та пов'язані з цим дії вчителя й учнів [34, с. 104–105]:

| Етап уроку | Мета | Дії вчителя й учнів |
|---|--|--|
| 1. Мобілізуючий початок уроку (попередня організація класу) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Психологічне налаштування учнів на майбутнє заняття; ❖ забезпечення нормальної атмосфери на уроці | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Взаємне привітання вчителя й учнів; ❖ перевірка відсутніх; ❖ перевірка зовнішнього стану приміщення; ❖ перевірка робочих місць, робочої пози та зовнішнього вигляду учнів; ❖ організація уваги |
| 2. Вивчення нового матеріалу на уроці | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Опанування фактів та основних ідей; ❖ опанування методу дослідження матеріалу, що вивчається; ❖ опанування методики відтворення матеріалу, що вивчається | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Навчальні завдання й опрацювання нового матеріалу; ❖ оголошення нового матеріалу вчителем; ❖ самостійне вивчення матеріалу на уроці |
| 3. Закріплення пройденого на уроці | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Міцне опанування знань | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Повторення фундаментальних понять; ❖ підсумкове повторення |

| Етап уроку | Мета | Дії вчителя й учнів |
|---|---|---|
| 4. Контроль та оцінювання знань учнів | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Вироблення критеріїв оцінювання знань; ❖ вироблення позитивної мотивації до отримання знань; ❖ виховання об'єктивної самооцінки | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Усне опитування; ❖ самостійні роботи; ❖ контрольні роботи; ❖ заліки, екзамени |
| 5. Домашнє завдання | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Розвиток самостійності та творчого мислення; ❖ удосконалення методів самостійної роботи | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Роз'яснення домашнього завдання; ❖ індивідуалізація домашнього завдання; ❖ перевірка й оцінювання домашнього завдання |
| 6. Узагальнення та систематизація знань | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Вироблення системи знань, умінь, навичок, здібностей, якостей | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Повторювально-узагальнювальні роботи; ❖ підсумкове повторення |

Вимоги до створення ефективного уроку за І. П. Підласим

1. Використання новітніх досягнень науки, передової педагогічної практики, побудова уроку на підґрунті закономірностей навчально-виховного процесу.
2. Реалізація на уроці оптимального співвідношення дидактичних принципів і правил.
3. Забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх інтересів, нахилів і потреб.
4. Установлення усвідомлюваних учнями міжпредметних зв'язків.
5. Зв'язок із раніше набутими знаннями й уміннями, спирання на досягнутий рівень розвитку учнів.
6. Мотивація й активізація розвитку сфер особистості.
7. Логічність та емоційність усіх етапів навчально-виховної діяльності.
8. Ефективне використання педагогічних засобів.
9. Зв'язок із життям, виробничою діяльністю, особистим досвідом учнів.
10. Формування практично необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення і діяльності.
11. Формування вміння учитися, потреби постійно поповнювати знання.
12. Ретельна діагностика, прогнозування, проектування і планування кожного уроку [34, с. 106].

Плануючи урок, потрібно враховувати таке:

- ❖ методи чи прийоми роботи на уроці слід використовувати з певною метою, обумовленою задумом уроку;
- ❖ використані методи і прийоми мають бути обумовлені віковими особливостями учнів;
- ❖ організаційні форми слід узгодити з методичними прийомами;
- ❖ для виконання певного виду роботи має бути надано достатньо часу (але призначений для виконання вправи час повинен бути чітко обмеженим);
- ❖ учителю й учням слід постійно взаємодіяти, щоб забезпечити включення учнів у навчальний процес;
- ❖ кожний вид діяльності слід логічно завершувати.

Якщо вчитель ставить за мету навчати учнів за допомогою активних методів та формувати в них критичне мислення, він мусить чітко усвідомлювати:

- ❖ що робити перед, протягом і після уроку;
- ❖ як допомогти учням читати помірковано та критично;
- ❖ як налагодити активні та продуктивні дискусії;
- ❖ як навчити учнів співпрацювати в групах;
- ❖ як пов'язати вивчене з реальним життям;
- ❖ як планувати інтегровані уроки та теми;
- ❖ як оцінювати роботу учнів;
- ❖ як раціонально розподіляти час на виконання запланованих видів роботи на уроці.

3.5.3. Конспект уроку

Конспект уроку — це найдетальніший план роботи вчителя, що належить до оперативного планування і завершує систему планування уроків та виконує в ній організаційну функцію.

Він є результатом безпосередньої підготовки вчителя до уроку і розробляється на підставі поурочного плану для паралельних класів із зазначенням особливості роботи в кожному із них.

Конспект уроку має містити конкретні завдання, які повинен розв'язати учитель на уроці, урахувавши рівень підготовленості всіх груп учнів (для забезпечення оптимальних педагогічних дій). Доцільним буде, крім загальної мети уроку, зазначити й цілі, досягнення яких забезпечить досягнення мети загалом; зазначити необхідне обладнання уроку: наочні посібники, технічні засоби

навчання тощо. Далі конкретизують зміст навчання з урахуванням досягнень учнів та прогнозуванням кінцевих результатів; послідовно записують види робіт і вправи із дозуванням часу на їх виконання; підкреслюють можливі міжпредметні зв'язки; зазначають домашні завдання.

Певної форми поурочного плану не існує. Він може бути детальним або стислим, елементи конспекту можна виконувати у вигляді рисунків і схем, однак він обов'язково має відтворювати весь хід уроку, його основний зміст і методи роботи, місце і зміст фізичного експерименту, використання ТЗН та комп'ютерної техніки, містити вказівки щодо технічного застосування знань, визначати зміст домашньої роботи учнів.

Загальноприйнята структура уроку

I. Вступна частина

1. Організація учнів до навчання.
2. Оголошення теми уроку.
3. Визначення освітньо-виховної та розвивальної мети уроку.
4. Повторення вивченої теми (за бажанням учителя).

II. Основна частина уроку

1. Стисла інформація вчителя щодо матеріалу нової теми.
2. Включення учнів класу в самостійну роботу для опанування нового матеріалу.
3. Спонування учнів до осмислення нової інформації, її узагальнення та позитивної реакції на процес здобуття знань.
4. Опанування нових наукових термінів або певного специфічного понятійного апарату.
5. Підведення учнів до узагальнень, обґрунтувань, висновків або закономірностей на підставі нового опанованого матеріалу.

III. Заключна частина уроку

1. Пояснення домашнього завдання (бажано за 10 хв до кінця уроку).
2. Виконання вправ на узагальнення чи практичне застосування здобутих на уроці знань і вмінь.
3. Загальний підсумок уроку з відзначенням його позитивних та негативних моментів.

У процесі підготовки до уроку вчитель мусить передбачити в його структурі застосування фронтальних, групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності учнів на уроці (див. розділ 2.4).

Орієнтовна схема поурочного плану

Клас _____ Дата _____ Урок № _____

Тема (формулюється відповідно до чинної програми).

Мета:

- ❖ **освітня** (які ідеї, закономірності та поняття слід сформувати в учнів на уроці);
- ❖ **розвивальна** (які вміння та навички, набуті учнями раніше, слід на уроці вдосконалювати, а які формувати вперше);
- ❖ **виховна** (яку роботу з виховання учнів слід проводити під час їх навчання на уроці).

Обладнання (зазначається не опис демонстрацій, а перелік обладнання: прилади, таблиці, технічні засоби навчання, комп'ютерні програми тощо, які вчитель використовуватиме впродовж цього уроку).

Зміст уроку (розкривається структура уроку, зміст основних його елементів (підготовка до сприйняття матеріалу, його вивчення та закріплення) — у тій послідовності, яка фактично відбуватиметься на цьому уроці, *див. розділ 3*).

Для того, щоб підвищити інтерес учнів до навчальних занять, масова педагогічна практика відреагувала нестандартними уроками, основною метою яких є пробудження й утримання інтересу школярів до навчальної праці.

Чіткого визначення поняття «нестандартний урок» у педагогічній літературі досі не існує. Найпоширенішою є характеристика такого уроку як імпровізованого навчального заняття, що має нестандартну (невизначену) структуру та незвичайний задум і організаційну форму. З іншого боку, нестандартним можна назвати уроки у тій чи іншій технології навчання. Наприклад, особистісно орієнтований урок, урок у розвивальній системі навчання, модульний урок тощо [75, с. 169]. Поширеними методиками, методами і прийомами на нестандартних уроках є ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на учня і перебудовує навчально-виховний процес.

Нестандартні уроки вважають продуктивнішими для учнів підліткового віку, оскільки такі уроки залучають дітей до діяльного розв'язання завдань і проблем, сприяють їх причетності до діяльності, бурхливому розвитку фантазії й уяви та спрямовані на самоствердження.

Типи нестандартних уроків за І. П. Підласим

- ❖ Уроки — ділові ігри (див. розділ 3.3.1);
- ❖ уроки — прес-конференції;
- ❖ уроки-змагання;
- ❖ уроки на зразок КВК;
- ❖ театралізовані уроки;
- ❖ уроки-консультації;
- ❖ комп'ютерні уроки;
- ❖ уроки з груповими формами роботи;
- ❖ уроки «занурення»;
- ❖ уроки взаємонавчання учнів;
- ❖ уроки творчості;
- ❖ уроки-аукціони;
- ❖ уроки, які проводять учні;
- ❖ уроки-заліки;
- ❖ уроки-сумніви;

- ❖ уроки — творчі звіти;
- ❖ уроки-конкурси;
- ❖ бінарні уроки;
- ❖ уроки-формули;
- ❖ уроки-узагальнення;
- ❖ уроки-фантазії;
- ❖ уроки-екскурсії;
- ❖ уроки-«суди»;
- ❖ уроки пошуку істини;
- ❖ уроки-лекції «Парадокси»;
- ❖ уроки-концерти;
- ❖ уроки-діалоги;
- ❖ уроки «Слідство ведуть знавці»;
- ❖ уроки — рольові ігри;
- ❖ уроки-конференції;
- ❖ уроки-семінари;
- ❖ інтегральні ігри;
- ❖ уроки — «кругове тренування»;
- ❖ міжпредметні (інтегровані) уроки;
- ❖ уроки-ігри «Поле чудес»;
- ❖ уроки-новели;
- ❖ уроки-есе.

Типи нестандартних уроків за С. В. Кульневич та Т. П. Лакоцениним

- ❖ Уроки зі зміненим способом організації (лекції, захист ідей, уроки взаємоконтролю);
- ❖ уроки, пов'язані з фантазією (уроки-казки, театралізовані уроки);
- ❖ уроки, що імітують будь-які види діяльності (уроки-екскурсії, уроки-експедиції);
- ❖ уроки з ігровою змагальною основою (вікторини, КВК);
- ❖ уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінари, заліки, уроки-моделювання);
- ❖ уроки з оригінальною організацією (уроки взаємонавчання, уроки-монологи);
- ❖ уроки-аналогії певних дій (уроки-суди, уроки-аукціони);
- ❖ уроки-аналогії з відомими формами й методами діяльності (уроки-диспути, уроки-дослідження) [71, с. 170].

Нестандартні уроки не мають безпосередньої залежності від змісту, методів і форм навчання. Найчастіше метод визначає зміст; самостійний пошук випереджає навчання та самопізнання обдарованих дітей, а творчий підхід талановитого вчителя дозволяє вибірково ставитися до змісту і відкидати все непотрібне, нецікаве, зайве.

Методичні рекомендації щодо проведення нестандартних уроків

Нестандартні уроки пов'язані з груповими формами роботи, що позитивно впливає на розвиток комунікативних вмінь і вповодбань учнів. Під час розподілу функціональних обов'язків у групі кожний учень сам визначає своє місце відповідно до здібностей. Вагомим психологічним стимулом є свобода вибору свого статусу, своєї позиції, перевірка власних поглядів, утвердження в колі однокласників і в очах учителя. Спочатку окремі учні неохоче включаються в роботу, яку супроводжують запровадження нових підходів до навчання. Поступово вони починають діяти, спочатку приділяючи значну увагу формі взаємин, спілкування, а пізніше вже цікавляться змістом (це дещо суперечить системі навчання базисних знань, де основну увагу приділяють логіці навчання і змісту). Якщо таку роботу проводити нерегулярно, то учні можуть бути пасивними, якщо систематично — зазвичай пасивних не буває. Важливу роль відіграє невідомість: загострює увагу учня і викликає інтерес неочікуване та непередбачуване.

Важливою умовою ефективності проведення нестандартних уроків є наявність позитивних емоцій. На таких уроках зазвичай незадовільні оцінки не ставлять. Добровільна участь дітей пов'язана з пріоритетністю знання та із загальною думкою, яка складається на основі самовираження. Найвищої майстерності в проведенні такого уроку досягає той учитель, який дозволяє своєму класу вільно почуватися й переживати, але утримує його в тих межах, які потрібні для досягнення успіху в навчанні (користуючись свободою творчості й самостійної діяльності, учні не повинні забувати, що вони на уроці, та мають дотримуватися дисципліни).

Найпоширенішими є такі уроки:

урок-подорож — уявна поїздка або пересування пішки поза межами свого перебування, коли учні за визначеним учителем курсом подорожують у просторі й часі.

У жодному разі вчитель не повинен замінювати уроки-подорожі та уроки-екскурсії одні одними. Хоча за своєю основою ці поняття подібні, але сама форма їх втілення докорінно відрізняється: урок-екскурсію проводять в іншій зовнішній обстановці й за межами класу.

Щодо змісту **уроку-КВК**, то в його ході слід передбачити такі конкурси, які б мали триєдину мету (навчальну, виховну, розвивальну), а за тривалістю вмістилися б у час, призначений для уроку.

Під час підготовки до уроку-КВК потрібно пам'ятати, що це урок, а не виховний захід, тому необхідно дотримуватись усіх функцій і завдань навчального заняття.

Урок-конференція. Такому уроку передують обов'язкова самостійна підготовка учнів, окремі з яких за дорученням учителя вивчають питання з періодичних видань, наукової та художньої літератури. Це дозволяє побудувати обмін знаннями, які здобули учні. Учитель лише коригує, узагальнює і підсумовує інформацію, отриману з різних джерел.

Урок-конференцію не можна перетворювати на урок доповідей школярів — слід обов'язково обговорити нову інформацію, а не лише її повідомити.

Добре, коли на уроці-конференції виступи школярів супроводжуються демонстрацією таблиць, ілюстративного матеріалу чи наочного посібника (у такому випадку один учень виступає, а інший — готує засоби наочного показу цього матеріалу).

Інтегрований урок — тип уроку, у якому навколо однієї теми поєднано відомості різних навчальних предметів. Короткі принагідні вкраплення в урок відомостей з інших предметів не є інтеграцією. У цьому випадку йдеться про міжпредметні зв'язки.

Інтеграція здійснюється через чітке встановлення міжпредметних зв'язків за таких умов: чітка організація та координація роботи всіх педагогів, які працюють у цьому класі; спільне застосування навчальних посібників; доречне використання всіх видів зв'язків; комплексне використання форм навчання. Планування інтеграції здійснюється через спільне тематичне планування, поурочні розробки та створення погоджувальних карт (*див. розділ 4.20*).

Різновидом інтегрованого уроку, що органічно поєднує вивчення двох і більше предметів, є бінарний урок.

Аналіз уроку здійснює низку функцій: контрольну (допоміжну), навчальну (основну) і виховну (надає допомогу вчителю у визначенні напрямку самоосвіти й самовиховання) та впливає із вигом до сучасного уроку (див. розділ 3.1). У зв'язку із цим в аналізі уроку слід чітко охарактеризувати:

- ❖ науковість досліджуваного матеріалу, його відповідність програмі (контрольна функція);
- ❖ досягнення та недоліки в роботі вчителя, відповідність методів навчання передовому досвіду і рекомендаціям науки, конкретні рекомендації з підвищення педагогічної майстерності (навчальна функція);
- ❖ ділові й етичні якості вчителя, його мову, культуру спілкування тощо (виховна та розвивальна функції).

Оскільки урок є багатоваріантною формою організації цілеспрямованої взаємодії вчителів та учнів, яка систематично використовується на певному етапі навчально-виховного процесу для колективного та індивідуального розв'язання завдань освіти, розвитку та виховання [71, с. 194], то й аспекти аналізу можуть бути різними, залежно від мети його проведення. Ознайомлення зі схемами аналізу уроку дозволить учителю моделювати продуктивніші заняття, урахувати деталі, на які учитель не звертає уваги. Нижче пропонуємо схеми аналізу уроків за різними аспектами.

Орієнтовна схема повного аналізу уроку

- I. Тип і структура уроку
 1. Тип, структура уроку, його місце серед уроків із теми.
 2. Мета уроку, дидактичні завдання окремих етапів.
 3. Витрата часу.
- II. Зміст і методика повторення вивченого
 1. Повнота й глибина перевірки знань.
 2. Методика повторення, диференціація завдань.
 3. Кількість задіяних у перевірці учнів.
 4. Об'єктивність і аргументація оцінювання.
- III. Вивчення нового матеріалу
 1. Вимоги програми.
 2. Науковість, зв'язок із життям, систематичність, доступність, співвідношення в матеріалі головного та другорядного.
 3. Відповідність матеріалу меті та завданням уроку.

IV. Методи навчання

1. Оснащеність уроку наочними посібниками, дидактичними матеріалами.
2. Обґрунтованість застосованих методів.
3. Активізація пізнавальної діяльності.
4. Використання методів проблемного навчання.
5. Поєднання фронтальної, індивідуальної та групової форм роботи.
6. Самостійна робота учнів.
7. Методика контролю й обліку знань.

V. Засвоєння нового матеріалу

1. Добір матеріалу для формування вмій і навичок.
2. Самостійна робота під час закріплення набутих знань.
3. Зворотний зв'язок; оцінювання відповідей.

VI. Завдання додому

1. Обсяг, характер і доступність матеріалу.
2. Наявність і доступність інструктажу.
3. Наявність диференційованих завдань.
4. Місце домашнього завдання на уроці.

VII. Характер діяльності вчителя

1. Рівень педагогічних вимог до роботи, розвитку мовлення та мислення учнів.
2. Мовлення вчителя та загальний стиль його поведінки.
3. Організаторська, управлінська діяльність учителя; робота з різними групами учнів.
4. Діяльність учителя як консультанта й координатора навчання.

VIII. Характер діяльності учнів

1. Самостійна робота; робота в групах.
2. Диференціація та індивідуалізація.
3. Активність мислення.
4. Розвиток психічної сфери учнів.

IX. Результати уроку

1. Підбиття підсумків.
2. Виконання плану.
3. Рівень досягнення мети.
4. Рівень якості знань, умінь і навичок, виявлених учнями на уроці.

Орієнтовна схема комплексного аналізу уроку

1. Планування навчально-виховної мети на основі програми та її конкретизації за результатами консиліуму:

- 1) освітні завдання року;
 - 2) виховні завдання уроку;
 - 3) завдання розвитку інтелекту, волі, емоцій, інтересів;
 - 4) взаємозв'язок дидактичної, виховної мети розвитку на різних етапах навчання.
2. Оцінювання оптимізації змісту. Виділення основного, суттєвого; виділення об'єкта міцного засвоєння; повноцінність змісту уроку на різних етапах.
 3. Добір та застосування учнями різних джерел нових знань.
 4. Оптимальне поєднання різних методів навчання під час уроку; обґрунтованість вибору.
 5. Використання різних прийомів роботи.
 6. Виховання інтересу до навчання.
 7. Культура праці вчителя й учнів.
 8. Контроль за опануванням знань, умінь і навичок (форми контролю, відповідність оцінювання рівню знань).
 9. Характер домашнього завдання, його диференційованість.
 10. Оцінювання самоаналізу та самоконтролю навчальної діяльності.

Орієнтовна схема аналізу уроку згідно з поставленою метою

1. Мета — планування навчально-виховних завдань уроку й оцінювання їхньої оптимальності:
 - 1) повнота, комплексність, різноманітність завдань уроку;
 - 2) урахування особливостей учнів класу під час планування завдань;
 - 3) навчальні, виховні, розвивальні завдання;
 - 4) наявність диференційованих завдань;
 - 5) правильність виділення з-поміж системи завдань основних, найсуттєвіших за цих умов.
2. Мета — оцінювання оптимальності змісту уроку:
 - 1) відповідність змісту уроку вимогам програми;
 - 2) вибір найраціональнішої логіки розкриття матеріалу;
 - 3) науковість, систематичність, доступність викладу матеріалу, повнота розкриття теми;
 - 4) виховне спрямування уроку;
 - 5) трудове, політехнічне спрямування уроку;
 - 6) оцінювання змісту матеріалу з точки зору його розвивального впливу (розвиток пізнавальних інтересів, емоцій, раціональних прийомів мислення, загальнонавчальних навичок і вмінь, волі та наполегливості);

- 7) здійснення міжпредметних зв'язків;
 - 8) уміння вчителя виділяти в змісті матеріалу основні ідеї та думки, концентрувати увагу на провідних принципах, фактах і законах;
 - 9) помилки під час добору матеріалу до уроку.
3. Мета — оцінювання оптимальності обраних методів, прийомів і засобів навчання:
- 1) відповідність методів загальному спрямуванню навчання, дидактичній меті, змісту матеріалу, віку учнів, специфіці предмета;
 - 2) методи вивчення нового матеріалу;
 - 3) методи формування вмій і навичок;
 - 4) методи стимулювання й мотивації;
 - 5) методи контролю й самоконтролю;
 - 6) оптимальність поєднання різних методів, їх обґрунтованість;
 - 7) використання наочних посібників, дидактичних матеріалів і технічних засобів;
 - 8) методика організації самостійної роботи;
 - 9) використання переваг кабінетної системи.
4. Мета — перевірка, оцінювання знань, умінь і навичок:
- 1) місце контролю в системі уроку;
 - 2) методи контролю, доцільність їх застосування;
 - 3) методика перевірки домашніх завдань;
 - 4) розвиток в учнів навичок самоаналізу та самоконтролю (взаємна перевірка, рецензування, запитання тим, хто відповідає);
 - 5) кількість опитаних учнів;
 - 6) виховна роль перевірки;
 - 7) урахування індивідуальних особливостей під час перевірки;
 - 8) способи активізації учнів під час перевірки;
 - 9) кількість оцінок, їх об'єктивність і аргументація;
 - 10) зміст і характер запитань, завдань (відтворювальні, проблемні, спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо);
 - 11) оцінювання рівня якості знань, умінь та навичок (повнота, усвідомлення, міцність, наявність системи у відповідях, глибина тощо).
5. Мета — формування загальнонавчальних умінь і навичок на уроці:
- 1) які завдання формування загальнонавчальних навичок були наявними;
 - 2) які види діяльності у зв'язку з цим було обрано й чому;

- 3) які завдання і вправи пропонувалися для формування загальнонавчальних умінь і навичок;
 - 4) які методи роботи було обрано й чому;
 - 5) які загальнонавчальні вміння й навички формувалися та яким є рівень їх сформованості;
 - 6) які труднощі спіткали вчителя та учнів під час розв'язання цих завдань;
 - 7) як здійснюються формування навичок, планування навчальної роботи (планування відповідей, творів, доказів);
 - 8) як формується вміння виокремлювати основне в матеріалі (учитель концентрує на ньому увагу, виділяє суттєві ознаки, записує основні думки, підкреслює інтонацією, аналізує логіку відповідей учнів).
6. Мета — вивчення способів активізації пізнавальної діяльності:
- 1) активізація пізнавальної діяльності на різних етапах уроку;
 - 2) прийоми активізації в разі застосування різних методів навчання;
 - 3) використання проблемного навчання, індивідуального та диференційованого підходів з метою активізації пізнавальної діяльності;
 - 4) види активності (зовнішня, пізнавальна);
 - 5) моменти найбільшої активності учнів, її причини;
 - 6) результативність активізації в якісному та кількісному відношеннях.
7. Мета — вивчення характеру взаємин учителя й учнів:
- 1) організація роботи учнів на різних етапах уроку;
 - 2) вміння вчителя володіти класом, активізувати діяльність учнів, організувати самостійну роботу;
 - 3) індивідуальний підхід до учнів;
 - 4) рівень педагогічних вимог до учнів, їх відповідей, розвитку мовлення та мислення;
 - 5) характер поставлених учням запитань;
 - 6) реакції на помилки учнів;
 - 7) репліки під час оцінювання учнів, аргументація оцінок;
 - 8) характер і тон дисциплінарних зауважень;
 - 9) загальна емоційна й інтелектуальна атмосфера на уроці;
 - 10) дотримання норм педагогічної етики; культура спілкування;
 - 11) стиль і темп роботи вчителя, їх вплив на діяльність учнів (енергійність, рішучість, млявість, байдужість тощо);
 - 12) стимулювання успіхів учнів, арсенал стимулів;
 - 13) мовна взаємодія на уроці (культура мови, логічність, емоційність).

8. Мета — реалізація принципів навчання на уроці:

- 1) реалізація основних дидактичних принципів у змісті та методах навчання;
- 2) реалізація принципів навчання на різних етапах уроку;
- 3) наявність реалізації одного з принципів навчання на уроці:
 - ❖ науковості;
 - ❖ наочності;
 - ❖ активності та самостійності;
 - ❖ відповідності навчання реальним можливостям учнів і вчителя;
 - ❖ усвідомленості;
- 4) засоби, методи та прийоми, використані для реалізації принципу усвідомленості:
 - ❖ наочність;
 - ❖ урахування вікових та індивідуальних особливостей;
 - ❖ суть пізнавальних завдань, що виконувалися;
 - ❖ організація самостійної пізнавальної роботи;
 - ❖ перевірка розуміння домашнього завдання, ступінь осмислення нового матеріалу;
 - ❖ використання прийомів для перевірки усвідомлення нового (доведення, порівняння, постановка проблемних запитань тощо).

9. Мета — організація пізнавальної діяльності на уроці:

- 1) організація сприйняття на уроці:
 - ❖ підготовка до сприйняття;
 - ❖ створення умов для успішного сприйняття матеріалу;
 - ❖ види сприйняття (безпосереднє, опосередковане);
 - ❖ які нові уявлення були сформовані, наскільки вони правильні й повні;
 - ❖ управління вчителем сприйняттям;
- 2) формування понять на уроці:
 - ❖ якими знаннями оперують усі учні класу;
 - ❖ місце наукових фактів, понять, законів і теорії в структурі знань;
 - ❖ формулювання вчителем нових понять, теоретичних узагальнень і висновків (використання аналізу, синтезу, порівняння);
 - ❖ наявність усіх етапів формування понять;
- 3) організація запам'ятовування:
 - ❖ установлення зв'язку нового з раніше вивченим;
 - ❖ концентрація уваги на основному;
 - ❖ організація повторення основних правил, законів, виведених на уроці, організація закріплення.

Орієнтовна схема психологічного аналізу уроку

Психологічний аналіз — це вивчення дотримання психологічних вимог до уроку (забезпечення розвивального типу пізнавальної діяльності учнів).

1. Загальна психологічна спрямованість уроку:
 - ❖ мотивація діяльності вчителя й учнів на уроці;
 - ❖ інтерес учителя й учнів до уроку (до змісту, методів та форм).
2. Реалізація ідей розвивального навчання:
 - ❖ робота щодо формування активності, самостійності й творчості;
 - ❖ засоби для переходу від навчання до самонавчання.
3. Організація пізнавальної діяльності на уроці:
 - ❖ наявність настанови на сприймання, запам'ятовування й роздуми;
 - ❖ цілісне та свідоме осмислення сприйняття навчального матеріалу (постановка мети, спрямування усвідомленості в одному напрямку, застосування цілісного підходу, наочності, образності тощо);
 - ❖ способи організації уваги;
 - ❖ прийоми розвитку пам'яті;
 - ❖ засоби розвитку мислення з використанням порівнянь, зіставлень, аналізу, синтезу, класифікації, систематизації тощо;
 - ❖ методика роботи з аргументами, поняттями;
 - ❖ способи розвитку творчої уяви.
4. Формування вмінь і навичок дітей:
 - ❖ прийоми для формування загальнонавчальних умінь і навичок;
 - ❖ прийоми для формування спеціальних умінь і навичок;
 - ❖ види вправ і їх сприяння тренуванню вмінь і навичок;
 - ❖ роль указівок, інструкцій, алгоритмів, зразків під час формування вмінь і навичок;
 - ❖ раціональне використання часу для формування вмінь і навичок.
5. Розвиток емоційно-вольової сфери учнів:
 - ❖ характер емоцій, що переважали на уроці; вияви найвищої активності;
 - ❖ засоби корекції емоцій, використані вчителем на уроці;
 - ❖ урахування індивідуальних особливостей і стану учнів;
 - ❖ способи активації вольової сфери учнів;
 - ❖ увага до учнів з агресивним і депресивним станами.

6. Психологічна саморегуляція вчителя на уроці:
 - ❖ характер творчого самопочуття вчителя на уроці;
 - ❖ контакт учителя з учнями;
 - ❖ реакція вчителя на аналіз уроку.
7. Висновки і пропозиції:
 - ❖ сприяння уроку психічному розвитку учнів;
 - ❖ особливо вдалі моменти уроку щодо розвитку психіки учнів;
 - ❖ аспекти роботи з формування здорової психіки учнів на уроці, на які необхідно звернути особливу увагу.

Соціологічний аналіз уроку

1. Форми співпраці учителя й учнів, що були використані на уроці.
2. Взаємини між учителем і учнями на уроці (напружені, штучні, агресивні, непевні, стримані, депресивні, урівноважені, доброзичливі тощо).
3. Виконання учнями вказівок або доручень учителя (силоміць, нервово, байдуже, увічливо-коректно, спокійно, щиро).
4. Спілкування дітей на уроці (допомагають одне одному; захищають одне одного).
5. Наявність дітей, які займаються випереджальним навчанням (яку тему вивчив наперед, якої мети під час цього прагне досягти).
6. Що особливо сподобалось учням на уроці (яку б вони поставили оцінку за 10-бальною шкалою).
7. Оцінювання учнями уроку, чого вони уникнули б.
8. Оцінювання педагогічного такту вчителя (чи завжди педагог на уроці тактовний, увічливий і доброзичливий; якщо не завжди, то чому).
9. Побажання учнів щодо взаємин з учителем і побудови уроку.
10. Скарги вчителя на учнів, бажання змінити взаємини.

Структурний аналіз уроку

Структурний (поетапний) аналіз уроку — це виявлення й оцінка домінуючих структур (елементів) уроку, їх ефективності щодо забезпечення розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Далі наведено орієнтовну схему поетапного структурного аналізу уроку [68, с. 97–99].

1. Організаційний етап:
 - ❖ систематичність проведення організаційних хвилинок;
 - ❖ послідовність висування вимог;
 - ❖ зібраність, стриманість, вимогливість самого вчителя.

2. Етап перевірки домашнього завдання:
 - ❖ використання системи прийомів, які дають можливість перевірити виконання домашнього завдання в більшості учнів;
 - ❖ оперативність самого вчителя.
3. Етап ґрунтовної перевірки знань:
 - ❖ використання різних методів перевірки знань (фронтальна бесіда, тестова перевірка);
 - ❖ постановка додаткових запитань на перевірку міцності знань;
 - ❖ створення нестандартних ситуацій під час опитування.
4. Етап підготовки учнів до активного й свідомого опанування нового матеріалу:
 - ❖ оцінювання важливості нового матеріалу для учнів;
 - ❖ уміння показати те, чого учні повинні навчитися під час уроку;
 - ❖ уміння чітко та стисло визначити мету уроку.
5. Етап засвоєння нових знань:
 - ❖ використання прийомів, що підвищують рівень розуміння найголовнішого в досліджуваному матеріалі, визначення особливих ознак;
 - ❖ вичленовування в досліджуваному найістотніших характеристик і фіксування на них уваги учнів;
 - ❖ запис у зошитах формулювань опорних пунктів плану;
 - ❖ використання прийомів мислення;
 - ❖ самостійна робота з книжкою;
 - ❖ використання наочності, аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації;
 - ❖ постановка перед учнями навчальної проблеми, створення проблемної ситуації;
 - ❖ постановка евристичних запитань;
 - ❖ складання таблиць первинного узагальнення матеріалу;
 - ❖ актуалізація особистого досвіду й опорних знань учнів;
 - ❖ словникова робота.
6. Етап перевірки розуміння учнями нового матеріалу:
 - ❖ використання запитань, які вимагають активної розумової діяльності учнів;
 - ❖ створення нестандартних ситуацій;
 - ❖ звертання вчителя до класу із пропозицією доповнити, уточнити, виправити, знайти інше розв'язання;
 - ❖ урахування додаткових запитань учнів під час з'ясування прогалин у знаннях.
7. Етап закріплення нового матеріалу:
 - ❖ опанування раціональних методів і прийомів контролю за знаннями та вміннями учнів.

8. Інструктаж щодо виконання домашнього завдання:
- ❖ пояснення домашнього завдання безпосередньо на уроці;
 - ❖ уведення до домашнього завдання пізнавальних завдань, запитань;
 - ❖ диференціювання підходу до добору матеріалу для домашнього завдання.

Структурно-часовий аналіз уроку

1. Раціональний розподіл всього часу (45 хв) між окремими елементами уроку, тобто чи розумно було за цих умов приділяти саме стільки часу опитуванню, психологічній підготовці до сприйняття нового матеріалу, поясненню нового, закріпленню чи домашньому завданню.
2. Раціональність використання часу на кожний зі структурних елементів уроку: на які з його елементів доцільно було б скоротити час, а на які — збільшити і для чого саме.
3. Розподіл часу в межах окремих структурних елементів уроку, тобто скільки часу загалом було виділено для опанування нового матеріалу, у який період (початок, середина, закріплення) уроку це відбувалося, у який спосіб при цьому відбувалася психологічна підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу, його виклад і закріплення, практичне використання. Аналогічно аналізується час, що виділяється на такі елементи уроку, як опитування учнів, перевірка та пояснення домашнього завдання.
4. Доцільність використання методів навчання.
5. Зв'язок між змістом матеріалу і оптимальними методами для його повідомлення та опанування.

Аналіз уроку з позицій розвивального навчання

1. Методи та прийоми: проблемні, дослідницькі, творчі, діалогічні, колективні, ігрові.
2. Формування знань, умінь і навичок: поняття, змістовне узагальнення, робота від абстрактного до конкретного, укрупнення дидактичних одиниць, підвищений темп, зразок для діяльності.
3. Формування способів розумових дій: доцільна навчальна діяльність, узагальнення, класифікація, судження, висновки, аналіз, синтез, формування самоорганізаційних механізмів особистості, творчість, пізнавальна мотивація, вольова мотивація, самонавчання, самоствердження («Я»-концепція), саморегуляція.
4. Урахування індивідуальних особливостей: індивідуальний підхід, диференціація, інші якості особистості.

Аналіз виховних аспектів уроку

1. Світоглядний напрям: особистість учителя (приклад), оптимізм, взаємини з людьми, ставлення до речей, до довкілля.
2. Навчальна праця на уроці: робоче місце, планування, активність, самостійність, повага до істини, старанність.
3. Виховання дисципліни: вихованість учнів, дотримання порядку, відповідальність, уміння слухати, дотримання вимог учителя на уроці, тактовність, аргументованість; вимоги, які ґрунтуються на довірі, успіху, інтересах.
4. Особистий підхід на уроці: педагогічна любов, розуміння навчальної діяльності, оцінювання дітей.

Схема самоаналізу уроку з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу

1. Урахування реальних навчальних можливостей учнів під час планування і проведення уроку.
2. Місце уроку в темі, розділі, його зв'язок із попереднім і наступним уроками, специфіка цього уроку, його тип, види змісту освіти, що передбачені навчальним планом уроку.
3. Мета уроку (загальноосвітня, виховна, розвивальна), взаємозв'язок однієї мети з іншою, визначення головних завдань, урахування особливостей класу, окремих груп школярів.
4. Раціональність обраної структури уроку для досягнення мети уроку, правильне визначення місця на уроці для опитування, вивчення нового матеріалу, закріплення, домашнього завдання, раціональний розподіл часу на всі етапи уроку.
5. Ідеї, положення, факти, на яких зробили основний акцент на уроці та з якої причини.
6. Використані методи навчання для розкриття нового матеріалу, причини, що зумовили їх вибір, відповідність методів і прийомів навчання змісту і навчальному матеріалу.
7. Використані форми навчання для розкриття нового матеріалу, необхідність застосування диференційованого підходу до учнів.
8. Форми і методи контролю засвоєних знань, умінь і навичок. Рівень знань учнів перед уроком і наприкінці. Рівень знань, досягнутий у результаті уроку.
9. Засоби забезпечення високої працездатності учнів протягом усього уроку, ступінь усвідомлення учнями знань, доцільність використання ТЗН і наочності, наявність на уроці логічної внутрішньої єдності.
10. Раціональність використання часу, запобігання перевантаженню учнів.

11. Характер психологічної атмосфери спілкування з учнями, належного психологічного клімату.
12. Наявність продуманих запасних методичних заходів на випадок непередбачених ситуацій.
13. Висновки вчителя щодо реалізації всіх поставлених завдань та плани з метою їх реалізації.

Рівні засвоєння учнями знань

- 1) рівень усвідомленого сприймання та запам'ятовування — проявляється у відтворенні опанованого;
- 2) рівень застосування знань і вмінь за опанованим зразком, тобто в знайомій ситуації;
- 3) рівень застосування знань і вмінь у новій ситуації, тобто їх творче застосування.

Учитель має прагнути, щоб учні опанували основні знання й уміння на третьому, тобто творчому, рівні. Методи навчання не можуть бути поганими чи хорошими, сучасними чи застарілими, вони можуть лише відповідати тій меті, для досягнення якої вони застосовувалися.

Спрощена схема самоаналізу уроку вчителем

1. Чи відповідає мій урок програмі?
2. Чи правильно я визначив і розв'язав на уроці навчальні, виховні й розвивальні завдання?
3. Чи оптимально я визначив зміст уроку, чи відповідає він завданням?
4. Що було основним, найсуттєвішим на уроці? Чи вдалося мені акцентувати увагу учнів на його вивченні?
5. Чи вдалою виявилася структура уроку? Чи була організована на уроці робота із формування основних умінь, навичок, інтересів учнів? Як здійснювалися міжпредметний та внутрішньо-предметний зв'язки?
6. Які методи й засоби навчання були використані на уроці? Чи були вони вдало обрані та поєднані?
7. Які форми навчання (колективна, групова, індивідуальна) домінували на уроці? Чи вдалими були їх вибір та поєднання?
8. Чи об'єктивно й відповідно до норм були оцінені знання учнів?
9. Чи зрозуміло й чітко здійснено на уроці інструктаж, визначено обсяг і складність домашнього завдання? Чи було воно диференційованим?
10. Що було зайвим у діяльності вчителя й учнів?

3.8.1. Методи навчання

Метод навчання — взаємопов’язана діяльність учителя й учнів, спрямована на опанування учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання та загальний розвиток.

У вузькому значенні метод навчання є способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів, що має виконувати три функції: навчальну, виховну і розвивальну. Він є складним педагогічним явищем, у якому поєднані гносеологічний, логіко-змістовий, педагогічний та психологічний аспекти. Свідоме використання науково обґрунтованих методів навчання є суттєвою умовою здобуття нових знань.

Розглянемо найпоширеніші та найпопулярніші методи.

Індуктивний метод навчання — це виведення загального висновку про предмети, що належать до цього виду, на основі факту. Перевагою методу навчання є те, що висновки, одержані внаслідок безпосереднього зв’язку з фактами, є переконливими, доказовими, доступними й зрозумілими.

Дедуктивний метод — це систематичний і чіткий виклад навчального матеріалу, тісний взаємозв’язок елементів знання в його системі: уміння виводити одні знання з інших, пов’язувати їх, абстрагуючись від конкретного змісту, застосовувати здобуті знання в життєвій практиці.

Традуктивний метод — це рух від факту до факту через їх порівняння за ознаками подібності (аналогія) чи відмінності.

Аналітичний метод — це виділення з цілого окремої частини.

Синтетичний метод — це уявне або практичне поєднання виділених із допомогою аналізу елементів або властивостей предмета в єдине ціле. Він забезпечує пізнання конкретного елемента завдяки поєднанню різноманітних елементів і здійснюється здебільшого на теоретичному рівні пізнання.

Методи навчання класифікують як **загальні** (можна використовувати під час навчання будь-яких навчальних предметів) і **спеціальні** (застосовують для викладання лише окремих предметів).

Методи стимулювання навчальної діяльності учнів:

- ❖ методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні;
- ❖ методи формування пізнавальних інтересів.

Пізнавальні інтереси розвивають такі методи:

- ❖ навчальної дискусії;
- ❖ забезпечення успіху в навчанні;
- ❖ пізнавальних ігор;
- ❖ створення інтересу в процесі викладання навчального матеріалу;
- ❖ створення ситуації новизни навчального матеріалу;
- ❖ опори на життєвий досвід учнів.

Словесні методи

Розповідь (художня, наукова, науково-популярна, описова, вступна, оповідальна, завершальна) — це монологічний виклад навчального матеріалу, який використовується для послідовного, систематизованого, дохідливого, емоційного повідомлення знань. Здебільшого розповідь використовується для викладу описового навчального матеріалу. Найчастіше вона містить міркування вчителя, аналіз фактів, прикладів, тобто поєднується з поясненням матеріалу, що вивчається.

Ефект цього методу залежить від уміння вчителя розповідати, а також від того, наскільки слова та вирази, що використовуються, зрозумілі учням і відповідають рівню їх розвитку. Розповідь є для учнів зразком побудови зв'язного, логічного, переконливого мовлення, учить грамотно висловлювати свої думки. Вона повинна бути короткою (до 10 хв), пластичною, відбуватися на позитивному емоційному тлі.

Бесіда (вступна, повідомлення, повторення, контрольна) — діалогічний метод викладу навчального матеріалу. Суть бесіди полягає в тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань спонукати учнів пригадати (актуалізація) вже відомі знання та опанувати нові знання через самостійні роздуми, висновки і узагальнення. Цей метод найчастіше застосовується тоді, коли нова тема є порівняно нескладною, а в учнів уже склалися про неї певні уявлення або усталилися життєві спостереження, які дозволяють осмислити та опанувати знання евристичним способом.

Бесіди є такими: вступні (організаційні), повідомлення нових знань (евристичні, сократичні тощо), синтезувальні або закріплювальні, катехізисні та контрольньо-коректувальні.

Успіх бесіди залежить від контакту вчителя з класом: необхідно стежити, щоб усі учні активно працювали, уважно вислуховували запитання, обмірковували відповіді, аналізували відповіді своїх товаришів, намагалися висловити власну думку.

Перевага бесіди в тому, що вчитель може працювати з усім класом і з окремими учнями, постійно контролюючи стан їх знань. Однак вона потребує часу, напруження зусиль, відповідних умов і високого рівня педагогічної майстерності вчителя.

Лекція (див. розділ 3.2) (вступна, інформаційна, проблемна, вдох) — виклад значного за обсягом матеріалу, триває зазвичай цілий урок (інколи здвоєний урок); від інших методів словесного викладу відрізняється:

- ❖ суворішою структурою;
- ❖ логікою викладу навчального матеріалу;
- ❖ значним обсягом інформації, яка повідомляється;
- ❖ системним характером викладу знань.

Робота з книгою — це організація самостійної роботи учнів із друкованим текстом, що дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні.

Види роботи з книгою:

- ❖ читання тексту підручника;
- ❖ відповіді на запитання, наведені в підручнику після тексту;
- ❖ заучування текстів;
- ❖ розгляд і аналіз учнями таблиць, малюнків та інших ілюстрацій, уміщених у підручнику.

Для успішної роботи з книгою учнів слід навчити різних форм конспектування опрацьованого матеріалу [75, с. 71]:

- ❖ **план** — логічно-послідовні заголовки, що є основними питаннями тексту;
- ❖ **конспект** — стисле письмове занотовування змісту прочитаного;
- ❖ **тези** — запис стисло сформульованих думок, які передають основні положення прочитаного;
- ❖ **цитата** — дослівний запис окремих думок автора;
- ❖ **анотація** — короткий згорнутий переказ змісту прочитаного з відображенням суті;
- ❖ **рецензія** — запис стисло відгуку з висловленням ставлення до прочитаного;
- ❖ **довідка** — відомості про щось, що отримано в результаті пошуків;
- ❖ **формально-логічна модель** — словесно-схематичне зображення прочитаного;

- ❖ **тематичний тезаурус** — упорядкування комплексу базових понять із розділу або теми;
- ❖ **матриця ідей** — порівняння характеристик однорідних предметів, явищ у працях різних авторів;
- ❖ **графічний запис** — складання схем, діаграм, графіків за текстом підручника.

Щодо роботи з підручником, то вчитель повинен удаватися до різноманітних форм роботи з підручником на різних етапах роботи. Основна позитивна якість методу роботи з книгою — це можливість для учня багаторазово обробляти навчальну інформацію в зручному саме для нього темпі й у зручний час.

Наочні методи — демонстрація, ілюстрація, самостійне спостереження, вправи, творчі або графічні роботи, проекти* (*див. розділи 3.20; 4.3*).

Демонстрація — наочно-чуттєве ознайомлення учнів з явищами, процесами, об'єктами в їх природному вигляді, яке використовують для розкриття динаміки явищ, що вивчаються, а також для ознайомлення із зовнішнім виглядом предмета, його внутрішньою будовою тощо. При цьому увага учнів концентрується на суттєвих властивостях предметів, явищ, процесів. Значну дидактичну цінність має демонстрація реальних предметів.

Демонстрація — це синтез словесних (розповідь, пояснення) та наочних прийомів, пов'язаних із демонстрацією діафільмів, кінофільмів, відеофільмів, приладів, дослідів, технічних пристроїв тощо.

Ілюстрація — показ і сприймання предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні: карт, плакатів, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій тощо. Методи демонстрації та ілюстрації використовуються у взаємозв'язку.

Практичні методи — повторне (багатократне) виконання розумової або писемної дії з метою поглиблення знань і вироблення відповідних навчальних вмінь і навичок. Їх застосовують на різних етапах навчального процесу під час вивчення всіх предметів.

Усні вправи сприяють розвитку логічного мислення, пам'яті, мовлення й уваги учнів. Вони динамічні й не потребують витрат часу на ведення нотаток.

Письмові вправи використовуються для закріплення знань і вироблення вмінь і навичок письма. Використання їх сприяє розвитку координації руху, загальної культури писемного мовлення та самостійності в роботі.

* У сучасній методиці метод проектів нерідко визначають як проектну технологію (за суттю це те саме).

Суть **графічних вправ** полягає у виконанні малюнків. Їх виконують зазвичай одночасно з письмовими вправами і розв'язують єдині навчальні завдання. Їх застосування допомагає учням краще сприймати, осмислювати й запам'ятовувати навчальний матеріал. Залежно від повноти знань графічні роботи можуть мати відтворювальний або творчий характер.

Щодо методів опанування літератури, розглянемо класифікацію, що логічно випливає із класифікації, розробленої вченим-методистом М. Кудряшовим, і загальнопедагогічну класифікацію Ю. Лернера та М. Скаткіна [47, с. 190].

Метод творчого читання [74, с. 162] — читання художнього тексту на кожному етапі вивчення художнього твору (читаються окремі твори або уривки з них). Формулюючи мету читання, учитель повинен мати на увазі поглиблене сприйняття твору мистецтва та його художньо-естетичні завдання. Досягнувши результативності в сприйнятті читання, можна розраховувати на сталий інтерес до читання, що є основою літературної освіти. В остаточному підсумку мета методу творчого читання полягає в активізації художнього сприймання та художніх переживань.

Після завершення читання твору доцільно розпочати евристичну бесіду, спрямовану на поглиблене розуміння художнього тексту.

Евристика — сукупність прийомів дослідження й навчання за допомогою навідних запитань. Ефективність цього методу залежить від підготовленості учнів і продуманої вчителем системи творчих завдань і запитань. [74, с. 169, 171].

Метод літературної бесіди — різновид евристичного методу. Літературні бесіди як метод вивчення літератури розвивають самостійність учнів, інтерес до наукової роботи, формують навички самостійної праці з літературними джерелами, здатність аналізувати й узагальнювати матеріал, уміння викладати свої думки й відстоювати їх у словесних дебатах, критично ставитись до виступів своїх товаришів тощо. Як слушно зазначає О. Богданова, літературні бесіди стали чи не першою спробою врахувати індивідуальні особливості учнів у процесі вивчення літератури.

Залежно від того, яка роль у ній відводиться учителеві, а яка — учням, літературні бесіди можуть бути такими:

- ❖ бесіда за заздалегідь поставленими запитаннями — учитель пропонує учням систему запитань, щоб допомогти їм самостійно розібратися в художньому творі, знайти в тексті необхідні докази на підтвердження своїх висновків (якщо потрібно — цитати), підготуватися до колективної бесіди в класі. Частина

запитань призначається окремим учням — творчій групі, а решта — всьому класу;

- ❖ вільна бесіда — учитель не пропонує учням запитань. Учні повинні добре орієнтуватися в художньому тексті, а бесіда проводиться за запитаннями, які виникають у процесі обговорення. Вільна бесіда не позбавлена системності. У вчителя має бути розроблений план-конспект такого уроку, де визначено спрямованість бесіди та її остаточні висновки. Під час бесіди вчитель підтримує запитання, запропоновані учнями, допускає певні відхилення від плану [74, с.1 71].

Дослідницький метод — аналітична робота, що вчить учнів науково розглядати художній твір, аналізувати, ретельно студіювати. У середніх класах учитель застосовує лише окремі елементи цього методу; у старших класах передбачається вже всебічне його застосування. Критичне опанування художніх творів, наукових або науково-популярних книжок і статей у процесі роботи над певною темою набуває характеру дослідження.

Репродуктивний метод — відновлення та відтворення усього, що зберегла пам'ять. Головна мета цього методу — дати учням знання в готовому вигляді й зорієнтувати їх зусилля на запам'ятовування відповідної інформації. Тому в методичній літературі його називають *викладацьким*, або *репродуктивно-творчим*. Реалізується він за допомогою прийомів, спрямованих на стимуляцію навчальної діяльності учнів.

Компаративний метод вивчення літератури — це «порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу (методу)» [54, с. 369]. Отже, поняття компаративістики тісно пов'язане з поняттям взаємовпливів. У сучасній компаративістиці актуальними є питання генетично-контактних зв'язків і типологічних відповідностей у різнонаціональних літературах.

У процесі вивчення історії світової літератури компаративний метод виконує декілька функцій. Він синтезує попереднє конкретно-історичне вивчення окремих національних літератур, узагальнює його результати, виявляє певні загальні закономірності розвитку літератур, що зіставляються, і їх відмінності.

3.8.2. Прийоми навчання

Прийом навчання — це спосіб реалізації методу, його складова частина, деталь, елемент, окремий крок у пізнавальній діяльності,

що виконується під час застосування того чи іншого методу [74, с. 161]. Чим багатший арсенал прийомів у структурі методу, тим він продуктивніший та ефективніший.

Прийом коментованого читання — складова методу творчого навчання — використовується вчителем для того, щоб учні не тільки озвучували художній текст, а й глибоко і правильно розуміли прочитане. Цей прийом розвиває в школярів уміння й навички, корисні в роботі з будь-якою книжкою: користуватися бібліографічними джерелами, довідниками, словниками. Коментоване читання — це синтетичний прийом, який передбачає застосування й інших прийомів: виразного читання, бесіди, повідомлення учнів, порівняння тощо. Коментар має допомогти учням у самостійній роботі над художнім текстом, оскільки саме він сприяє розумінню ідейно-художнього змісту прочитаного, готує до аналізу. Під час роботи над класичними літературними творами корисним є використання таких видів коментарів:

- ❖ **історико-культурного** — розкриття маловідомих і малозрозумілих фактів історії та культури іншої країни, відображених у художньому творі;
- ❖ **лінгвістичного** — коментування незрозумілих виразів, слів та їхніх значень, фразеологізмів та елементів поетичної мови з урахуванням етнокультурних особливостей;
- ❖ **побутового** — пояснення національно-специфічних побутових реалій, ознак суто національного побуту та звичаїв;
- ❖ **географічного (природничого)** — пояснення природничо-специфічних реалій, географічних ознак;
- ❖ **лінгвопорівняльного** — пояснення прямих і переносних значень слів, ступеня спорідненості їхніх семантичних полів тощо.

Евристична бесіда готує основу для диспуту, розпочинає його та допомагає проведенню. Цей прийом реалізується в три етапи:

- 1) підготовка (учитель уважно переглядає художній текст, добирає додаткову літературу, звертається до інших видів мистецтва, створює систему запитань та завдань);
- 2) проведення;
- 3) висновки.

До кожної з трьох частин евристичної бесіди слід підготувати запитання, які б ґрунтувалися на історико-порівняльних паралелях, типологічних узагальненнях світової та української літератур, урахували наявність національно зумовленої специфіки сприйняття учнями літературних творів.

Вагомими прийомами методу евристичної бесіди є власне евристична бесіда та навчальний диспут в їх взаємодії.

Диспут — усне обговорення будь-якого питання з літератури, часто з наперед визначеними опонентами. Успіх диспуту залежить від його підготовки. Учні повинні навчитися самостійно ставити запитання, а також уважно слухати й розуміти запитання інших. Вони швидко набувають навичок дискусії, якщо вчитель попередньо застосовує різноманітні види усних повідомлень, проводить діалоги-інтерв'ю, прес-конференції, заочні екскурсії, обговорення кінофільмів, вистав, телевізійних передач тощо.

Основою диспуту є різні погляди на ті чи інші питання літератури. Учитель повинен формулювати запитання так, щоб виключити можливість однозначної відповіді [74, с.1 70, 175] (*див. розділи 3.2; 3.3.2*).

Прийом порівняння зумовлює ефективне виконання творчих завдань. Предметом порівняння можуть бути:

- ❖ та чи інша доба, літературні напрями;
- ❖ біографії (чи творчий шлях) письменників, творчі контакти;
- ❖ історії створення сюжетів і власне творів;
- ❖ близькі за ідейно-тематичним спрямуванням твори;
- ❖ оригінал твору світової класики (якщо учні вивчають дану мову) та його художні переклади;
- ❖ художні образи зарубіжної та української літератури (хоч і типологічно схожі, але з властивими їм національно-специфічними рисами);
- ❖ образні асоціації, що виникають у свідомості учнів;
- ❖ теоретико-літературні поняття, які залежно від національної специфіки різні за своїм значенням або збігаються лише частково;
- ❖ відтінки слів в образних системах українських та зарубіжних авторів;
- ❖ ступінь значення творчості письменників.

У процесі виконання таких творчих завдань учні вчать са-мостійно розривати тему та ідею твору, його композицію, сюжет, специфіку образної системи, своєрідності художньої форми [74, с. 170].

3.8.3. Засоби навчання

Успішність процесу навчання й ефективність використання в ньому розглянутих методів навчання значною мірою залежать від певних матеріальних умов. Такими допоміжними матеріальними умовами з їх специфічними дидактичними функціями є засоби навчання.

Слово вчителя — найістотніший засіб навчання, за допомогою якого вчитель організовує опанування знань учнями й формування в них практичних умінь і навичок; викладаючи новий матеріал, він спонукає учнів до роздумів над ним.

Підручник слугує учневі для здобуття, відновлення в пам'яті, повторення та закріплення знань, опанованих на уроці, виконання домашнього завдання й повторення вивченого матеріалу.

Інші засоби навчання та їх функції

- ❖ Екранізації, звукозаписи тощо замінюють учителя як джерело знань;
- ❖ ілюстрації, картини, таблиці та інший наочний матеріал конкретизують, уточнюють, поглиблюють інформацію, яку повідомляє вчитель;
- ❖ тексти літературних творів тощо — прямі об'єкти вивчення й дослідження;
- ❖ словники, довідники тощо використовуються переважно для озброєння учнів уміннями й навичками;
- ❖ карти, схеми тощо — символічні (знакові) засоби.

Технічні засоби навчання (ТЗН) (див. розділ 3.13)

- ❖ Дидактична техніка (кіно-, діа- та відеопроєктори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони, комп'ютери);
- ❖ аудіовізуальні засоби, екранні посібники статичної проєкції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали для епіпроєкції тощо);
- ❖ окремі посібники динамічної проєкції (кінофільми, кінофрагменти тощо);
- ❖ фонопосібники (аудіозаписи, MP3 тощо);
- ❖ відеозаписи, радіо- та телевізійні передачі;
- ❖ електронні підручники й посібники.

Ефективному використанню згаданих засобів сприяє кабінетна система навчання, що передбачає проведення занять із літератури й позаурочних занять у навчальному кабінеті, обладнаному літературою, посібниками, дидактичним матеріалом, технічними засобами. Така система сприяє швидкому опануванню учнями навчального предмета, створює можливості для використання наочності, ТЗН і умови для цікавої організації позаурочної роботи з предмета й позакласної виховної роботи з учнями (див. розділ 5).

Програма діяльності вчителя повинна складатися з кількох блоків: власне мотиваційного, цільового, емоційного, пізнавального. Усередині кожного блоку вчитель організує роботу з актуалізації та корекції колишніх мотивів, стимуляції нових мотивів і появи в них нових якісних характеристик.

3.9.1. Формування мотивації учнів

Мотив навчання — це спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності [75, с. 308].

Формування мотивів для навчання — це створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальший саморозвиток ним своєї мотиваційної сфери. Стимулювати її розвиток можна й необхідно системою психологічно продуманих прийомів. Мотивація є особливо важливим і специфічним компонентом навчальної діяльності, через реалізацію і за допомогою якого можливе формування загалом навчальної діяльності школярів.

Загальний зміст розвитку навчальної мотивації школярів полягає в тому, щоб переводити учнів із рівнів негативного й байдужого ставлення до навчання до зрілих форм позитивного ставлення до навчання — дієвого, усвідомленого, відповідального [21, с. 17–19].

Компоненти мотиваційної сфери

- ❖ Соціальні та пізнавальні мотиви, їх змістові й динамічні характеристики;
- ❖ мета та її якості (нова, гнучка, перспективна і стійка, нестереотипна);
- ❖ емоції (позитивні, стійкі, вибіркові, регульовальної діяльності);
- ❖ уміння вчитись та його характеристики (знання, стан навчальної діяльності, навченість).

Робота у власне мотиваційному блоці спрямована на усвідомлення учнем того, заради чого слід учитись і що спонукає його до навчання.

Зміст мотивів

| Види мотивів | Характеристика мотивів | Рівні мотивів | Якості мотивів | Прояви мотивів |
|--------------|--|--|--|---|
| Пізнавальні | Спрямованість на зміст навчального предмета | Широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні мотиви самоосвіти | Змістовні: дієвість, усвідомленість, самостійність, ступінь поширення | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Прагнення здобути нову інформацію; ❖ пошук розв'язання завдань; ❖ успішність та відвідування занять; ❖ прагнення до завдань заниженої чи підвищеної складності |
| Соціальні | Спрямованість на іншу людину, на соціальну значущість навчальних дій | Широкі соціальні та вузькосоціальні (позитивні) мотиви соціального співробітництва | Динамічні: стійкість, сила, виразність, переключення, емоційне забарвлення | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Учинки, що свідчать про обов'язок і відповідальність; ❖ прагнення до контактів; ❖ прагнення до контактів і співробітництва; ❖ ініціатива й допомога одноліткам |

Для формування названих мотивів та їх якісних характеристик необхідно створювати ситуації реального вибору:

- ❖ ситуація вибору за наявних варіантів відповідей (закритий вибір);
- ❖ ситуація вільного (відкритого) вибору без відповідей;
- ❖ вибір кількох різноспрямованих спонукань (супідрядність мотивів із конфліктом);
- ❖ ситуація вибору з обмеженнями (дефіцит часу, змагання, різні типи оцінювання іншою людиною тощо);
- ❖ помилковий вибір (запропоновано вибір між двома однаково неправильними альтернативами, що відбивають протилежні схильності).

У ситуаціях реального вибору учнів можливі такі педагогічні прийоми:

- ❖ вибір навчальних завдань різного рівня (репродуктивних, продуктивних, проблемних);
- ❖ вибір із двох завдань, де в одному варіанті потрібно знайти кілька способів розв'язання задачі, а в іншому варіанті — швидко отримати результат;

- ❖ вибір із розв'язаних задач різної складності таких, що найбільше сподобалися;
- ❖ вибір у ситуації з обмеженими умовами (наприклад, менше часу);
- ❖ вибір ситуації конфлікту між пізнавальним і соціальним мотивами;
- ❖ ситуації морального вибору.

3.9.2. Роль емоційного компонента у формуванні мотивації

В емоційному блоці робота вчителя спрямовується на розвиток емоційного компонента мотивації, основною характеристикою якого є емоційні переживання учня в навчальній діяльності. Навчання охоплює емоційну сферу учня, тому, впливаючи на неї, учитель стимулює мотивацію або, навпаки, приглушує її [60]. Так, емоції можуть бути позитивними (радість, захоплення, впевненість, гордість, цікавість, здивування тощо) і негативними (страх, образа, занепокоєння, приниження, досада тощо).

Для формування емоційного компонента можна використати прийом:

- ❖ завдання «незавершеної розповіді на шкільні теми» (несподіваний виклик до дошки, можливість вибору складного чи легкого варіанту контрольної роботи, цікава проблема на уроці, самооцінка учнем своєї відповіді, ослаблений учительський контроль роботи учня біля дошки тощо);
- ❖ добір складних, але захопливих завдань, здатних створити радісний настрій, грайливий стан, дозволить позбутися напруження;
- ❖ демонстрація вчителем розмаїтих пережитих на уроці емоцій, промовляння їх уголос для учнів (демонстрація власної емоційної відкритості);
- ❖ просити учня проговорити, описати свій емоційний стан у проблемні, найнапруженіші моменти уроку;
- ❖ розвиток у собі емоційної виразності (як вербальними, так і невербальними засобами).

3.9.3. Формування мотивації навчання

Для формування мотивації навчання використовують методичні прийоми, які умовно можна об'єднати в такі групи:

1. Прийоми діяльності вчителя, що сприяють формуванню мотивації загалом (спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери).
2. Спеціальні завдання на зміцнення окремих сторін мотивації (система ситуацій, вправ, завдань, спрямованих на формування окремих аспектів внутрішньої позиції учня щодо навчання).
3. Формування мотивації на окремих етапах уроку (у діяльність учнів обов'язково має бути психологічно повна структура — розуміння й постановка учнями мети і завдань; виконання дій, прийомів, способів; здійснення самоконтролю та самооцінки).
4. Група завдань, що забезпечують індивідуальний підхід до формування мотивації слабких дітей:

Розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери учнів сприяє вдале поєднання різних методів, засобів та організаційних форм, використаних учителем. Педагогу необхідно вміти оптимально співвідносити функції, виконувані тією чи іншою групою методів («живе споглядання» під час спостереження, абстрактне мислення під час використання словесних методів, здійснення практичних дій), характер змісту досліджуваної теми, можливості учнів опанувати матеріал для того, щоб дібрати ті методи та засоби навчання, що дозволять у певних умовах формувати навчально-пізнавальну мотивацію й досягати поставленої мети.

Для формування навчально-пізнавальної мотивації учнів доцільно використовувати:

- ❖ друковані навчальні матеріали — дозволяють підвищити рівень поінформованості, розширити світогляд учнів, актуалізувати увагу, допитливість, інтерес, дають можливість постійного використання як джерела інформації, формують творчі здібності й розуміння значущості діяльності;
- ❖ аудиторні засоби навчання — розвивають уміння слухати й чути, формують усебічну культуру та цілісність світосприймання, дозволяють поглибити почуття прекрасного і зробити доступними твори мистецтва, унікальні малюнки та фотографії, розширюють пізнавальні вміння і навички, забезпечують здобуття конкретних знань;
- ❖ комп'ютерну техніку — дозволяє підтримувати інтерес учнів до досягнень сучасності, прагнення до опанування електронної техніки, що допомагає у швидкому пошуку потрібної інформації, підвищує поінформованість школярів, розвиває загальну культуру, ознайомлює з різноманітними підходами до розв'язання низки проблем.

Класифікації методів навчання та їх дидактичних характеристик [60]

| Методи навчання | Форми навчальної діяльності | Шляхи формування мотивації |
|---------------------------------------|--|---|
| Інформаційні методи навчання | Бесіда, лекція, розповідь, огляд, консультація, звіт, демонстрація, експертиза, доповідь, розмова, пояснення, ілюстрація, повідомлення, кінопоказ, інструктаж, аналіз різних носіїв інформації, екскурсії, інтерв'ю, зустріч з видатним гостем | Історичний ракурс, біографії видатних діячів і письменників, факти, привернення уваги, здивування, цікавість, залучення асоціативної пам'яті, емоції, дискусія, уміння спілкуватися, практична необхідність матеріалу для фахівця та його цінність для інтелектуального розвитку |
| Операційні методи навчання | Робота з підручниками, опорними схемами, мнемоніками, алгоритмами, орієнтовними картками, поетапне формування знань, практичні методи, вправи, лабораторні роботи, «роби, як я», тренінг, програмування навчання, експеримент, самостійна робота | Створення ситуації, що авансує успіх, робота задля досягнення майбутньої цілі, прагнення до мети, уважне ставлення до змісту, заохочення, висування навчальних вимог, групова робота, самостійне досягнення результату, критика та самокритика, складання планів, аналіз випадків із практики, людська цінність знання |
| Творчі методи навчання | Аналіз конкретних ситуацій, бесіда за Сократом, ділова гра, «діловий коштик», форум, обговорення напівголосно, «думай і слухай», інноваційна гра, лабіринт дій, метод аперцепції-інтерації, «мозкова атака», панельна дискусія, програма саморозвитку, студія активного випадку, евристика, метод контрольних запитань, метод проб і помилок, творчий діалог, проблематизація, метод «круглого столу», імітаційна гра, проектування тощо | Створення пізнавальних протиріч, проблемно-пошукових ситуацій, емоційний настрій, навчання, засноване на діяльності, допитливість, аналіз подій, розв'язання інцидентів і конфліктів, дослідження обставин, ігровий азарт, рольова гра, самоаналіз діяльності, рефлексія, реакція викладача й аудиторії, колективний пошук, похвала, знання про можливість, фінансування, професійна необхідність, очікування |
| Методи контролю та зворотного зв'язку | Семінар, колоквиум, конференція, симпозиум, залік, іспит, захист курсових робіт, випускна робота, доповідь, реферат, щоденник відпрацьованої практики, рубіжний і підсумковий контроль, анкетування, вікторина | Закріплення набутих знань, доведення їх до рівня навичок і вмінь, ретроспективний аналіз, змагальність, рейтинг, жіт-парад, якість досягнутих результатів, перехід від контролю до самоконтролю, цінність контрольних характеристик, відкритість діагностики, досягнення поставленої мети, кількісні критерії рівня знання, досягнення в галузі інтелектуального розвитку, оцінювання своєї діяльності та діяльності однокласників, винагороди, задоволення |

Шляхи формування мотивації взаємозалежності від організаційних форм роботи (за кількістю учнів)

- ❖ **Індивідуальна робота** — дозволяє розвивати в учневі самоповагу, можливість, волю, прагнення до самоконтролю, корекції власної поведінки, задоволення пізнавальних потреб;
- ❖ **робота в парах** — розвиває почуття підтримки, взаємовиручки, взаємодопомоги, здатність до взаємодії, співробітництва, спільного досягнення високого результату в діяльності;
- ❖ **робота в малих групах** — підвищує комунікативні вміння, змагальність, взаємозалежність під час досягнення результату; є можливість закріпити або змінити певний статус учня, продемонструвати власні судження й вести дискусію, що дозволяє виявити неповторність, індивідуальність під час обговорення спільних проблем;
- ❖ **робота у великих групах** — стимулює становлення особистості учня та виявлення свого «Я» в колективі, учить пізнавати й ураховувати в спілкуванні індивідуальність інших людей, розвиває комунікативні навички, організаторські чи виконавські здібності, відповідальність за роль, яка виконується в групі.

Література (лат. *litterae* — буква, літера) — сукупність писаних і друкованих творів певного народу, епохи, людства.

Література відображає та зберігає знання й культуру народу та певного історичного періоду. Водночас вона є різновидом мистецтва, власне, мистецтвом слова, що відображає дійсність у художніх образах, створює нову художню реальність за законами краси; результатом творчого процесу автора, зафіксованим у відповідному тексті за допомогою літер.

Теорія літератури — галузь наукового знання про сутність, специфіку художньої літератури як мистецтва слова, про засади, методи її вивчення, критерії оцінювання літературних творів.

Як абстрактна, узагальнювальна наука про літературу вона формувалася поступово на основі роздумів, аналізу художньої творчості, мистецтва взагалі й у процесі диференціації гуманітарних знань виокремилась наприкінці XVIII — початку XIX ст. у певною мірою самостійну науку, продовжуючи взаємодію з філософією, естетикою, поетикою, історією літератури й літературною критикою.

Розділи теорії літератури

- ❖ Сутність, зміст і форма художньої літератури;
- ❖ специфіка та функції літератури як самостійного виду мистецтва.

Сфера впливу теорії літератури

- ❖ Специфіка художньої творчості;
- ❖ аналіз конкретних літературних явищ;
- ❖ роди та жанри поезії;
- ❖ літературний процес;
- ❖ напрями, течії, школи;
- ❖ особливості стилю окремого письменника й літератури певної доби загалом.

Завдання теорії літератури

- ❖ Розгляд закономірностей розвитку мови художньої літератури, особливостей віршування;
- ❖ дослідження загальних і спільних для кожної окремої національної літератури законів і закономірностей, що пов'язують літературу з навколишньою дійсністю, а також внутрішньолітературних законів.

Жанри теорії літератури: монографія, стаття, огляд, есе.

Рівні теоретико-літературних понять

- 1) Загальні поняття, загальні властивості літератури (образність, народність, типовість тощо);
- 2) поняття часткового характеру, які пов'язані зі структурою художнього твору (тема, ідея, проблеми, сюжет, композиція, художні засоби тощо);
- 3) поняття, пов'язані із закономірностями літературного розвитку (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям тощо) [74, с. 243].

Літературознавчі терміни, які повинні опанувати учні, визначені Програмою в рубриці «Теорія літератури», яка окреслює мінімум теоретико-літературних понять, необхідних учням для розуміння, аналізу й оцінювання художнього твору. Визначаючи зміст рубрики, автори Програми дотримувалися принципу співвідношення літературних понять із художніми творами та принципу типологічних зв'язків світової і рідної (української) літератури. Тому рубрика розміщена після анотації до теми. Пропоновані літературознавчі терміни легко знайти й пояснити в художньому тексті, що впливає на його глибоке осягнення й розуміння [74, с. 243].

Загальні методичні принципи, якими слід керуватися під час роботи над розв'язанням проблеми вивчення теорії літератури на уроці:

- ❖ науковості;
- ❖ наступності;
- ❖ доступності;
- ❖ співвідношення понять із теорії літератури із літературними творами, явищами, спадщиною митців, твори яких вивчаються;
- ❖ опори на культурологічний контекст;
- ❖ історизму;
- ❖ багатозначності;
- ❖ типологічних взаємозв'язків літератур.

Прийоми вивчення теоретичних понять
за О. Ю. Богдановою, Г. І. Беленьким та Г. Л. Токмань [74, с. 251]

| Богданова О. Ю. | Беленький Г. І. | Токмань Г. Л. |
|---|--|---|
| 1. Накопичення фактів, характеристика літературних явищ | 1. З'ясовується одна або кілька прикмет поняття, що вивчається | 1. Розглядається літературне явище |
| 2. Загальне уявлення про прикмети певного явища | 2. Подальше збагачення змісту поняття новими прикметами | 2. Читается художнє слово |
| 3. Визначення поняття або встановлення його характерних прикмет | 3. Уведення поняття в практику до повного наукового визначення | 3. Розглянуте явище називається певним терміном |
| 4. Закріплення наявних прикмет поняття або його визначення | | 4. Здійснюється абстрагування від тексту |
| 5. Застосування поняття під час аналізу конкретного літературного явища | | 5. Узагальнення |
| 6. Подальший розвиток поняття, збагачення його новими прикметами | | |

Введення нових понять теорії на уроках літератури

- 1) Дати визначення нового поняття, а потім показати спосіб його виявлення на літературних прикладах із матеріалу, що вивчається;
- 2) на підставі вивчення літературних творів та явищ узагальнити знання учнів, подавши нове теоретико-літературне поняття.

Після визначення певного поняття можна запропонувати учням знайти в художньому тексті, який вивчається, приклади, що ілюструють певне поняття, або самим дати визначення теоретичного поняття (наприклад, порахувавши кількість рядків і визначивши види римування, сформулювати визначення «онегінської строфи»). Можна також запропонувати учням гру, у процесі якої учні мають співвіднести картки з назвами термінів з уривками із художніх текстів.

Ознайомлюючи учнів із новим визначенням, учителеві варто звернутися не тільки до літературних фактів, а й до явищ світового мистецтва й філософії. Наприклад, даючи поняття про романтизм, потрібно наголосити на тому, що цей напрям сформувався під впливом ідеалістичної філософії, розвивався не тільки

в літературі, а й у живопису й музиці (потрібно назвати представників напряму в різних видах мистецтва, продемонструвавши репродукції їх творів).

Учителеві світової літератури слід обов'язково враховувати матеріал, який засвоюють школярі в курсі української літератури, його групування та головні завдання вивчення. Змістове наповнення базових програм для 11-річної школи, проведення паралелей між українською та світовою літературами, включення найкращих зразків українського письменства в контекст головних тенденцій у розвитку світової культури. Це також сприятиме увиразненню, реальному змістовому наповненню тверджень про причетність українців до творення світової цивілізації та світової культури. Разом із тим учителю слід не стільки аналізувати й інтерпретувати архаїчні (а тим більше сакральні) тексти (Біблію, Веди, Коран, твори давньогрецької, давньоримської та середньовічної літератур, а також літератури доби Відродження), скільки здійснювати їх культурологічне і філологічне коментування. Потрібно увести учня в давню епоху та іноземну культуру, показати їх своєрідність і разом з тим спільні лінії розвитку світового культурного процесу.

Методика вивчення літературного терміна «постмодернізм» [74, с. 255]

| Літературний напрям | | | |
|--|---|---|---|
| Знати | | Уміти | |
| Що? | Як? | Що? | Як? |
| Загальне уявлення про літературний процес, місце в ньому літературного напряму. Визначення термінів: <i>літературний процес, літературний напрям</i> | Слово вчителя, евристична бесіда, створення схеми літературного процесу, робота зі словником літературознавчих термінів | Дати визначення термінам: <i>літературний процес, літературний напрям</i> | Легко й аргументовано оперувати цими термінами під час характеристики доби, аналізу художнього твору тощо |
| Постмодернізм | | | |
| Генезис терміна. Риси поетики постмодернізму. Визначення терміна | Слово вчителя, повідомлення учнів, узагальнення вчителем, створення схеми «Риси поетики постмодернізму», робота зі словником літературознавчих термінів | Дати визначення постмодернізму як літературному напряму, визначити приналежність твору до літературного напряму | Знайти основні ознаки постмодернізму в художньому творі, аргументувати свої відкриття, зробити узагальнення |

Словникова робота — перший обов'язковий етап роботи з художнім текстом не тільки в середніх, а й у старших класах.

Різноманітними видами словникової роботи вчитель має поступово створювати в учнів той лексичний запас, який необхідний для опанування нових теоретико-літературних понять.

До складних для сприйняття учнями літературних термінів належать поняття, пов'язані із закономірностями літературного розвитку: *художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям* тощо. Для засвоєння подібних тем використовується насамперед традиційна методика, але її реалізація в кожного вчителя може мати свою методичну забарвленість.

Укладання словників літературознавчих термінів

Робота зі словниками повинна проводитись регулярно, їх слід періодично поповнювати. Учні послідовно роблять такі записи:

1. *Антитеза (грецьке слово) — яскраво виражене протиставлення понять або явищ:*
 - а) *розкриває ідейний зміст твору;*
 - б) *може бути засобом побудови твору;*
 - в) *відображує авторську позицію — а все це разом посилює емоційне забарвлення мовлення.*

Рівні опанування учнями теоретичних понять

| Рівні | Тлумачення |
|------------|---|
| Початковий | Учень механічно відтворює теоретичні визначення понять, не розуміючи їхньої сутності, не співвідносячи з явищами літератури та іншими поняттями |
| Середній | Учень знає й усвідомлює визначення понять із теорії літератури, може навести приклади їх виявів у літературі |
| Достатній | Учень не тільки знає й усвідомлює визначення теоретико-літературних понять, але й може застосувати їх під час вивчення художніх текстів, знайти приклади, що відповідають вивченим поняттям у творах художньої літератури, співвіднести їх з іншими поняттями |
| Високий | Учень знає й усвідомлює визначення теоретико-літературних понять, може самостійно розкрити їх сутність, навести приклади, знайти їх прояви в літературі, використовує поняття під час аналізу художніх творів, характеристики образів тощо; співвідносить теоретико-літературні поняття з іншими, з окремими явищами і всім ходом літературного й мистецького процесу, із творчістю митців; розуміє еволюцію теоретико-літературних понять в історії літератури, ідентифікує їх у текстах різних епох, напрямів, течій тощо |

У вчительській практиці виробилися різні шляхи аналізу художніх творів.

Пообразний (традиційний) аналіз — розгляд персонажів, сюжету й композиції у їх взаємозв'язках, у співвідношенні з іншими компонентами для з'ясування морального й естетичного багатства твору. Основою цього аналізу є детальна характеристика образів та інших компонентів твору. Під час розгляду розвитку сюжету, особливостей композиції, зображувальних засобів основну увагу зосереджуємо на окремих типах людей, засобах змалювання персонажів (портрет, психологія, моральні якості, життєві переконання, учинки, стосунки з людьми тощо), оскільки художні образи втілюють соціальні, моральні та естетичні проблеми епохи.

Послідовний метод аналізу, зосереджуючи увагу на сприйнятті твору як цілісного художнього явища, на єдності композиційних елементів забезпечує умови для здійснення принципу аналізу творів у єдності змісту й форми.

Мовностильовий метод забезпечує умови для проведення аналізу в єдності змісту та форми, повноту сприймання учнями образно-змістової сторони твору, дає учням конкретне уявлення про способи творення образів за допомогою зображувально-виражальних засобів.

Є. Волощук і Б. Бігун запропонували такі принципи цілісного аналізу літературного твору:

- а) розгляд художнього твору як естетичного феномену;
- б) широке використання можливостей літературознавчого аналізу;
- в) визнання за текстом змістової поліфонії та настанова на діалогічну структуру уроку.

Основні поняття з теорії літератури

Абстрагування, абстракція (лат. *abstractio* — віддалення, відсторонення) — виділення суттєвих, найістотніших ознак, прикмет предметів, явищ об'єктивної дійсності чи творів людської діяльності із неістотних, випадкових, другорядних їх ознак, наслідком чого є поява загального поняття, певної категорії тощо.

Абсурд (франц. *absurdus* — безглуздий) — нісенітниця, безглуздя. У цьому значенні термін «абсурд» вживають історики літератури й критики, які аналізують поведінку персонажів художніх творів із позиції правдоподібності (реальна критика). Іншого статусу це слово набуває в словосполученнях «література абсурду», «театр абсурду», які використовують для умовної назви художніх творів (романів, п'єс), що змальовують життя у вигляді начебто

хаотичного накопичення випадковостей, безглуздих, на перший погляд, ситуацій (творчість Е. Йонеско, С. Беккета, А. Камю). Характерними прикметами «літератури абсурду» є підкреслений алогізм, ірраціоналізм у вчинках персонажів, мозаїчна композиція творів, гротеск і буфонада в засобах їх творення. Сукупність цих творів може також позначатися терміном «абсурдистська література».

Автонім (грецьк. *auto* та *onyma* — ім'я) — справжнє ім'я автора, який підписує власні твори псевдонімом.

Алегорія (грецьк. *allegoria*, від *allos* — інший та *agoreno* — говорю) — інакомовлення, у якому конкретний образ є формою розкриття абстрактного уявлення, судження, поняття. Алегоричні образи завжди можна розкрити аналітично, наприклад, у байках і сатиричних творах. На алегорії ґрунтуються притчі, які здавна використовувалися у проповідях, полемічних творах, шкільних драмах тощо. Алегоричними можна назвати, наприклад, твори «Досвітні вогні» Лесі Українки, «Каменяр» І. Франка, «Бур'ян» А. Головка.

Алюзія (лат. *allusio* — жарт, натяк) — художньо-стилістичний прийом, що полягає у відсиланні до певного літературного твору, сюжету чи образу, а також історичної події. Прийом розрахований на ерудицію читача, покликаний розгадати закодований зміст. Інколи алюзія вживається як особливий різновид алегорії, пов'язаної з фактами дійсності.

Альманах (араб. *час*, *міра*; букв. «там, де схиляють коліна», тобто зупинка каравану на відпочинок в оазі серед пустелі) — збірка творів досить широкого змісту, упорядкована часто за певною тематикою, жанровою чи стильовою ознакою тощо. Спочатку цим словом називали календар. Перші літературні альманахи з'явилися у Франції у XVIII ст., під час їх укладання було використано попередній досвід створення подібних збірок, починаючи з античної доби («квітники»).

Ампліфікація (лат. *amplificatio* — збільшення, розширення) — стилістичний прийом у художній літературі для підсилення характеристики, доповнення і збагачення думки за допомогою використання однорідних мовних засобів: синонімів, епітетів, порівнянь тощо. Ампліфікація має давню традицію в літературі: починаючи з епохи Середньовіччя широко вживається як різновид градації в поетичній творчості.

Аналогія (грецьк. *analogia* — відповідність) — стилістичний прийом, уживаний письменником для розкриття одного явища через інше, схоже на нього. На основі аналогій постають тропи,

зокрема порівняння, інколи оформлюється лірична композиція художнього твору. Аналогія літературна — це схожість образів, сюжетів, характерів, композиційних прийомів тощо. Подібні аналогії можна спостерігати в одному художньому творі, де автор зіставляє героїв, сюжетні ситуації тощо, або порівняно з іншим текстом, з біблійними та античними міфами тощо.

Аналогія також використовується як один із основних засобів порівняльно-історичного літературознавства (допомагає визначити типові відповідності в літературах різних країн та регіонів; сприяє виявленню схожих тем, мотивів, притаманних певному літературному напрямку, конкретній групі письменників тощо).

Анахронізм (грецьк. *ana* — доверху, *chronos* — час) — культурно-історичні, хронологічні й інші невідповідності в художньому творі; навмисне чи мимовільне привнесення до літературного тексту невластивих певній добі поглядів, звичаїв, суджень, лексики тощо.

Анотація (лат. *annotatio* — зауваження, примітка) — коротка загальна характеристика певного твору, статті, рукопису тощо, яка вміщує стисло інформацію про зміст книжки, відомості про автора та читацьке призначення. Анотації наводять у видавничих проспектах, бібліографічних картках, на звороті титульних сторінок книжок тощо.

Антипод (лат. *antipodes* — протилежний) — художній образ, який своїми поглядами, рисами характеру, моральними якостями тощо протиставляється іншому персонажу. Яскравими прикладами образів-антиподів є персонажі народних казок, своєрідні персонажі-символи в бароковій літературі.

У новітній літературі, з поглибленням психологічного аналізу людських характерів, письменники все глибше проникають у світ складних переплетінь якостей людини, уникають спрощеної й однозначної оцінки її поведінки. Таку еволюцію на шляху заглиблення в суперечливий світ людських характерів і поведінки віддзеркалює творчість багатьох визначних письменників світу, які наводять яскраві приклади персонажів-антиподів (ними можуть бути навіть члени однієї родини).

Антиутопія (грецьк. *anti* — проти, *u* — ні, *topos* — місце) — жанрова форма, що з'явилася в літературі XVII ст. як зображення небезпечних наслідків, пов'язаних з експериментуванням над людством задля його «поліпшення» із запровадженням певних соціальних ідеалів, що на практиці виявляються хибними. Такий твір є попередженням: у ньому майбутнє (з ознаками сучасності) зображується як небажане, як те, чого слід уникнути. Цим антиутопія

відрізняється від утопії, яка передбачає художнє втілення ідеалу (найчастіше суспільно-політичного) і з його позицій засуджує сучасність. Наприкінці XIX ст., коли утопія, поєднуючись із науковою фантастикою, домагається визнання за собою футурологічних передбачень, з'являються твори-попередження («Машина часу» Г. Уеллса, «Спогади про майбутнє» Р. Нокса, «R.U.R.» К. Чапек та ін.). Особливої актуальності набувають антиутопічні твори у XX ст. для засудження тоталітарних режимів, військового психозу тощо, коли антиутопія стає своєрідною художньою перевіркою політичних або наукових концепцій і попереджає людство про небезпечність їх запровадження (*див. утопія*).

Аплікація (лат. *applicatio* — приєднання) — уведення в текст літературного твору цитат (прислів'я, приказки, афоризмуи, фрагменти з іншого художнього твору тощо), почасти у зміненому вигляді.

Апогей (грецьк. *apageios* — віддалені від Землі) — найвищий ступінь розвитку, піднесення духу, слави тощо. У художній літературі апогей — найгостріший момент розв'язання конфлікту, розвиток сюжетної лінії.

Апокрифи (грецьк. *apocryphos* — таємне, заповітне) — епічні християнські твори, пов'язані з сюжетами Святого Письма, Життями Святих, версіями першопочатку світу тощо. Апокрифи існували в рукописному вигляді, церква їх не сприймала й накладала на них заборону. Тематично апокрифи поділяються на старозавітні (про створення світу й перших людей, про царя Соломона тощо) і новозавітні, які розповідають подробиці із життя Ісуса Христа й за жанром наближаються до повісті чи роману. Окрему групу становлять есхатолічні апокрифи, що розкривають теми «кінця світу», «Страшного Суду» та потойбічної долі праведників і грішників. Апокрифи неабияк вплинули на художню літературу.

Апофеоз (грецьк. *apotheosis* — обожнення) — власне урочище прилучення до божественної громади. За античних часів до її складу обиралися засновники колоній, герої Пелопоннеської війни, соратники Александра Македонського, пізніше — за римської доби — Юлій Цезар та ін.

Нині це поняття вживають у переносному значенні: у розумінні певної урочистості, інколи — як фінальної сцени в театральних виставах. Іноді апофеоз сприймається в гостро іронічному аспекті, коли йдеться про уславлення, звеличення окремої особистості, утвердження її «культу».

Архітвір (грецьк. *arche* — початок, вищий ступінь чогось) — досконалий твір, шедевр, який є зразком у мистецтві, у творчості митця, у літературному напрямку тощо.

Архітектоніка (грецьк. *architektonike* — архітектура, мистецтво керувати) — будова художнього твору як єдиного цілого, тісний взаємозв'язок основних його складових частин. Відбиваючи загальний план цілісного твору, архітектоніка разом з тим виявляє свою відмінність від композиції, власне побудови окремих його частин, образів, деталей, сюжетних ліній тощо.

Афоризм (грецьк. *aphorismos* — визначення) — короткий оригінальний, влучний вислів, узагальнення, глибока думка, виражена в лаконічній формі, інколи несподівано парадоксальній, наприклад: «Поспішай повільно» (Октавіан Август). Для афоризму однаково обов'язкові й закінченість думки, і стрункість, витонченість, лаконічність форми. Він ніколи не аргументує, але впливає на свідомість виразною неординарністю вислову, тому афоризми часто називають «крилатими висловами». «Афоризмами» уперше назвав збірку своїх діагностичних і терапевтичних порад і правил Гіппократ.

Байронізм — ідейно-естетична концепція в європейському романтизмі XIX ст., пов'язана з творчістю англійського поета Дж. Байрона, притаманна В. Гюго, А. Міцкевичу, М. Лермонтову та ін. Основними рисами байронізму є тираноборство, волелюбність, бунтарство, демонізм, абсолютизоване заперечення недосконалої дійсності. В Україні байронізм позначився на творчості Є. Гребінки, Л. Боровиковського та ін.

Бард (кельт. *bard* — співець) — мандрівний співець у народів кельтського походження, за доби Середньовіччя — поет в Ірландії, Шотландії, Уельсі. Поезія бардів мала вплив на європейську літературу, особливо після видання пісень легендарного Оссіана, яке здійснив у XVIII ст. Дж. Макферсон. Відтоді слово «бард» уживалося як синонім до слова «поет».

Нині бардами називають співців, які виконують пісні на власні слова та музику.

Белетристика (франц. *belles-lettres* — красне письменство) — твори художньої літератури взагалі; художня проза. Дуже часто белетристикою називають прозу, якій притаманні гостросюжетність, інтрига, несподівані перипетії, що завжди приваблюють читачів.

У сучасному літературознавстві белетристика все частіше позначає легку, жваву, доступну розповідь про якусь подію чи наукову проблему, відому постать з метою їх популяризації.

Бестселер (англ. *bestseller*, від *best* — найкращий, *sell* — продавати) — книга, що видається значним накладом, ураховуючи читачий попит чи комерційні інтереси, часто зумовлені «модою».

Серед творів, що стали бестселерами, є зразки й високохудожньої літератури.

Ваганти (лат. *vagantes* — мандрівники) — мандрівні ченці, студенти Західної Європи XI–XIV ст., автори вільнодумної, життєлюбної, далекої від аскетичних церковних ідеалів, часто гостро сатиричної лірики. Вони сміливіше стали на шлях світської літератури, зважилися навіть пародіювати канонічні тексти й церковні ритуали. Найбільшим здобутком поезії вагантів, крім «Кембриджських пісень», вважають знамениту «*Carmina burana*» — складену на початку XIII ст. збірку латинських ліричних, дидактичних і сатиричних віршів, видана 1847 року Шлемелем. В Україні за доби бароко подібну роль виконували мандрівні дяки.

Варіація (лат. *variatio* — зміна) — повторення теми чи мотиву якогось твору в іншому, дещо зміненому вигляді водночас зі збереженням основного змісту.

Веди (ведична література) (із санскр. *veda* — знання) — давня пам'ятка індійської релігійної літератури, що створювалася впродовж II–I тис. до н. е., у якій зібрано переважно віршовані релігійні гімни, молитви, замовляння, заклинання проти хвороб і демонів, прокляття й благословення, описи обрядів, діянь богів тощо, написані санскритом.

Вона складається з чотирьох збірок (самхитів): «Ригведа» («Книга гімнів»), «Самаведа» («Книга пісень»), «Яджурведа» («Книга жертвних висловів»), «Атхарваведа» («Книга заклинань»). У найважливішій із них — «Ригведі» — 1028 гімнів, що відзначаються ліризмом, багатством художніх засобів. Боги, до яких звернені молитви, — це сили природи, наділені людськими якостями. Веди поєднували філософські, моральні, соціальні вчення, елементи магії з науковими знаннями і вважалися божим одкровенням, тому передавалися усно. Вони спиралися на міфологію та містили зародки літературних жанрів. Веди мають велике історико-культурне значення, надають письменникам багатий матеріал для поетичної творчості.

Видіння (Візія) (лат. *visio* — видіння) — літературний жанр, поширений переважно за доби Середньовіччя. Сюжет творів розбудовувався на пригодах «благодійного» персонажа, який уві сні переживає насправді «чудову» подію.

Елементи видіння спостерігаються в життійній літературі, поемі Данте «Божественна комедія», літературі бароко. Художній прийом видіння використано й у таких творах, як «Енеїда» І. Котляревського, «Вечори на хуторі поблизу Диканьки» М. Гоголя, «Сон» Т. Шевченка тощо.

Відсторонення — художній прийом, протилежний до уособлення. Якщо уособлення оживлює неживі предмети, персоніфікує фізичні явища, то відсторонення представляє психічні процеси, стани як фізичні явища, зображує їх як нібито самостійно існуючі. За структурою цей прийом являє собою вид метонімії; образ, збудований на його основі, видається дивним і активізує сприймання читачів.

Відчуження (нім. *entfremdung*, англ. *alienation*) — філософський термін для характеристики позиції особи щодо суспільства, у якому вона почуває себе зайвою, самотньою. Основою відчуження є привласнення іншими людьми результатів діяльності особистості тощо. Вирізняють економічне, політичне, морально-психологічне відчуження. У літературознавстві це поняття використовують під час аналізу змісту художніх творів, які відтворюють життя людей у ситуації чи в стані відчуження.

Вірш (лат. *versus* — повтор, поворот) — елемент ритмічного мовлення в літературному творі, основна одиниця віршованого ритму. Інколи він збігається з віршовим рядком, але не повинен із ним отожднюватися, тому що ці поняття різного плану. Друге значення вірша — ліричний або ліро-епічний твір, складений за поетичними законами певного літературного періоду. Як особлива система вірш виник за античних часів, відокремившись від музики і танцю.

Гармонія (грецьк. *garmonia* — злагодженість, скріплення) — естетична категорія, яка виражає співмірність, взаємозв'язок елементів будь-якого об'єкта чи явища й у певній системі становить цілісність, що має естетичну цінність. У такому широкому значенні це поняття використовується для характеристики явищ об'єктивної дійсності, змісту художнього твору, його компонентів, взаємовідповідності між ними тощо. Ще Аристотель звертав увагу на гармонійно-прекрасне як «єдність різноманітностей». У давніх греків гармонія була основною рисою буття; разом із симетрією, порядком та мірою вона складає поняття прекрасного, що спостерігається в Космосі, природі, людині, поєднує духовну і фізичну красу.

Гедонізм (грецьк. *hedone* — насолода) — філософсько-етичне вчення, згідно з яким насолода є найвищим благом, сенсом життя. Гедонізм постав як наслідок довільного тлумачення вчення Епікура, який стверджував, що щастям людини є її задоволення від відсутності страждань. Гедоністична функція мистецтва (поряд із пізнавальною, виховною тощо) полягає в естетичній насолоді від сприймання художніх творів.

Геонім (грецьк. *ge* — земля, *опута* — ім'я) — вид псевдоніма, у якому вказується місцевість чи країна, звідки походить письменник.

Героїчне — етико-естетична категорія для позначення моральної цінності вчинків, дій окремої особи чи суспільства загалом задля прогресу, які вимагають особливої віддачі моральних, інтелектуальних, фізичних зусиль, мужності, відваги, самопожертви тощо. Спроможність здійснення героїчного — важливий критерій оцінки особистості. У літературних творах засобами художнього слова поетично звеличуються вчинки героїв, покликаних захищати ідеали добра, справедливості, соборності. Поетизація героїчного характерна для творів усної народної творчості й художньої літератури від давнини до сьогодення. Героїчний учинок, героїчний образ, мистецьки змальовані в художніх творах, спричиняють глибокі емоційні переживання, захоплення силою людського духу, бажання стати подібним до героя.

Гіпербола (грецьк. *hyperbole* — перебільшення) — різновид тропа, що полягає в надмірному перебільшенні характерних властивостей чи ознак певного предмета, явища або дії задля особливого увиразнення художнього зображення чи виявлення емоційного ставлення до нього. Світова література має чимало прикладів гіперболічних тропів («Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле, «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта та ін.).

Гомерівське питання — сукупність проблем, пов'язаних з історією та часом виникнення давньогрецьких поем «Іліада» та «Одіссея», авторство яких приписується поету-рапсоду Гомеру. Смісл цього «питання», що виникло в науці в XVIII ст., полягає в тому, щоб з'ясувати, чи є поеми творінням конкретного автора — Гомера, чи тексти, які дійшли до нас, являють собою збірку, що містить окремі поетичні сказання-рапсодії, складені раніше. Дослідження композиції поем, давнього героїчного фольклорного епосу підтвердили первісну єдність авторського задуму й наявність в «Іліаді» та «Одіссей» подій, що відбуваються в різний за хронологією час.

Ще за античної доби набула поширення думка, що авторами поем є різні особи. Вона знаходить прихильників і в наш час. Однак гомерівські поеми слід розглядати як цілісні художні твори, що мають продуману струнку композицію, написані одним автором у VIII ст. до н. е. Вони складені гексаметром, їх мова насичена іонійсько-еолійською лексикою, тексти містять чимало чітких формул, що неодноразово повторюються.

Поеми Гомера позначені високим злетом фантазії, красою вислову і багатством тропіки, драматизмом зображених сцен,

природністю й правдивістю відтвореного життя, винятковою спостережливістю та психологічною чутливістю автора. Визнають також органічний зв'язок цих творів із фольклором і міфологією та майстерність Гомера в їх відтворенні в художньо цілісних поемах.

Градація (лат. *gradatio* — поступове підвищення, посилення) — стилістична фігура, що полягає в поступовому нагнітанні засобів художньої виразності задля підвищення або зниження їх емоційно-смыслові значущості. Градація розрізняється за просторово-часовим (переважно в прозі), інтонаційно-емоційними (поезія) та психологічними (драма) ознаками. Виразність градації посилюється її поєднанням з анафорою («Прийшов, побачив, переміг» (Юлій Цезар)).

Гротеск (франц. *grotesque* — химерний, незвичайний; італ. *grotta* — грот, печера) — вид художньої образності, для якого характерними є фантастична основа, тяжіння до особливих, незвичайних, ексцентричних, спотворених форм, поєднання в одному предметі або явищі несумісних, контрастних якостей (комічного з трагічним, реального з фантастичним тощо), що спричиняє абсурд; заперечення усталених художніх і літературних форм. Звідси зв'язок гротеску з пародією, травестією, бурлеском. Гротеск відкрито й свідомо створює особливий надприродний, химерний, дивний світ: саме таким демонструє його читачеві автор.

Термін «гротеск» походить від знайдених на межі XV–XVI ст. Рафаелем Санті в римських підземних гротах химерних настінних малюнків із поєднанням рослинних і тваринних форм. Гротеск використовувався ще в міфології та в античній літературі (Аристофан, Плавт), у ренесансних творах (Ф. Рабле, Е. Роттердамський), у провітницькій і романтичній літературі (Дж. Свіфт, Е. Т. А. Гофман).

Група літературна — об'єднання письменників зазвичай однієї літературної генерації, які, поставивши перед собою спільну літературну мету, разом намагаються реалізувати її і тим самим виявити себе як певну єдність творчих особистостей. Літературні групи існували з давніх часів: поети згуртовувалися навколо меценатів, що фінансували їхню літературну творчість. Поширеними такі групи стали на початку XX ст., коли молоді поети-модерністи об'єднувалися для співпраці на спільній естетичній платформі. Літературна група є об'єднанням письменників, не пов'язаних організаційними зобов'язаннями, статутом, досить швидко розпадається після досягнення її представниками творчої зрілості.

Гуманізм (лат. *humanus* — людський, людяний) — моральний принцип, в основі якого лежить переконаність у безмежних

можливостях людини, її здатності до вдосконалення, вимога свободи й захисту гідності особистості, ідея про право людини на щастя. Гуманізм — це ще увага й любов до людини, здатність прийти їй на допомогу.

У філософському розумінні гуманізм — це система поглядів на людину, визнання її цінності як особистості, її права на свободу, задоволення духовних і матеріальних потреб, розвиток здібностей. У конкретно-історичному значенні гуманізм — інтелектуальна течія, яка виникла за доби Відродження в Італії (початок XIV ст.), а потім, у XV–XVI ст., поширилася по всій Європі. В епоху Відродження гуманізм уперше виступив як цілісна система поглядів та широка течія суспільної думки, викликавши справжній переворот у світогляді людей того часу та їх культури. Спираючись на високі ідеї античної філософії та літератури, у XV–XVI ст. він став потужним культурним рухом. Представниками гуманізму Відродження стали мислителі, поети, художники (Франческо Петрарка, Данте Аліґ'єрі, Рафаель, Леонардо да Вінчі та ін.), які сприяли небувалому розквіту тогочасного мистецтва й літератури. Їх традиції продовжили просвітителі XVIII ст., визначні письменники XIX–XX ст.

Деталь художня (франц. *detail* — подробиця, дрібниця) — виразна подробиця у творі, що має значне змістовне й ідейно-емоційне навантаження. Передусім за її допомогою письменник підкреслює характерну ознаку змальованих ним картин, предметів або характерів героїв (інтер'єр, портрет, пейзаж тощо), що вирізняє їх з-поміж інших і надає можливість зрозуміти їх значення в загальному контексті твору. Деталь може уточнювати або розкривати задум автора, виступати втіленням ідеї або лейтмотиву твору. У сучасній літературі значно зросла увага до використання художніх деталей, цей засіб розглядається як неодмінна умова письменницької майстерності.

Діалог (грецьк. *dialogos* — розмова, бесіда) — одна із форм організації усного мовлення, розмова двох або декількох (полілог) осіб. Характер, своєрідність діалогу в художній літературі залежить від родожанрових особливостей творів. Найнапруженішим є діалог у драматичних творах. Діалог існує також як самостійний літературно-публіцистичний жанр, відомий ще з часів античності («Діалоги» Платона). Цей жанр широко використовував у своїй творчості Г. Сковорода.

Домінанта (лат. *dominans, dominantis* — панівний) — провідний жанр, панівна течія в певному напрямі й літературному періоді; поширений стиль, до якого вдаються багато митців, що також

характеризує ту особливість індивідуального стилю, яка переважає за частотністю прояву, за функціональним значенням у творах цього письменника (використання певних ритміко-метричних конструкцій, алюзій, іронії тощо).

Драматизм — загострена напруженість дії певного художнього твору будь-якого роду літератури.

Екскурс (лат. *excursus* — відхилення, відступ) — відхилення від теми, основної сюжетної лінії в літературному творі задля висвітлення додаткових питань, наведення прикладів аналогічних фактів. Визначаються часовий екскурс, коли відбувається заглиблення в події минулого чи майбутнього, та просторовий екскурс, тобто перенесення в інші країни, описи подібних або відмінних краєвидів тощо. Здійснюється екскурс за допомогою введення в художній текст додаткових епізодів, вставних новел, авторських спогадів тощо.

Експозиція (лат. *expositio* — виклад, опис, пояснення) — вихідна частина сюжету художнього твору, у якій стисло подаються ситуація, що логічно випереджає зав'язку, час та місце дії, пояснюються наміри оповідача тощо.

Епіграф (грецьк. *epigraphe* — заголовок, напис) — вислів, який автор уміщує перед текстом твору або його частиною. Зазвичай епіграф — це цитата з відомого тексту, вислів з афористичним змістом (народні прислів'я, приказки тощо). В емблематичній поезії функцію епіграфів виконували девізи (мотто) — один із трьох компонентів цього жанру, поряд із зображенням (малюнком) і підписом (епіграмою).

Епос — багатозначний термін, який означає один із родів літератури та, за літературною традицією, оповідну поезію, народжену в давнину як форму зображення героїчних учинків певного персонажа, важливих подій у житті народу («Іліада», «Одіссея» Гомера, ісландські саги, українські думи). Поступово виробилися прозові форми епосу, з'явилися епічні жанри та їх різновиди. Епос має свою систему жанрів, різних за походженням та змістовним значенням у конкретні історичні епохи. За доби античності та Середньовіччя великі епічні форми склалися шляхом об'єднання окремих сюжетів, епізодів довкола головного героя. Так виникли роман і повість. Уже в давній літературі прозові жанри (казка, притча, новела, повість, роман) (див. розділ 3.11.2) відрізнялися від віршованих епічних жанрів (байка, поема). Епічні поеми поширилися за часів класицизму й романтизму. Історичний розвиток епосу зумовив виникнення трьох структурних жанрових форм: мала — анекдот, байка, притча, казка, легенда, новела,

оповідання; середня — поема, повість; велика — роман, епопея (*див. там само*). Вони різняться масштабом зображуваних подій, розмаїттям тематики, особливістю групування персонажів. В основу сюжету малої форми епосу покладено, як правило, один епізод, середньої — декілька, великої — багатопланова дія, що допомагає змалювати історію життя людей, суспільні явища певної епохи. Епічні твори називають ще епікою.

Епос (героїчний, народний) — збірна назва фольклорних творів різних жанрів (думи, історичні пісні, поеми, балади, легенди, перекази), у яких зображені воля, завзяття народу в боротьбі з ворогом, злом, несправедливістю, прославляються розум, сила й мужність воїнів, богатирів, народних месників. Героїчний епос формувався тисячоліттями й у різних народів має свої більш чи менш архаїчні форми: у вавилоно-асирійців — «Поема про Гільгамеша», у тюрксько-монгольських народів — «Алпамиш», «Манас», «Ангар», у Давній Греції — поеми Гомера «Іліада» та «Одіссея», у вірменів — «Давид Сасунський», у карело-фінів — «Калевала», в англосаксів — поема «Беовульф» тощо. Особливого поширення героїчний народний епос набув за доби Середньовіччя — період формування державності та боротьби з чужоземними загарбниками в багатьох народів Європи. Визначними пам'ятками середньовічного героїчного епосу вважають «Пісню про Роланда» (Франція), «Пісню про Нібелунгів» (Німеччина), «Пісню про мого Сіда» (Іспанія). Яскравим прикладом героїчного епосу Київської Русі є «Слово о полку Ігоревім». Центральним персонажем героїчних епосів усіх народів є воїн-богатир. Це — Ілля Муромець, Роланд, Сід, Давид Сасунський, яких народна фантазія наділяє надзвичайною силою та мужністю. Важливою рисою цих творів є історична основа, поетично переосмислена народом. Творцями і носіями героїчного епосу в Західній Європі спочатку були дружинні співці, які брали участь у битвах і походах, що потім оспівували. Пізніше носіями героїчного епосу стали професійні співці: жонглери (Франція), шпільмани (Німеччина), хуглари (Іспанія).

Твори героїчного епосу мають однакові принципи побудови: зачини й кінцівки, протиставлення героя та його суперників, розгорнуті описи типових ситуацій, поширені діалоги. Їм також притаманна стійка система засобів художньої виразності: урочистий тон оповіді про героя та його подвиги, триразові повтори, гіперболізація, використання постійних епітетів тощо. Ці твори спочатку передавалися усно наступним поколінням; до нас вони дійшли в записаному, частково літературно опрацьованому вигляді.

Епос циклічний — група епічних творів, об'єднана історичною добою, головними персонажами, місцем дії чи авторським задумом. Він притаманний ірландським сагам, казкам, поемам, великим за обсягом прозовим творам тощо.

Етюд (франц. *etude* — вправи, вивчення) — твір у малярстві, графіці, скульптурі, що має на меті глибше засвоєння митцем зображуваної натури; у літературі — невеликий за обсягом, переважно безсюжетний твір настроєвого характеру. Поряд із поняттям «етюд» уживаються його термінологічні синоніми — студія, образок, шкіц (ескіз), що вказують на свідому незавершеність твору. Етюд використовують також у драматургії («Кам'яна душа» І. Франка).

Жанр літературний (франц. *genre* — рід, вид) — вид літературного твору, що визначається для кожного роду літератури згідно з усталеною класифікацією літературних творів за різними типами їх поетичної структури. Поняття жанру надзвичайно складне, бо він постійно змінюється. Для кожного літературного періоду є характерними певні жанри.

Епос має такі жанри: казка, байка, епопея, оповідання, новела, повість, роман, нарис, художні мемуари. Ліричні жанри — це пісня, сонет, елегія, епіграма та ін. Окрему групу ліро-епічних жанрів становлять поема, балада, ода та ін. Драма як рід літератури поділяється на такі жанри: трагедія, комедія, власне драма, водевіль, мелодрама, трагікомедія.

Зав'язка — елемент сюжету; вихідний момент у розвитку дії художнього твору. Вона зазвичай розпочинає основний конфлікт.

Запозичення в літературі — використання певним автором відомих мотивів, сюжетів, образів, ідей, художніх засобів та прийомів з інших фольклорних, міфологічних чи літературних джерел. Одним із прикладів запозичень є наявність «вічних тем» та «вічних образів», біблійних та євангелійних сюжетів.

Запозичення в літературі реалізується через переспіви, стилізацію, аплікацію, пародію, наслідування тощо. Поширеною формою запозичення вважається перенесення певного твору з одного роду до іншого. Це поняття вивчає теорія запозичення, або теорія «мандрівних сюжетів». З'явившись у середині ХІХ ст. (Т. Бенфей, 1859), вона відразу знайшла своїх прихильників серед представників різних напрямів і течій у мистецтві й літературній критиці.

Збірка — назва видань авторських творів, пройнятих спільною чи близькою тематикою або зібраних за хронологічним принципом.

Збірник — видання, що складається з ряду творів одного (авторський збірник) або кількох (колективний збірник) авторів. Збірники літературно-художніх творів поділяються на альманахи, антології, хрестоматії. Цей термін означає також рукописні (іноді друковані) книги, відомі під назвою «ізборник»: «Ізборник Святослава» (XI ст.), «Златоуст» (XV ст.) та ін.

Ідея художнього твору (грецьк. *idea* — першообраз) — провідна думка, вищий смисл, ц якому художній твір переконує читача. Сукупність ідей твору складає його ідейний смисл.

Інтерпретація (лат. *interpretatio* — тлумачення, роз'яснення) — тлумачення літературного твору, роз'яснення його головної думки, ідеї, концепції тощо. Предметом інтерпретації можуть бути будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, персонажі, окремі речення й навіть слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору; увесь літературний твір як цілість із метою відшукати те завуальоване, приховане, що з'єднує всі компоненти в одне ціле й робить твір неповторним; творчість письменника або певний літературний період чи напрям, що допоможе роз'яснити особливості конкретного твору.

Кінцівка — заключна частина художнього твору або його фрагмента, у якій підсумовується розвиток сюжетних колізій. У байці таку функцію виконує мораль, у прозових творах (роман, повість, оповідання, новела) — епілог, у ліриці — останні строфи чи рядки, переважно афористичного змісту.

Класик (лат. *classicus* — зразковий) — автор визначних, усевітньо визнаних творів, чия творчість стала надбанням не лише національної, а й світової літератури. Звідси класика, класична література — твори таких авторів.

Колаж (франц. *collage* — наклеювання) — прийом, запроваджений у малярстві за часів кубізму, закріплений та урізноманітнений дадаїстами (*див. Додаток*), за яким на певну основу наклеювалися різноманітні матеріали, відмінні за кольором і фактурою (П. Пікассо, Ж. Брак, К. Швіттерс та ін.). Ця техніка поширювалась і в поезії, зокрема Г. Аполлінера, Б. Сандрара та ін., які вводили до віршованого тексту уривки фраз, почутих на вулиці, фрагменти газетних статей, реклами тощо.

Колізія (лат. *collisio* — зіткнення) — складне протиріччя, зіткнення протилежних сил, інтересів, переконань, прагнень і вчинків персонажів у літературному творі. Термін запроваджено у XIX ст. німецьким філософом Гегелем. Колізія є ширшим поняттям, ніж конфлікт, і характеризується масштабністю суперечностей.

Коментар (грецьк. *commentarium* — нотатки) — пояснення до тексту; тлумачення твору. У разі великого обсягу пояснень коментар виноситься в кінець твору, книги. Усебічний коментар може бути окремим самостійним виданням і передбачає пояснення застарілих та маловідомих слів, власних імен тощо. Як важливий вид наукової роботи коментар виник у Давній Греції (коментарі до гомерівських поем, складені поетами-александрійцями).

Композиція (лат. *compositio* — побудова, складання, поєднання, створення) — побудова твору, доцільне поєднання всіх його складових у художньо-естетичну цілісність, зумовлену логікою зображеного світу, задумом письменника, нормами обраного жанру. Композиція виражає взаємозв'язок, взаємодію персонажів, сцен, епізодів, розділів, способів зображення й компоновання художнього твору (автора, оповідача, персонажів). Композиція забезпечує відповідність структури художнього твору задуму письменника.

Компонент (лат. *componens* — «той, що складає») — складова частина цілісного художнього твору. Будь-який елемент твору, що виконує відповідну композиційну функцію, є його компонентом. Це — складові елементи сюжету, монологи, діалоги, пейзажі, інтер'єри, вставні епізоди, пролог, епілог тощо.

Контекст — частина твору (фраза, строфа, глава, розділ тощо), яка допомагає зрозуміти точний смисл аналізованого епізоду.

Контраст (франц. *contraste* — притаманність) — різко окреслена протилежність у чомусь: рисах характеру, властивостях предметів або явищ. Цей прийом використовується у фольклорі, посідає значне місце також у мистецтві та художній культурі.

Конфлікт (лат. *conflictus* — зіткнення, сутичка) — зіткнення протилежностей інтересів і поглядів, напруження і загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, супроводжуваних складними колізіями. Конфлікт у художніх творах реалізується передусім у сюжеті. Якщо від античності до новітніх часів домінували яскраві конфлікти у формі зіткнення, сутички непересічних особистостей (трагедії Есхіла, В. Шекспіра, комедії Аристофана, Ж. Б. Мольєра, М. Гоголя, драми Г. Ібсена, М. Старицького та ін.), то наприкінці XIX ст. й у XX ст. в літературі опановували нові засоби розкриття конфлікту, як, наприклад, підтекст твору тощо (Ф. Достоевський, Л. Толстой, А. Чехов, Б. Шоу, Б. Брехт та ін.).

Концепція (лат. *conceptio* — поєднання, сукупність) — розгорнута система поглядів, викладена з наміром уникнути логічних суперечностей під час тлумачення складної проблеми, певного

явища. Цей термін уживають для позначення головного задуму, провідної ідеї наукової праці, художнього твору тощо.

Лейтмотив (нім. *leitmotiv* — провідний мотив) — головна тема чи ідея; конкретний образ, визначальна інтонація, яка пронизує твір; постійно згадувана художня деталь, що є ключовою для розкриття задуму митця. Цей термін запозичений із музикознавства, де його запровадив у XIX ст. німецький композитор Р. Ваґнер. Лейтмотив глибше розкриває концепцію певного твору, указує на його підтекст.

Ліризм — пафосно-стильова ознака естетичного сприйняття дійсності, що характеризується емоційністю, сердечністю, схвилюваністю її відтворення. Найбільш він притаманний ліричним творам, менше — епічним і драматичним. Ліризм у загальному значенні — піднесено емоційне переживання будь-якої події чи явища.

Ліричний відступ — прийом у ліро-епічному творі, коли автор безпосередньо висловлює свої міркування з приводу композиції чи сюжетних ліній твору, учинків або характеру героїв, певних явищ, що асоціюються із зображуваними подіями тощо. Ліричні відступи зустрічаються також в епічних творах.

Література (лат. *literatura* — написане, від *litera* — буква, літера) — сукупність писаних і друкованих творів певного народу, епохи, людства; різновид мистецтва — мистецтво слова, що відображає дійсність у художніх образах, створює нову художню реальність; результат творчого процесу автора, зафіксований у відповідному тексті за допомогою літер.

Література є технічною, науковою, довідковою тощо й художньою, призначеною спеціально для задоволення пізнавальних, інтелектуальних та естетичних потреб. Твір *художньої літератури* не стільки відображає дійсність, скільки моделює її авторське сприйняття, тож художня література є результатом творчості, засобом вислову, своєрідною мовною структурою, яка конкретизується в читацькому сприйманні й певною мірою відтворює об'єктивну дійсність крізь призму суб'єктивного світу. Залежно від своєрідності змісту й форми художні твори відносять до певних родів і жанрів. Кожної доби набували поширення різноманітні жанрові форми, серед яких домінували ті, що найбільше відповідали характеру часу, провідному напрямку тощо.

Література всесвітня (світова) — сукупність літератур усіх народів світу від давнини до сьогодення. Зародження літератури в кожній країні пов'язано з появою писемності й художньої творчості в царині мистецтва слова, що відбувалося неодноразово

в різних регіонах, державах тощо. Література кожного народу має свою національну та художню своєрідність, але вона сприймає досягнення літератур інших країн і розвивається у взаємодії з ними, запозичуючи окремі елементи (факти, ідеї, поетичні форми тощо). Тому як поняття всесвітньої література була усвідомлена лише у ХІХ ст., коли особливо поширилися літературні зв'язки різних країн. Уперше сукупність усіх літератур світовою літературою назвав Й. В. Гете.

Література «потоків свідомості» — література, у якій відтворюється безпосередній плин духовного життя людини як калейдоскоп відчуттів, уявлень, переживань, роздумів, вражень, викликаних сприйнятим довкіллям і відчуттям внутрішнього стану людини; одна із форм психологізму літератури, яка склалася наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. Цей термін запровадив американський психолог В. Джемс. У літературу й літературознавство його перенесено для характеристики такого різновиду внутрішнього мовлення у формі внутрішнього монологу, який не вкладається у звичні синтаксичні структури. Література «потоків свідомості» спиралася й на праці психологів, які досліджували сферу підсвідомого, діалектику свідомості та підсвідомості (М. Дессуар, А. Бергсон, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Засновниками цієї школи вважають Дж. Джойса та М. Пруста, найпоказовішим твором — роман Дж. Джойса «Улісс».

Літературний процес — історичне існування, функціонування та поступовий розвиток літератури протягом як певної доби, так і всієї історії нації, країни, регіону, усього світу. У кожний конкретний період він містить поряд із художніми творами літературну критику, різні періодичні видання, епістолярну й мемуарну літературу тощо, тісно пов'язаний з історичним та суспільним розвитком, є невід'ємною частиною загального культурного процесу.

Обґрунтування цього поняття здійснювалося протягом ХІХ–ХХ ст., а термін «літературний процес» виник лише у 1920–1930-ті рр. Важливим є визначення загальних тенденцій, за якими відбувається розвиток всесвітнього літературного процесу, та певних закономірностей, пов'язаних з особливостями історичного і культурного розвитку різних регіонів та окремих країн, що впливає на специфіку їх літератур. Розуміння специфіки кожної національної літератури в зіставленні з іншими, зі схожими тенденціями розвитку всесвітньої літератури, які є спільними для всіх національних літератур, знання особливостей літератур різних епох, напрямів, творчих методів тощо надають можливість збагнути сутність такого поняття як літературний процес (*див. Додаток*).

Манера (франц. *maniere* — вправність рук) — особлива прикмета творчості митця — письменника, художника, музики, яка ґрунтується на його звичці, особливостях внутрішнього світу. Деякі науковці вважають, що манера збігається з індивідуальним стилем, інші стверджують, що це поняття вужче від стилю й виражає чисто зовнішню своєрідність зображально-виражальних засобів митця. Манера йде від суб'єктивних якостей митця, який не завжди дотримується вимог до зображення явищ, до розкриття тем і проблем тощо, а вносить щось своє, що притаманне лише йому.

Метод художній (творчий) (грецьк. *methodos* — шлях дослідження) — сукупність засобів творення художньої дійсності в літературі, що ґрунтується на певному, притаманному лише даному митцеві розумінні світу, суспільства й людини в ньому. Він містить принципи добору життєвих фактів і явищ, засоби художнього узагальнення й побудови образів. Основними художніми (творчими) методами в літературі XVIII–XIX ст. були бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм та ін.

Міф (грецьк. *mythos* — слово, переказ, розповідь, бесіда, мовлення, сказання, речення) — форма мислення стародавньої людини, спроба пояснити невідоме й незрозуміле в навколишньому світі й природі, а також саму себе, тобто людину, її характер, учинки, взаємини між людьми; розповідь про богів, духів, героїв, надприродної сили, які брали участь у створенні світу тощо.

Отже, міф є своєрідним ступенем пізнання людиною навколишнього світу, що наділяє всю природу людськими рисами, думками, почуттями, бажаннями.

Види міфів:

- ❖ про створення Всесвіту;
- ❖ про загибель Всесвіту (Апокаліпсис Іоанна Богослова);
- ❖ про циклічність у природі (скотарські та землеробські міфи);
- ❖ героїчні (про героїв, засновників племен — грецькі міфи про Геракла);
- ❖ про здобуття людьми культурних навичок (міф про Прометея).

Слід зазначити, що деякі способи класифікації в міфології розрізняють міф та легенду: міфом вважають оповідання про богів, про виникнення світу тощо, легендою — історії про героїв-людей, засновані на історичних постатях та подіях.

Міфологія — сукупність міфів; своєрідна система поглядів на навколишній світ, природу, людину й суспільство; галузь науки, що вивчає та досліджує міфи. Найбільше збереглася й набула найширшого літературного переосмислення антична міфологія, зокрема

давньогрецька. З ХХ ст. розпочалося вивчення та порівняльно-історичний аналіз давньоіндійської, давньоіранської та давньогерманської міфологій.

Монолог (грецьк. *topos* — один і *logos* — слово) — тривале зв'язне мовлення, що належить одній особі й виражає її переживання, почуття й акти волі та не розраховане на зворотну відповідь. Монологом є промова дійової особи, звернена до себе або до інших людей. Найчастіше монолог застосовують у драматургії, де він спрямований на публіку, має за мету вплинути на глядача. Різновидом його є так званий внутрішній монолог, який переважно використовується в епічних творах художньої літератури ХІХ–ХХ ст.

Монолог внутрішній — різновид монологу, у якому передаються внутрішні переживання персонажа замість опису зовнішніх реальних подій, ситуацій, що викликають ці переживання. Стилістично його оформлюють як внутрішню мову дійової особи з відповідною часовою послідовністю думок, з характерними синтаксичними конструкціями, способами вислову тощо. Цей різновид монологу набуває все більшої ваги у великих епічних творах, починаючи з середини ХІХ ст. у зв'язку з посиленням психологізму зображення й зосередження уваги на аналізі стану душі персонажа. Внутрішній монолог близький до такого засобу зображення внутрішнього світу персонажа, як плин (потік) свідомості, тому він є характерним елементом у творах таких стильових течій, як імпресіонізм, постмодернізм тощо (*див. Додаток*).

Мотив (франц. *motif*, від лат. *moveo* — рухаю) — у літературознавстві тема ліричного твору або неподільна смислова одиниця, з якої складається фабула (сюжет): мотив відданості вітчизні, мотив жертвності тощо. Мотиви рухають учинками героїв, збуджують їх переживання й роздуми, особливо тонко динамізують внутрішній світ ліричного суб'єкта. Тому в аналізі лірики терміни «тема» і «мотив» часто перехреснюються. Роль і художньо-виражальні функції мотиву можуть виявлятися не тільки у фабулі та сюжеті конкретного твору, а й всієї творчості письменника, у групі типологічно споріднених творів різних письменників.

Напрямок літературний — сукупність художньо-змістовних та естетичних принципів і тенденцій, що характерні для творчості багатьох письменників певного періоду розвитку літературного процесу. Так, у ХVІІ–ХVІІІ ст. це — класицизм, бароко, сентименталізм, у ХІХ ст. — романтизм, реалізм, натуралізм тощо. Представників кожного літературного напрямку об'єднують однаковий підхід до зображення дійсності, місця людини в суспільстві

та Всесвіті; використання системи нормативних правил на рівні стилю, композиції, жанрових форм, сукупності художніх засобів; спільність мотивів, тем, ідей, образів, сюжетних схем, які є характерними для конкретного літературного напрямку (*див. Додаток III*).

Новела вставна (*див. розділ 3.11.3*) — невеликий, певною мірою автономний твір (чи фрагмент твору) у межах роману, повісті, епопеї, поеми тощо, пов'язаний із художньою структурою цих жанрів, але відгалужений від неї своєю сюжетною лінією. Вставна новела відома з античних часів («Золотий осел» Апулея), спостерігається вона й у творах сучасної літератури («Берег любові» О. Гончара та ін.).

Образ вічний — літературний образ, який за глибиною художнього узагальнення виходить за межі конкретних творів і зображеної в них історичної доби, містить у собі невичерпні можливості філософського осмислення буття. Класичними прикладами вічних образів у європейській літературі стали образи Прометея, Гамлета, Дон Кіхота, Фауста та ін., які виникли на конкретному історичному підґрунті й сконцентрували в собі вічні пошуки людиною сенсу буття, свого призначення, закарбували істотні риси людської природи.

Образ художній — естетична категорія, яка визначає особливий, притаманний лише мистецтву, засіб освоєння та зображення дійсності. Це може бути узагальнена картина життя або переживань митця у формі конкретного, життєво повного явища, яскравої постаті героя (персонажа) в літературних творах тощо. Художній образ звертається насамперед до почуття прекрасного й до уяви читача, примушуючи його розмірковувати над зображеним у творі.

Оповідь — зображення подій і вчинків персонажів через виклад їх від першої особи, на відміну від розповіді-викладу від третьої особи. У літературному творі оповідь здійснює оповідач. Порівняно з розповіддю в оповіді виявляється безпосередніший, щиріший контакт автора з читачем.

Парадокс (грецьк. *paradoxos* — несподіваний, дивовижний; «той, що суперечить здоровому глузду») — міркування в логіці, яке не належить до ряду істинних чи хибних; художній засіб у літературі, що відіграє відмінну за смисловим навантаженням функцію. Парадокси мають різне оформлення: вони постають то у вигляді афоризму, близького до народного прислів'я, то калямбуру. Віртуозністю парадоксального мислення відзначилися Ф. Ларошфуко, О. Уайльд, Б. Шоу та ін. Парадокси письменники

часто включають до висловлювань персонажів своїх творів, щоб окреслити індивідуальні особливості певних дійових осіб. Парадокси значно рідше використовуються в літературі як окремий твір («Парадокси» Цицерона; «Парадокс про актора» Д. Дідро).

Паралелізм (грецьк. *parallelos* — «той, що рухається поряд») — стилістична фігура, що ґрунтується на паралельному зображенні декількох явищ із різних сфер життя; аналогія, уподібнення, спільність характерних рис, ознак тощо. У фольклорній традиції, у поезії найчастіше виявляється в синтаксичних конструкціях, де картини природи пов'язуються з душевними настроями людини, створюється так званий психологічний паралелізм.

Пейзаж (франц. *paysage*, від *pays* — місцевість, країна) — один із композиційних компонентів художнього твору; опис природи, місцевості, будь-якого незамкненого простору зовнішнього світу. Існують статичні та динамічні описи, за тематикою пейзажі поділяють на степовий, лісовий, мариністичний (опис моря), урбаністичний (опис міста), індустріальний (опис різних промислових підприємств) тощо. Естетичні функції пейзажу залежать від епохи, у яку написано твір, від його стилю й жанру.

Переклад художній — різновид літературної діяльності, унаслідок якої твір, що існує в одній мові, з'являється в іншій. Крім глибокого знання мови оригіналу перекладач мусить бути добре обізнаним із контекстом твору, його художньою своєрідністю. Якщо переклад не зовсім точно й повно відтворює оригінал, його називають «вільним».

Художній переклад з давніх-давен відомий в Україні. Особливо плідний внесок у створення антології світової літератури українською мовою внесли такі видатні письменники, як І. Франко, Леся Українка, М. Зеров, М. Рильський, М. Бажан, Борис Тен, М. Лукаш, Г. Кочур та ін.

Переспів — твір, написаний за мотивами твору іншого автора з наслідуванням елементів його стилю, наближений до перекладу, але відмінний від нього, бо він недослівно передає чужий текст.

Перипетія (грецьк. *peripeteia* — раптовий поворот) — несподівана переміна в перебігу подій та долі персонажа внаслідок вторгнення в дію певного випадку. Вона є структуротворним компонентом епічних (пригодницький роман) та драматичних сюжетів з яскраво вираженою інтригою.

Перифраз (перифраза) (грецьк. *periphrasis* — описовий вираз) — художній засіб: мовний зворот, який уживають замість конкретної назви певного предмета, явища тощо в різних формах опису його істотних і характерних ознак. Перифраз у художній

літературі надає тексту більшої виразності та своїм характером наближується до метафори або метонімії. У науково-популярних і публіцистичних текстах використовують перифраз, щоб уникнути повторень й водночас висловити авторське ставлення до об'єкта зображення (Геродот — «батько історії», Леся Українка — «дочка Прометея» тощо).

Персонаж (лат. *persona* — особа, франц. *personage* — маска актора) — літературний герой, зображений письменником у художньому творі; загальна назва дійової особи кожного літературного жанру.

Персоніфікація (лат. *persona* — особа та *facere* — робити) — уособлення й уподібнення неживих предметів чи явищ природи людським якостям. Це вид метафори, що сприяє поетичному олюдненню довколишнього світу.

Підтекст — прихований, внутрішній зміст висловлювання, зумовлений деформуванням прямого змісту словесних значень під впливом контексту і позамовних факторів — відтворюваної ситуації, позиції автора тощо.

Порівняння — художній прийом: зіставлення одного явища з іншим за якоюсь спільною для них ознакою з метою яскравого вираження потрібної письменникові риси, виявлення його ставлення до зображуваного. Порівняння, крім однієї, може розкривати ще є додаткові ознаки певного об'єкту, що значно посилює художнє враження. У порівняннях пояснення ознак одного предмета через інший, подібний до нього, здійснюється за допомогою сполучників *як, мов, немов, наче, ніби* тощо або слів *подібний, схожий, нагадує, здається* тощо. Інколи в порівнянні не вживаються сполучники, тоді воно наближується до метафори. Цей художній прийом має давню традицію, широко застосовувався в усній народній творчості і зараз залишається дійовим засобом художньої виразності в сучасній літературі.

Портрет у літературному творі — різновид опису; зображення зовнішності персонажа (риса обличчя, поза, міміка, жести, одяг тощо) як один із засобів його характеристики. *Потворне* — одна з естетичних категорій, яка позначає ту грань естетичного пізнання світу, що породжена сприйняттям предметів, явищ об'єктивної дійсності, суспільних подій, учинків людей і не відповідає естетичному ідеалу. Потворне завжди сприймають як антипод прекрасного й величного. Прикметами потворного є дисгармонійність, реформованість, низький художній рівень творів, а природною реакцією на них — почуття невдоволеності, антипатії тощо.

Прекрасне — одна з категорій естетики, що відповідає ідеалу людини й супроводжується почуттям естетичної насолоди від сприймання явища об'єктивної дійсності, мірою чого є симетрія, гармонія, пропорція, ансамбль її природних властивостей. Прекрасне найповніше виявляється в художній творчості обдарованої людини в умовах творчої свободи. Прекрасне в житті й у мистецтві може не збігатися: потворні життєві явища можуть бути прекрасно змальовані в сатиричних творах і, навпаки, прекрасне може спотворюватися бездарним автором.

Проза (лат. *prosa*, від *prosa oratio* — проста, розмовна мова) — літературні твори, написані невіршованою, звичайною мовою. Художня проза інтенсивно формується в період Відродження, за доби Просвітництва вона посідає провідну роль у літературі (роман, новела, повість). У давні часи існувала ритмічна проза, наближена до поезії, її виконували співці в музичному супроводі.

Пролог (грецьк. *prologos*, від *pro* — перед, *logos* — слово, мова, вступ, передмова) — вступна частина літературного твору, у якій коротко викладаються розгорнуті далі події, пояснюються першопричини подальших колізій або повідомляється про задум автора, мету твору.

Прототип (грецьк. *prototypon* — прообраз) — реальна особа, яка слугувала авторові прообразом (моделлю) для створення літературного персонажа. Окремі герої літературних творів можуть мати декілька прототипів, запозичених як із реального життя, так і з інших літературних творів.

Псевдонім (грецьк. *pseudonymos*, від *pseudos* — вигадка й *onyma* — ім'я) — вигадані ім'я та прізвище митця, якими він підписує свої твори. Це явище було розповсюджено в літературах усіх країн і епох. Інколи автори відмовлялися від обраних ними псевдонімів і надалі підписували створи своїми справжніми іменами та прізвищами. Деякі із псевдонімів так закріпилися за їх носіями, що сприймаються як справжні прізвища (Мольєр, Стендаль, Гьф, Леся Українка та ін.).

Ремінісценція (лат. *reminiscentia* — згадка) — відчутний у літературному творі відгомін іншого літературного твору, що виявляється в подібності композиції, стилістики, фразеології тощо. Це — здійснене автором нагадування читачеві про більш ранні літературні факти та їх текстові компоненти. За своєю функцією, літературною суттю ремінісценція подібна до стилізації та алюзії, однак, на відміну від них, вона не усвідомлена автором і виникає внаслідок сильного впливу на нього творів інших письменників.

Розвиток дії — поступове розгортання подій, що виростають із зав'язки; своєрідна їх зміна в розповіді автора про життя, взаємини й учинки персонажів. Динамічності в розвитку дії сприяють різноманітні конфлікти, інтрига. Головні герої, вступаючи в конфлікт, утягують у нього інших персонажів, і внаслідок вдало скомпонованої інтриги виникають нові колізії.

Розв'язка — завершальний компонент сюжету, розв'язання конфлікту у творі художньої літератури. Розв'язка зазвичай визначається всім ходом розвитку дії й може бути раптовою, несподіваною. Порівняно з іншими елементами сюжету, розв'язка відбувається дуже швидко і зазвичай наводиться наприкінці твору, хоча інколи, згідно з авторським задумом, — і на його початку.

Символ (грецьк. *symbolon* — умовний знак, натяк) — предметний або словесний знак, який виражає сутність певного явища, має філософську наповненість. Символ тісно пов'язаний з наукою, міфом, вірою, поезією, але не зводиться до них, бо він тяжіє до певного узагальнення, на відміну від алегорії, що виявляється в конкретному образі. Символ прагне до розширення змісту, а не його повного визначення, що характерне для поезії символізму, її естетичної концепції.

Стиль (грецьк. *stylos* — грифель для написання) — сукупність ознак, які характеризують твори певного часу, напряму, індивідуальну манеру письменника, ідейно-художню своєрідність його творчості. Відома фраза Жоржа Луї Леклерка Бюффона: «Стиль — це людина» свідчить про те, що саме зі стилем пов'язується уявлення про цілісність художнього твору; він є втіленням єдності всіх компонентів.

Сюжет (франц. *sujet* — тема, предмет) — система подій в епічних, драматичних, інколи ліричних творах. Французькі класицисти П. Корнель і Н. Буало в XVII ст. вперше застосували термін «сюжет», у якому вони розрізняли фабулу (міфи) та її «словесне вираження». У XVII — на початку XIX ст. цей термін уживали в малярстві в значенні «тема», а із середини XIX ст. ним почали позначати систему подій у художньому творі. Оскільки подія чи система подій відбуваються в часі, мають причиново-наслідкові зв'язки, відзначаються відносною завершеністю, то виділяють такі елементи сюжету: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка.

Сюжети мандрівні — у теорії літературних запозичень: сюжети казок, байок, пісень, творів писемної літератури, які начебто переходять від народу до народу. Підставою для таких суджень є подібність основних мотивів у сюжетах із родинного, родового

життя (бездітні сім'ї, битва героя з нечистими силами, зрада брата, пошуки скарбів тощо), з історії взаємин вождя і маси, багатих і бідних, завойовників і завойованих тощо.

Творча уява — психічний процес, який виявляється у створенні нових образів на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень. Вона виступає одним із моментів діяльності письменника в єдності з його пам'яттю, мисленням, волею та почуттями, ґрунтується на перетворенні уявлень шляхом їх незвичайного сполучення (асоціацій), гіперболізації, загострення, уподібнення тощо.

Творча уява — процес завжди активний, залежно від співвідношення уяви й мислення письменника складається своєрідність його художнього світу, індивідуального стилю, що позначається на жанровій структурі творів.

Тема (грецьк. *thema* — «те, що лежить в основі») — коло подій, життєвих явищ, представлених у художньому творі в тісному зв'язку з проблемами, які з них постають і потребують осмислення.

Теми вічні — літературні теми загальнолюдського значення про пошук сенсу буття та роль особистості в контексті Всесвіту. Тому у світовій літературі, незважаючи на постійні зміни конкретно-історичних ситуацій, акцентуються визначальні мотиви людського буття, пов'язані із життям та смертю, добром і злом, любов'ю та ненавистю тощо.

Тенденційність у літературі — ідейна спрямованість літературно-художніх творів, яку письменник свідомо втілює в систему створених для цього образів. Соціальна та національна заангажованість є конкретним проявом тенденційності.

Течія літературна — сукупність ідейно-естетичних принципів і прийомів, спільних для письменників певного літературного угруповання (наприклад, течії авангардизму — абстракціонізм, експресіонізм, сюрреалізм, конструктивізм, футуризм тощо, *див. Додаток*).

Тип літературний — образ, персонаж літературного твору, який концентрує в собі риси характеру, спосіб мислення, світоглядні орієнтації певної групи людей або нації, залишаючись яскраво індивідуальним, неповторним. Письменник, маючи за приклад реальних людей (прототипів), за допомогою творчої уяви, перевірення, асоціативного мислення створює персонажів, які можуть бути яскравими типами людських особистостей або винятковими індивідами, що не мають аналогів у дійсності. Змалювання типових персонажів — складний творчий процес, який часто позначають терміном «типізація».

Трагічне — одна з естетичних категорій, яка характеризує ту грань освоєння світу, що спричинена сприйняттям глибоких страждань і навіть загибелі людей, які втілюють у собі суспільний естетичний ідеал. Трагічне тісно пов'язане з величним, оскільки виявляє гідність і велич людини, здатної до самопожертви. Ця категорія лежить в основі жанрових різновидів трагедії, але трагічним пафосом бувають перейняті і твори епічні та ліричні. Трагічне по-своєму виявлялося у вершинних творах античності, класицизму, екзистенціалізму тощо.

Триптих (грецьк. *triptychos* — складений утрое) — композиція з трьох самостійних мистецьких творів одного автора, пов'язаних спільним ідейним змістом і мотивом.

Умовність у мистецтві — поняття, яке може вживатись у двох значеннях: по-перше, мистецтво взагалі є умовним, бо читач (глядач) розуміє, що герої та події породжені або доповнені уявою митця; по-друге, умовність у мистецтві пов'язують із нереалістичними, тобто умовними, формами відтворення життя (фантастика, гротеск, притча тощо).

Умовчання (апосіонеза) (грецьк. *apositionesis* — мовчання) — стилістична фігура, яка фіксує незакінчену, зненацька обірвану думку, підкреслює натяк на особливу ситуацію, що потребує делікатності, неординарного її розв'язання. Вона вживається в усіх літературних жанрах, найчастіше — у поезії.

Уособлення — різновид метафори: художній прийом перенесення якості живих істот на довколишні предмети, явища природи або навіть абстрактні поняття.

Уподібнення — розгорнуте порівняння, у якому розкривається низка подібних ознак між предметами, що розширює та поглиблює їх семантичне поле, витворює потік певних асоціацій.

Утопія (грецьк. *υ* — ні, *topos* — місце) — твір, у якому йдеться про вигадку, нездійсненну мрію. Назва походить від твору англійського мислителя Т. Мора «Золота книга, наскільки корисна, настільки й забавна, про найліпший устрій держави і про новий острів Утопію» (1516).

Фабула (лат. *fibula* — байка, розповідь, переказ, історія) — елемент сюжету, що визначає межі руху сюжету в просторі й часі; розповідь про події, зображені у творі, на відміну від самих подій — сюжету твору.

Фінал (італ. *finale*, від лат. *finis* — кінцівка, закінчення) — заключна частина, завершальний момент епічного та драматичного твору, де роз'яснюється смисл конфлікту та його розв'язка. У ліричних творах роль фіналу виконує кінцівка — заключний мотив вірша.

Художні засоби — сукупність прийомів, способів діяльності письменника, за допомогою яких він досягає мети — творить художньо-естетичну цінність. Це — тропи, стилістичні фігури, принципи фоніки, формотворчі компоненти художнього твору (сюжет, композиція тощо).

Художнє мислення — поширене серед літературознавців означення процесу мислення митця, результатом якого є художні твори, що мають естетичну цінність. У письменника художнє мислення є образно-словесним.

Художній світ — образна структура, що створена уявою письменника й утілена в тексті твору, складається з подій, постатей, їх висловлювань тощо. Художній світ трактується ще як друга, власне художньо-естетична вартість, що має духовний характер. Його єдність та своєрідність забезпечується темою, ідейним пафосом, композицією і стилем літературного твору.

Цикл (грецьк. *kyklos* — коло) — низка пов'язаних явищ, які утворюють певне замкнуте ціле. У літературі — сукупність художніх творів одного жанру, які об'єднуються задумом автора в естетичну цілісність. Послідовність творів, які є складовими циклу, визначається плинністю настрою ліричного героя або розвитком внутрішнього конфлікту. Різні за мотивами, структурою, строфічною будовою, жанрами твори циклу мають бути витримані в спільному стильовому ключі, завдяки композиційній єдності набувають додаткової естетичної вартості.

Шекспірівське питання — питання, що виникло внаслідок недостатніх відомостей про біографію В. Шекспіра. Це наштовхнуло деяких дослідників на думку, що Шекспір як реальна особа взагалі не існував, а всі його п'єси створені різними авторами. З-поміж них називали імена Френсіса Бекона, лордів Ретленда, Дарбі, Оксфорда й навіть мореплавця Вальтера Ролея.

Аналіз літературного твору — логічна процедура, сутність якої полягає в розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, елементи для розгляду кожного з них зокрема й у взаємозв'язках із метою осягнення, характеристики своєрідності цього твору.

Аналіз літературного твору опосередковується розумінням специфіки художньої літератури й структури літературного твору, його безпосереднім естетичним сприйняттям.

Мета, предметна спрямованість свідомості аналітика, застосовані при цьому методи визначають види аналізу літературного твору (естетичний, психологічний, соціологічний тощо), які можуть здійснюватися різними шляхами (проблемно-тематичний, пообразний, цілісний, «за актором» (повільне читання) тощо).

У системі уроків із вивчення значного за обсягом епічного твору зазвичай за етапами його вивчення виокремлюють три типи уроків: урок підготовки до аналізу літературного твору (вступний), урок аналізу художнього твору і заключний (узагальнювальний).

3.11.1. Підготовка до аналізу літературного твору (вступний урок)

Урок підготовки до аналізу літературного твору є певною мірою завершеним і самостійним (у нього є своя тема, конкретні завдання), однак існує його органічний зв'язок із побудовою всієї системи уроків із даної теми. Цілком зрозуміло, що аналіз художнього твору можна розпочати лише тоді, коли учні не тільки прочитали текст, а й глибоко усвідомили його зміст. Тому розпочинати урок найдоцільніше з вільної бесіди або бесіди за задалегідь підготовленими запитаннями. Завершити бесіду можна складанням простого плану тексту (учням пропонується дібрати заголовки до окремих логічно завершених частин художнього твору).

Завдання вступного уроку — підготувати учнів до осмислення твору під час подальшого його аналізу, створити в класі необхідний емоційний настрій і розвинути інтерес до вивчення твору. Розпочинати роботу потрібно з ознайомлення учнів з художньою

манерою письменника, адже вивчення кожного нового епічного твору (особливо в старших класах) — це зустріч із новою творчою індивідуальністю, оригінальною художньою манерою, яку учні мусять сприйняти, щоб зрозуміти багатство змісту твору, залучитись до нових естетичних хвилювань.

Тлумачення твору, спрямоване на максимальний вияв його виховного потенціалу, є основним завданням. Це впливає із суті вивчення літератури як мистецтва слова. Із метою підготовки учнів до розуміння морально-філософської проблематики твору вчителів доцільно використовувати під час первинного сприйняття твору картки із судженнями критиків та літературознавців про головних героїв твору або деякі зображені у творі ситуації. Такі картки учні отримують для попередньої роботи над ними вдома. Слід пропонувати не тільки різні точки зору, висловлені в критичних статтях, але й добирати їх таким чином, щоб звернути увагу учнів на морально-філософські питання, які обговорюватимуться на уроці. Такий прийом під час початкового сприйняття твору активізує мислення учнів, вони краще усвідомлюють, що однозначні оцінки стосовно багатьох складних характерів, сповнених протиріч, бувають однобічними й не завжди об'єктивними. Використання такого прийому також допомагає учням будувати свої висловлювання, у яких вони, спираючись на певне судження, мають висловити свою точку зору.

Словникова робота — важливий елемент уроку. Вона у середніх класах спрямована на поглиблення навичок вдумливого виразного читання та розуміння прочитаного, у старших — це перший етап самостійного дослідження художнього тексту [74, с. 197].

Усвідомлення учнями ходу аналізу твору — важлива умова як для ефективності самого аналізу, так і для успішного формування вмінь аналізу. Готуючись до вивчення великого епічного твору, учитель визначає певні акценти в його розборі. Виходячи з цього, він добирає для детального вивчення певні епізоди, визначає послідовність та прийоми їх розгляду.

Саме тому коментування ходу аналізу, що проводитиметься, є важливим.

Для текстуального вивчення слід обирати фрагменти, що відображають героя на етапі становлення особистості, у кульмінаційні моменти його ідеологічних суперечностей та в найбільш напружені моменти внутрішнього життя. Текстуальний розгляд указаних фрагментів дозволяє акцентувати увагу учнів на таких проблемах, як вибір життєвої позиції, соціальна активність людини та життєві обставини, взаємозв'язок поколінь, вічні життєві цінності

(любов, кохання, ставлення до природи й мистецтва, важливий життєвий вибір тощо).

Відомо, що під час самостійного прочитання твору учні не завжди усвідомлюють наявність у ньому актуальної проблематики. Тому наприкінці вступного уроку важливо ще раз поставити перед учнями запитання, які б спрямували хід їх думок на цілісний підхід до осмислення літературного образу й закріпили їх інтерес до аналізу твору, що вивчатиметься.

Методи формування інтересів учнів до художнього твору

- ❖ **Слово вчителя** — основний метод формування інтересу учнів до твору.
- ❖ **Повідомлення** учителя **про художню манеру письменника**.

Дуже важливо, щоб учитель на першому уроці аналізу дав учням зразки розбору художнього тексту, тобто не просто пояснив суть того чи іншого фрагмента, а й пояснив би, як він його осягнув.

Потрібно, щоб учні побачили в героях твору особистостей, яким притаманні певні людські якості, щоб позиція героїв була представлена різнобічно; вивчення відповідних розділів не слід обмежувати протиставленням зовнішності та манер поведінки ідейних антагоністів і їх ставлення до життя, мистецтва тощо.

У заключній частині уроку слід узагальнити відомості про особливості художньої манери письменника (у центрі уваги перебуватимуть психологічний аналіз та інтонаційний стрій) і зробити попередні висновки про життєві позиції та моральні устої героїв твору.

Позиція оповідача у творі під час зображення внутрішнього світу героїв — найчастіше позиція зовнішнього спостерігача. Така позиція ускладнює пряме зображення хвилювань героя, вони передаються через зовнішні прояви: учинки, жести, міміку тощо. Саме на них, та на ремарки, що свідчать про зовнішні прояви переживань героїв необхідно звертати увагу учнів, щоб розвивати уяву, асоціативне мислення, уміння співвідносити різноманітні частини і деталі твору. Це полегшить процес проникнення учнів у психологію літературних героїв.

Важливий елемент аналізу — **діалог**, оскільки важливим є не тільки зміст висловлювання, а і його форма та будова. Аналізуючи діалоги, можна запропонувати учням деякі завдання, щоб пояснити, як будова та форма висловлювань героїв, а також ремарки оповідача, що супроводжують діалог, здатні розкрити характери та внутрішній стан героїв. Можна також запропонувати учням скласти режисерський коментар діалогу або виразно його прочитати.

Режисерський коментар як вид навчального завдання з аналізу художнього тексту зазвичай пропонується до уривків драматургічного тексту. Робота над режисерським коментарем допомагає учням зрозуміти підтекст мови дійових осіб: їх бажання, почуття, ставлення до оточуючих, завдяки чому глибше зрозуміти зміст сцени, що аналізується. Для того, щоб створити режисерський коментар, учні, спираючись на текст, мають пояснити, яким тоном говорять дійові особи, який у них вираз обличчя, жести, міміка, пози тощо, розкрити, чого хоче і що відчуває кожна дійова особа протягом усієї сцени. Роботу над режисерським коментарем доцільно розпочинати в середніх класах під час вивчення драматичних творів, тоді в старших класах учні вмітимуть складати його і для прозових творів. Режисерський коментар як прийом роботи над текстом діалогів у прозових творах є доречним ще й тому, що авторів важливо донести до читача не стільки «правоту того чи іншого співрозмовника, а переконаність тих, хто сперечається, їх уміння в поглядах своїх і в житті займати крайні позиції та йти до кінця, вміння виразити свій світогляд у живому <...> слові» [113, с. 47].

Можливим є й інший варіант завдання зі створення режисерського коментаря: обравши декілька реплік літературних героїв, учні мають пояснити внутрішній стан героїв і почуття стосовно одне одного в момент діалогу, а потім відповідно до цього виразно прочитати репліки.

Ознайомлення учнів із художньою манерою письменника корисно також використовувати для самостійної роботи під час уроку й удома. Корисно звернути увагу школярів на деякі способи вираження авторського ставлення до героїв, які, прагнучи об'єктивності, дуже рідко прямо оцінюють героя; здебільшого це відбувається через зображення того, як до нього ставляться інші герої, через зображення героя в неординарних ситуаціях або через його вчинки. Не менш важливими є художні деталі у творах: зображення пейзажів, психологічного стану героїв, вираження їх оцінок, ліричні відступи тощо.

Повідомлення знань про художню манеру письменника та зразки аналізу, продемонстровані вчителем, — обов'язкова умова ефективного використання самостійної роботи учнів у наступному аналізі твору, розвитку в них уміння аналізувати художній твір.

3.11.2. Способи аналізу прозового літературно-художнього твору

Учнів середніх класів загальноосвітньої школи ще зарано ознайомлювати з власне аналізом твору. Учні мають пройти складний

шлях опанування основних літературознавчих понять, набути знаня для подальшого аналізу текстів у старших класах. Так, у програмах для 5–7-го класів передбачено лише елементи аналізу твору. Запитання й завдання, запропоновані посібниками-хрестоматіями для середніх класів, також спрямовані здебільшого на з'ясування змісту тексту.

Щоб підготувати школярів до аналізу художнього твору в старших класах, потрібно врахувати програмові рубрики «Теорія літератури» з української і світової літератури та розпланувати цей матеріал у логічній послідовності з огляду на твори, що вивчаються. Спираючись на календарно-тематичний план, учитель складатиме відповідну систему запитань, спрямованих на перевірку розуміння учнями як змісту, так і форми твору. Отже, упродовж навчання в 5–7-х класах вони поступово опанують елементи розгляду художнього твору, і лише тоді вчитель зможе розпочати його шкільний аналіз.

На відміну від академічного, шкільний аналіз художнього твору має ще й виховне та розвивальне значення. Він навчає розуміти й відчувати прекрасне, пробуджує дух творчості, розкриває особистість автора. Учитель має поєднувати глибокі знання літературознавства з методичною підготовкою. Шкільний аналіз художнього твору базується на літературознавчій концепції, але не копіює її [74, с. 199].

Види літературного аналізу [74, с. 200–203]

| Вид аналізу | Характерні особливості аналізу |
|------------------|---|
| Культурологічний | Передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культур, її взаємопов'язаність із релігією, філософією, естетикою, літературною критикою, різними видами мистецтва; відображення характеру народу, традиції і новаторство в національній літературі, діалог культур та його вплив на літературний процес |
| Лінгвістичний | Метою є виявлення та пояснення використаних у художньому тексті мовних фактів у їх значенні та вживанні, причому лише настільки, наскільки вони пов'язані з розумінням літературного твору як такого (предметом аналізу є мовний матеріал тексту) |
| Стилістичний | Виявлення прийомів індивідуально-авторського використання мовних засобів, дослідження особливостей творчості письменника, якими його твори відрізняються від творів інших митців (ураховується сукупність ознак, які характеризують твори певного часу, напряму та індивідуальну манеру письменника) |

| Вид аналізу | Характерні особливості аналізу |
|------------------------|---|
| Філологічний | Передбачає тлумачення тексту художнього твору з використанням прийомів дослідження мови, почерку, манери письменника |
| Контексту- альний | Передбачає наявність певного контексту, у якому твір вивчається та аналізується, найпильніша та найбільша увага приділяється тексту як формі вираження авторського суб'єктивного трактування об'єктивного світу. Розрізняють такі контексти: 1) певної історико-літературної доби (визначення в ній місця твору); 2) творчості певного письменника (із визначенням у ній місця твору); 3) певної історичної доби (досліджується повнота відображення доби в літературному творі) |
| Інтертексту- альний | Передбачає порівняння першоджерела і художнього твору, що аналізується, для виявлення своєрідності художнього світу письменника в певному творі в зіставленні з тими зразками, які раніше існували в літературі й у чомусь близькі, подібні до нього (особлива увага звертається на цитати, ремінісценції й алюзії) |
| Компаратив- ний | Досліджуються явища мистецтва слова через порівняння їх з іншими такими явищами переважно в різних національних письменствах |
| Психологіч- ний | Спроба виявити пружини творчого процесу, зрозуміти намір автора, серйозну особисту основу його творчості («внутрішню форму» слова та образу, єдність форми й образу і його значення тощо) |
| Міфологіч- ний | Дослідження безпосереднього взаємовпливу літератури та міфів (наявність у літературному творі міфологічного загальновідомого сюжету або мотиву, які структурують його) |
| Структурний | Досліджується структурно-семантична єдність художнього цілого і понятійна система, що відбиває складну внутрішню організацію літературного твору та його контекстуальні зв'язки |
| Герменев- тичний | Охоплює відновлення і підготовку тексту, розв'язання проблеми його справжності, часу написання, авторства, участі інших авторів, переробок, а також складання коментарів (лінгвістичних, літературних, історичних); детальні примітки можуть повідомити про джерела сюжету, образи-характери, літературні запозичення |

Аналізуючи художній твір, варто розрізняти ідейний зміст і художню форму.

Ідейний зміст містить:

- ❖ **тематику твору** — обрані письменником соціально-історичні характери в їх взаємодії;

- ❖ **проблематику** — найістотніші для автора властивості та сторони вже відбитих характерів, виділені й посилені ним у художньому зображенні;
- ❖ **пафос твору** — ідейно-емоційне ставлення письменника до зображених соціальних характерів (героїка, трагізм, драматизм, сатира, гумор, романтика, сентиментальність).
Художня форма містить такі деталі:
- ❖ **предметної зображальності**: портрет, учинки персонажів, їх переживання та мовлення (монологи і діалоги), побутова обстановка, пейзаж, сюжет (послідовність і взаємодія зовнішніх та внутрішніх учинків персонажів у часі й просторі);
- ❖ **композиційні**: порядок, спосіб мотивування, оповіді й опису зображуваного життя, авторські міркування, відступи, вставні епізоди, обрамлення (композиція образу — співвідношення і розташування предметних деталей у межах окремого образу);
- ❖ **стилістичні**: зображально-виразні деталі авторського мовлення, інтонаційно-синтаксичні та ритміко-строфічні особливості поетичного мовлення загалом.

Орієнтовна схема аналізу літературно-художнього твору

1. Історія створення твору.
2. Тематика.
3. Проблематика.
4. Ідейна спрямованість твору і його емоційний пафос.
5. Жанрова своєрідність.
6. Основні художні образи в їх системі та внутрішніх зв'язках.
7. Центральні персонажі.
8. Сюжет і особливості будови конфлікту.
9. Пейзаж, портрет, діалоги й монологи персонажів, інтер'єр, обстановка дії.
10. Мовна будова твору (авторський опис, оповідання, відступи, міркування).
11. Композиція сюжету й окремих образів, а також загальна архітектоніка твору.
12. Місце твору у творчості письменника.
13. Місце твору в історії національної та світової літератур.

Пафос — найвища форма ідейно-емоційної оцінки життя письменника, яка розкривається в його творчості. Усі види пафосу мають стверджувальне начало і реалізують піднесеність як основну і найбільш загальну естетичну категорію.

Утвердження величі подвигу окремого героя або цілого колективу є вираженням **героїчного пафосу**, причому вчинки героя чи діяльність колективу вільні й спрямовані на досягнення високих гуманістичних принципів. Передумовою героїчного в художній літературі є героїка дійсності, боротьба зі стихіями природи, за національну волю й незалежність тощо.

Якщо автор зображує вчинки справи та переживання людей, яким властиві глибокі та непереможні протиріччя між прагненням до величного ідеалу і принциповою неможливістю його досягти, ми маємо справу з **трагічним пафосом**, форми якого є досить різноманітними й історично мінливими.

Драматичний пафос вирізняється відсутністю принципового характеру протистояння людини позаособистісним ворожим обставинам. Трагічний характер завжди відзначений винятковою моральною висотою та значущістю.

За допомогою **романтичного пафосу**, який набув великого значення в мистецтві XIX–XX ст., утверджується значущість прагнення особистості до емоційно універсального ідеалу. До романтичного близький **сентиментальний пафос**, діапазон якого обмежений сімейно-побутовою сферою прояву почуттів героїв і письменника.

Орієнтовний план характеристики літературно-художнього образу-персонажа

- I. Вступ. Місце персонажа в системі образів літературного твору
- II. Головна частина. Характеристика персонажа як певного соціального типу
 1. Ім'я, соціальний (матеріальний) стан.
 2. Зовнішній вигляд.
 3. Своєрідність світосприймання та світогляду, коло розумових інтересів, звичок та схильностей:
 - ❖ характер діяльності й основних життєвих прагнень;
 - ❖ вплив на оточуючих (основна сфера, види, типи впливу).
 4. Сфера почуттів:
 - ❖ особливості внутрішніх переживань;
 - ❖ ставлення до оточуючих.
 5. Авторське ставлення до персонажа.
 6. Які риси особистості героя виявляються у творі:
 - ❖ за допомогою портрета;
 - ❖ в авторській характеристиці;
 - ❖ через характеристику інших дійових осіб;
 - ❖ за допомогою передісторії або біографії;
 - ❖ через ланцюг учинків;

- ❖ у мовній характеристиці;
- ❖ через «сусідство» з іншими персонажами;
- ❖ через навколишнє оточення?

III. Висновок. Яка суспільна проблема сприяла створенню автором цього образу? Ставлення учня до образу.

Орієнтовний загальний план відповіді на питання про значення творчості письменника

- I. Місце письменника в розвитку національної літератури
- II. Місце письменника в розвитку європейської (світової) літератури
 1. Основні проблеми епохи та ставлення до них письменника.
 2. Традиції і новаторство письменника в галузі:
 - ❖ ідейного наповнення;
 - ❖ тематики та проблематики;
 - ❖ творчого методу та індивідуального стилю;
 - ❖ жанру;
 - ❖ мовного стилю.
- III. Оцінка творчості письменника класиками літератури й літературної критики.

Під час аналізу художнього твору варто також звернути увагу на комічне й сатиричне у творі.

Комічне — це форма життя, що претендує на значущість, але історично вже віджила своє, і тому породжує сміх.

Комічні протиріччя як об'єктивне джерело сміху можуть бути усвідомлені сатирично або гумористично.

Гнівне заперечення соціально небезпечних комічних явищ визначає громадянський характер пафосу **сатири**. Глузування над комічними протиріччями в морально-побутовій сфері людських взаємин викликають гумористичне ставлення до зображуваного. Сміх у літературі, як і в житті, надзвичайно різноманітний у своїх проявах: посмішка, глузування, сарказм, іронія, сардонічна усмішка, гомеричний регіт.

3.11.3. Основні види та жанри прози

Автобіографія (грецьк. *autos* — сам, *bios* — життя, *grapho* — пишу) — літературний жанр, головним героєм якого є сам автор. До творів подібного плану включають ще мемуари (спогади), щоденники, листування, а також автобіографічні художні твори. Як жанр автобіографія дуже поширена у світовій

літературі, має давню історію (Юлій Цезар, Ж. Ж. Руссо, Й. В. Гете, Л. Толстой та ін.)

Анекдот (грецьк. *anekdotos* — невиданий) — епічний жанр міського фольклору, коротка усна оповідь гумористичного або сатиричного характеру з дотепним фіналом.

Біографія (грецьк. *bios* — життя, *grapho* — пишу, зображаю) — життєпис. Як літературний жанр біографія з'явилася у Давній Греції, свідченням чого є «Порівняльні життєписи» Плутарха (бл. 46 — бл. 125 рр. н. е.).

Бревіарій (літ *brevis* — короткий) — жанр історичної літератури пізньої античності, який складався з коротких оглядів певних історичних періодів. Започаткований сучасником Тацита Флором.

Детектив (англ. *detective* — агент розшуку, з лат. *detectio* — розкриття) — різновид пригодницької літератури; прозовий твір, у якому розкривається певна таємниця, пов'язана зі злочином.

Епопея (грецьк. *epos* — слово, розповідь) — епічний жанр. Епопея бере свій початок у міфології та усній народній творчості. У Давній Греції цим словом називали героїчний епос — великі цикли народних сказань, легенд. На основі народних епосів виникли авторські епопеї Гомера, Вергілія та ін. Поступово епопеями стали називати великі за обсягом складні романи або цикли романів. Романи-епопеї з'явилися у другій половині XIX ст.

Есе (франц. *essai* — спроба, нарис) — невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне трактування теми. Характерними ознаками есе є логічність викладу та дбайливе ставлення до художньої форми. Як правило, есе має філософський, історико-біографічний, публіцистичний, літературно-критичний, науково-популярний або суто белетристичний характер. Стиль есе вирізняє образність, афористичність, використання нових поетичних образів тощо. На перший план у ньому виступає особистість автора. Перші ознаки есе знаходимо в античних декламаціях Лукіана. Як самостійний жанр у літературі есе з'явилося наприкінці XVI ст. Жанр есе став провідним із XVII ст. — в англійській, з XVIII ст. — у французькій, з XIX ст. — в американській літературах. У цьому жанрі писали Вольтер, Дідро, Дж. Локк та ін. У XX ст. до жанру есе звертаються найвидатніші письменники і філософи для популяризації досягнень науки та зближення різних читацьких кіл. Відомими письменниками, які використовували жанр есе, є Б. Шоу, Дж. Голсуорсі, Г. Уеллс, Г. і Т. Манні, Ж. П. Сартр, А. Моруа, К. Паустовський, В. Винниченко, Є. Маланюк та ін.

Казка — фольклорний розповідний твір про вигадані, часто фантастичні події. У казках широко використовуються пісні, приказки та прислів'я, загадки та замовляння. Від інших видів художнього епосу казка відрізняється тим, що казкар розповідає, а слухачі сприймають її передусім як поетичний вимисел, гру фантазії.

За часом виникнення казки належать до найдавніших форм народної творчості. Казки поділяють на казки про тварин (учинки звірів уподібнюються людським), героїчно-фантастичні (раніше були пов'язані з міфами і мали магичне значення, яке з часом утратилося) та побутові (відрізняються соціальним спрямуванням). Часто в побутових казках виступають персоніфіковані образи Долі, Горя, Щастя, Правди й Кривди. Найкращі збірники казок різних народів увійшли до скарбниці світової літератури.

Казки постійно привертають увагу письменників, які використовують їх образи, теми й сюжети для створення літературних казок. Широко відомі твори зарубіжних казкарів Г. К. Андерсена, Ш. Перро, Е. Т. А. Гофмана, віршовані казки О. Пушкіна, «Горбоконики» П. Єршова, сатиричні казки М. Салтикова-Щедріна, «Лис Микита» І. Франка тощо.

Комедія (грецьк. *komodia*, від *komos* — весела процесія і *ode* — пісня) — драматичний жанр, у якому конфлікт, дія, характери, ситуації постають у смішних, комічних формах (див. розділ 3.12.4). У комедії висміюються негативні суспільні та побутові явища, людські вади. Засобами викриття є сатиричне загострення, карикатура, буфонада, гротеск, іронія, сарказм, гумор.

Комедія зародилася в Давній Греції (Аристофан) як драматичний жанр, який був розвинутий у драматургії Давнього Риму (Плавт). В історії світової літератури є чимало блискучих комедій, створених у різні часи. У XVI–XVII ст. комедія домінувала в іспанській літературі (Л. де Вега, П. Кальдерон де ла Барка). Вершиною комедійних здобутків доби Відродження стали твори англійського драматурга В. Шекспіра. Найвищого розквіту за доби класицизму комедія досягла у творчості Ж. Б. Мольєра, в епоху Просвітництва слави неперевершеного комедіографа зажив Бомарше. Витоки української комедії — у шкільній драмі та вертепі XVII–XVIII ст. Потворні явища дійсності, розвінчання неuczтвa, моральної деградації втілені в комічних п'єсах Г. Квітки-Основ'яненка, М. Старицького, І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького та ін. Вершини розквіту українська комедія досягла у творчості М. Куліша («Мина Мазало»). У світовій літературі розрізняють комедію ситуацій, де перевага віддається подіям, хитромудрій інтризі

(«Комедія помилок» В. Шекспіра), та комедію характерів, у якій висміюються вади людини («Тартюф» Ж. Б. Мольєра).

Легенда (лат. *legenda* — те, що належить прочитати) — епічний жанр, невеликий за обсягом прозовий твір усної народної творчості, у якому йдеться про чудесні події й уславлюється головний персонаж. Легендою називають також розповідь про незвичайну, захопливу подію зазвичай із минулого. Виникла вона на початку нашої ери в Давньому Римі. Сам термін з'явився в католицькій писемності, його вживали для позначення життійної літератури. Легенда в цьому значенні стала найпоширенішим жанром європейського середньовічного письменства починаючи із VI ст. Пізніше легендами стали називати оповідання релігійного змісту з повчальною настановою, притчі про походження тварин і рослин. З таких легенд упорядковували численні збірники, їх сюжети передавали віршами, використовували в шкільних релігійних виставах (містеріях, міракліях, мораліте). У західноєвропейських країнах особливої популярності в XIII–XV ст. набуло зібрання християнських легенд під назвою «Золота легенда» Якопо з Варацце. Сюжети із цього збірника використовували в усіх родах літератури європейського Середньовіччя.

Новела (італ. *novella* — букв. новина, від лат. *novellus* — новітній) — епічний жанр, невеликий за обсягом прозовий твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом, напруженою та яскраво вимальованою дією. Новелі властиві лаконізм, яскравість і влучність художніх засобів. Вона вирізняється стрункою й усталеною конструкцією. До композиційних канонів новели належать наявність згорненої композиції з яскраво вираженим переломним моментом у сюжеті, перевага сюжетної однолінійності, зведення до мінімуму кількості персонажів. Героями новел є особистості, які потрапили в незвичайні життєві обставини, і автор концентрує увагу на змалюванні їх внутрішнього світу, переживань та настроїв. Сюжет новел простий, надзвичайно динамічний, містить момент ситуаційної або психологічної несподіванки.

Новела як літературний жанр з'явилася в XIV–XV ст. в Італії. В епоху Відродження новела — це невеличке оповідання з гумористичним чи сатиричним забарвленням, що передавало «новини дня». «Декамерон» Дж. Бокаччо є характерним циклом новел тієї доби. У XVII ст. з'явилися «Повчальні новели» Сервантеса. Найбільшого розквіту новела досягає в XIX ст. (Проспер Меріме, Гі де Мопассан, О. Генрі, Едгар По та ін.). Звертаються до цього жанру й сучасні письменники.

Оповідання — епічний жанр, невеликий прозовий твір, сюжет якого будується на одному, інколи декількох епізодах із життя одного або кількох персонажів. Невеликі розміри твору вимагають одноманітного, чіткого за побудовою сюжету, показу характерів здебільшого у сформованому вигляді, використання стислих лаконічних описів. Оповідання як жанр близьке до іншого епічного жанру малої форми — новели, але відрізняється від неї виразнішою композицією, наявністю описів, роздумів, відступів. Конфлікт в оповіданні, якщо він є, не такий гострий, як у новелі. Розповідь в оповіданні часто ведеться від особи оповідача. Як самостійний жанр оповідання сформувалося у XIX ст. З того часу цей жанр поширений у художній літературі.

Памфлет (англ. *pamphlet*, від грецьк. *pap* — усе, *phlego* — палю) — невеликий за обсягом літературний твір публіцистичного характеру на злободенну тему, призначений для прямого впливу на громадську думку. Його стилю притаманні ораторські інтонації, яскрава афористичність, експресивність, іронія, сарказм. Жанр памфлету склався за доби Реформації (М. Лютер, Е. Роттердамський та ін.), використовували його письменники XVIII–XIX ст. (Дж. Свіфт, В. Гюго та ін.). Його традиції продовжують письменники і журналісти XX ст.

Парабола (грецьк. *parabole* — порівняння, заставлення) — почвальне інакомовлення, жанровий різновид, близький до притчі, у якому за стислою розповіддю про певну подію приховується кілька інших планів змісту. Головним у такій структурі є інакомовний образ, що тяжіє до символу, а не алегорії. Тому параболу інколи називають «символічною притчею». Неперевершена багатоплановість параболи притаманна творам Ф. Кафки («Процес»), Г. Гессе («Гра в бісер»), Ж. П. Сартра («Диявол і Господь Бог»), Г. Гарсія Маркеса («Сто років самотності») та ін.

Пародія (грецьк. *parodia* — пісня навиворіт, переробка на смішний лад) — один із жанрів фольклору та художньої літератури, гумористичний або сатиричний твір, у якому імітується творча манера письменника задля осміяння її як невідповідної новим мистецьким запитам. Інколи пародія переінакшує зміст відомого твору, надає йому нового звучання, подібно до бурлеску й травестії. Пародія з'явилася ще в античності. До наших часів дійшли пародії Гіппонакта на героїчний епос; поеми «Батрахоміомехія», «Гігантоманія» Гегемона (V ст. до н. е.), що пародіювали Гомера. У добу Відродження до пародії зверталися Сервантес, Е. Роттердамський, Ф. Рабле, Дж. Свіфт та ін.

Продовжуючи традиції сміхової культури, письменники ХІХ–ХХ ст. також використовують цей жанр, створюючи іронічні імітації осміюваного зразка, у якій посилюється функція гіперболи, шаржування деяких особливостей літературного твору (тематики, композиції, персонажів, мовлення тощо), що сприяє досягненню сподіваного сатирично-комічного ефекту.

П'єса (франц. *pièce* — частка) — назва усіх драматичних творів, незалежно від їх жанрової приналежності (трагедія, комедія тощо). Спочатку, як і сьогодні, п'єсами називали невеликі музичні твори, у ХІХ ст. — ліричні вірші, і лише з ХХ ст. цим терміном почали позначати всі драматичні твори.

Повість — епічний прозовий твір. Як самостійний жанр вона з'явилася лише на початку ХІХ ст., а до цього повістю називали будь-яку розповідь про життєві та історичні події. У сучасній літературі цим терміном позначають середню форму епічної прози на відміну від великої (роман) та малої (новела, оповідання).

Повість характеризується однолінійним сюжетом, а за шириною охоплення життєвих явищ та глибиною їх розкриття займає проміжкове місце між романом та оповіданням. Вона подібна до роману підходами до зображення подій та розкриттям характерів дійових осіб, але повість охоплює менше коло проблем, ніж роман, короткий період із життя головного героя тощо. Від оповідання, крім обсягу, вона різниться більш розгорнутим сюжетом, більшою кількістю персонажів, повнішою їх характеристикою, наявністю різних описів та ін. У сучасній художній літературі жанр повісті залишається провідним поряд із романом та оповіданням.

Притча — твір з чітко вираженою мораллю, з конкретним почвальним змістом. Фабула в притчі є розгорнутою алегорією. Багато притч містять біблійні книги, чудові притчі складав український письменник і філософ Григорій Сковорода. Нового змісту притча набула в літературі ХХ ст. («Старий і море» Е. Хемінгуей, «Володар мух» В. Голдінґа тощо).

Публіцистика (лат. *publicus* — суспільний) — вид літератури та журналістики, що розглядає актуальні політичні, економічні, філософські, культурно-громадські проблеми і має на меті вплинути на сучасну громадську думку з чітко окресленого питання. Картини дійсності, людські характери та долі використовують у публіцистичних творах як аргументи, запозичені із самого життя, як систему доказів і як об'єкти для дослідження тощо. Різновидами публіцистичних творів є статті, нариси, памфлети, фейлетони тощо.

Роман (франц. *romans* — твір, написаний однією з романських мов) — велика форма епічного жанру літератури, складний за

будовою прозовий твір, у якому широко охоплені життєві події, глибоко розкривається історія формування характерів багатьох персонажів.

Головними структурними елементами роману є розповідь та створений нею в просторі й часі уявний світ, населений багатьма дійовими особами, наповнений подіями, які укладені в декілька сюжетних ліній. Така форма епічного жанру існувала ще за античної доби, у середні віки виникають лицарські (куртуазні) романи, а також цикл так званих «артурівських романів» Кретьєна де Труа.

Єдиної класифікації різновидів романів немає. *Залежно від літературних епох, напрямів, течій, стилів і теоретичних засад* розрізняють романи античний, середньовічний, просвітницький, бароковий, сентиментальний, романтичний, реалістичний тощо. *За змістом* романи можна поділити на соціальні, сімейно-побутові, історичні, філософські, сатиричні, пригодницькі, біографічні, науково-фантастичні та ін., *за зображуваням середовищем* — на урбаністичні (про місто), мариністичні (про море), селянські та ін. Автобіографічний роман є жанровим різновидом великого епічного твору, де головним персонажем виступає сам автор. Роман детективний, або кримінальний, є різновидом пригодницького роману.

Роман авантюрний (франц. *aventure* — пригода) — епічний жанр, великий за обсягом, переважно прозовий твір з гострим динамічним сюжетом, із пригодницькими ризикованими ситуаціями тощо. За доби Середньовіччя він відомий під назвами лицарського та крутійського романів (наприклад, романи про короля Артура та лицарів Круглого столу). У наступні періоди до цього жанру зверталися Д. Дефо, Ж. Верн, Р. Кіплінг, Дж. Конрад та ін. В українській літературі інтерес до такого роману з'явився у 20-ті роки ХХ ст. (Ю. Смолич, М. Йогансен та ін.).

Роман-епопея — епічний твір, який порівняно зі звичайним романом має великий обсяг, зображує життя у вирішальні моменти, що змінюють долі людей, націй, народів, налічує багато сюжетних ліній, персонажів, вирізняється розмаїттям проблематики. Дія у творі відбувається протягом тривалого часу, за який змальовується життя кількох поколінь на тлі визначальних історичних подій. Найвідомішим твором такого жанру є роман-епопея Л. Толстого «Війна і мир».

Роман історичний — роман, побудований на історичному сюжеті, відтворює в художній формі якусь епоху, певний період історії. У ньому історична правда поєднується з правдою художньою,

історичний факт — із художньою вигадкою, історичні особи — з вигаданими особами тощо.

Роман морально-психологічний — епічний твір, поява якого пов'язана із зосередженням уваги письменників на важливих моральних проблемах і внутрішньому світі людини, з використанням різних засобів та прийомів психологічного аналізу («діалектика душі» героїв), зображенням ставлення дійових осіб до світу зовнішнього, взаємодії з ним тощо. Сьогоднішній соціально-побутовий роман здебільшого набуває рис психологічного роману.

Роман-хроніка — різновид роману, у якому суворо ведеться «протокол» оповіді: окреслено вихідне становище, потім реєструється кожний черговий етап. Жанр хроніки забезпечує довіру до вірогідності поданого матеріалу, допускає висловлювати почуття її укладача тільки такою мірою, щоб не перешкоджати бачити все, що відбувається, і запрошує розмірковувати й розуміти.

Роман філософський — епічний твір, у якому основну увагу приділена розкриттю основних проблем людського буття — створенню цілісної картини світу, що постала в художній уяві письменника (Ф. Достоевський, О. Уайльд, М. Булгаков, А. Камю та ін.).

Стаття — науковий чи публіцистичний твір невеликого розміру в збірнику, журналі чи газеті; один із найпопулярніших публіцистичних, літературно-критичних жанрів періодики; своєрідне дослідження важливої суспільно-політичної чи літературної теми. Розрізняються статті проблемні, полемічні, оглядові, ювілейні, літературно-критичні, есе.

Тетралогія (грецьк. *tetra* — чотири, *logos* — слово) — великий епічний твір одного автора, що складається з чотирьох самостійних частин, охоплених спільністю художнього задуму та єдністю основних персонажів (дійових осіб).

Трагедія (грецьк. *tragoidia* — «цапова пісня») — драматичний жанр, в основу якого покладено особливо напружений конфлікт, який часто завершується смертю героя.

Трагедії відображають прогресивні тенденції суспільно-історичного розвитку та морального стану людства. Звідси піднесений характер зображення героя, філософський характер самої трагедії, яка порушує суттєві питання людського буття, руху історії («Гамлет» В. Шекспіра, «Фауст» Й. Гете, «Борис Годунов» О. Пушкіна та ін.).

Трагікомедія — різновид драматичних творів, що поєднує ознаки трагедії й комедії, але відрізняється від драми.

Трагікомічні елементи значно посилюються у драматургії наприкінці ХІХ ст. (Г. Ібсен, Г. Гауптман, А. Чехов та ін.). Сучасна

трагікомедія не має чітко визначених жанрових ознак і характеризується головним чином «трагікомічним ефектом».

Фантастика (грецьк. *phantastike* — мистецтво уяви) — різновид художньої літератури, у якому авторська вигадка від зображення надзвичайних, нереальних явищ поширюється до створення особливого, вигаданого «чудового світу», що є творчою уявою письменника.

Фейлетон (франц. *feuilleton*, від *feuille* — аркуш) — невеликий за обсягом жанр публіцистичної літератури на злободенну тему.

Хроніка (грецьк. *chronicos* — пов'язаний із часом) — літопис; вид історичного твору; літературний твір, у якому послідовно розкривається історія подій (суспільних, родинних), що відбувалися впродовж тривалого проміжку часу.

Щоденник — літературно-побутовий жанр, фіксація побаченої, почутої, пережитої події тощо. Він складається для себе і не розрахований на публічне сприймання, бо в ньому нотуються переважно явища особистого життя, здебільшого в монологічній формі. Цей жанр набув поширення в художній літературі наприкінці XVIII ст., коли поглибився інтерес до людської душі (сентименталізм, *див. Додаток*).

3.11.4. Аналіз ліричного твору

Лірика — один із трьох, разом із епосом та драмою, родів художньої літератури, характерними ознаками якого є: ритмічна мова, організована в короткі рядки, найчастіше з римами; зосередженість на розкритті внутрішнього світу людини, відтворенні емоційного й душевного відгуку автора на життя; використання специфічних засобів художньої виразності, які формують особливу інтимну атмосферу.

Ліричний твір зазвичай не має фабули, обсяг його невеликий, найчастіше складається віршами. За основним змістом лірика умовно поділяється на громадянську, філософську, інтимну, пейзажну тощо.

План аналізу ліричного твору

- I. Дата написання
- II. Фактичний і реально-біографічний коментар
- III. Жанрова своєрідність

IV. Ідейний зміст

1. Провідна тема.
2. Основна думка.
3. Емоційне забарвлення почуттів, виражених у вірші (у їх динаміці чи статичності).
4. Зовнішнє враження й внутрішня реакція на нього.
5. Перевага суспільних або особистих інтонацій.

V. Структура вірша

1. Зіставлення та розвиток словесних образів:
 - ❖ за подібністю;
 - ❖ за контрастом;
 - ❖ за суміжністю;
 - ❖ за асоціацією;
 - ❖ за логікою.
2. Основні образотворчі засоби іносказання, використані автором: метафора, метонімія, порівняння, алегорія, символ, гіпербола, літота, іронія (як троп), сарказм, перифраза.
3. Мовні особливості в плані інтонаційно-синтаксичних фігур: епітет, повтор, антитеза, інверсія, еліпс, паралелізм, риторичне питання, звертання, вигук.
4. Основні особливості ритміки:
 - ❖ тоніка, силабіка, силабо-тоніка, дольник, вільний вірш;
 - ❖ ямб, хорей, пірихій, спондей, дактиль, амфібрахій, анапест.
5. Рима (чоловіча, жіноча, дактилічна, точна, неточна, багата; проста, складена), способи римування (парне, перехресне, кільцеве), гра рим.
6. Строфіка (двовірш, тривірш, п'ятивірш, катрен, секстина, септима, октава, сонет, онегінська строфа).
7. Евфонія (благозвучність) та звукопис (алітерація, асонанс), інші види звукового інструментування.

Теорія віршування

Системи віршування — це сукупність норм і принципів версифікаційної майстерності, що розбудовується на підставі певного ритмічного критерію; вони поділяються на метричну, силабічну, тонічну і силабо-тонічну.

Метричне віршування — віршування, у якому ритм створюється закономірним чергуванням довгих і коротких складів у рядках. Вірші читаються під музичний акомпанемент чи співаються. Рими в них відсутні. Метричне віршування бере початок з античної літератури, тому його називають *античним*. Віршовий розмір

називався *метр*. Метричне віршування, крім античного, застосовувалося в тюркомовному, а також арабському, перському, частково індійському віршуванні.

Силабічне віршування — система віршування, у якій віршованний ритм створюється повторенням однакової кількості складів у рядках, рівноскладовістю. У віршованих рядках переважно по тринадцять, іноді одинадцять складів, римування парне (характерною є така система віршування поезії, що базується на мові з постійним наголосом у словах — на останньому (французька) чи передостанньому (польська) складах; силабіка зустрічається також у мовах, які мають незначну різницю між складом наголошеним і ненаголошеним). Рими здебільшого жіночі. Силабічне віршування було поширене і в українській поезії з кінця XVI до середини XVIII ст.

Тонічне віршування — система віршування, ритміка якого заснована на повторенні приблизно однакової кількості наголосів у віршованих рядках, ґрунтується також на їх варіативній різномірності — упорядкований і невпорядкований. Поділ віршованого рядка на стопи відсутній, кількість наголосів визначає розмір віршорядка, найчастіше зустрічаються 3- та 4-наголошені рядки; ненаголошені й напівнаголошені слова виконують лише допоміжну і варіативну роль у творенні тоніки; ритмічність досягається за рахунок сильного наголосу на окремих словах; ритмоутворювальних пауз і рим (у пісенній, фольклорній тоніці додаються ще й суто музичні наголоси).

Силабо-тонічне віршування — система віршування, у якій віршовий ритм створюється і повторенням однакової кількості складів у рядку, і чергуванням наголошених і ненаголошених складів. Воно складається з двоскладової (*хорей* — із наголосом на першому складі; *ямб* — із наголосом на другому складі) та трискладової стоп (*дактиль* — із наголосом на першому складі; *амфібрахій* — із наголосом на другому, *анapest* — на третьому складі). У віршовому рядку виділяємо стопи. Силабо-тонічне віршування в українській літературі бере початок з другої половини XVIII ст. та використовується й понині, ця система віршування є панівною в нашій поетичній творчості.

Дольник, або паузник (павзник) — термін, який означає метроряд, розбудований на дво- і трискладових стопах силабо-тоніки. У них часом бракує одного або двох складів, що в живому звучанні компенсується або паузою, або розтягнутою вимовою сусідніх складів, або посиленням їх наголошеності, найчастіше — усіма названими способами.

Стопа — умовна одиниця в метричному й силабо-тонічному віршуванні, за допомогою якої визначається віршовий розмір. Стопа — це поєднання одного наголошеного й одного чи двох ненаголошених складів. Наголошений склад — « \perp »; ненаголошений склад — « $-$ ».

Двоскладові стопи

- ❖ « $\perp -$ » — хорей (перший склад наголошений, другий — ненаголошений);
- ❖ « $- \perp$ » — ямб (перший склад ненаголошений, другий — наголошений).

Трискладові стопи

- ❖ « $\perp - -$ » — дактиль (трискладова стопа з наголосом на першому складі);
- ❖ « $- \perp -$ » — амфібрахій (трискладова стопа з наголосом на середньому складі);
- ❖ « $- - \perp$ » — анапест (трискладова стопа з наголосом на третьому складі).

Допоміжні стопи

- ❖ « $- -$ » — пірихій — в античному віршуванні стопа з двох коротких складів; у силабо-тонічній системі віршування пірихієм умовно називається заміна стопи ямба чи хорєя стопою з двох ненаголошених складів;
- ❖ « $\perp \perp$ » — спондей;
- ❖ « $\perp - - \perp$ » хоріямб — чотирискладова стопа в античному віршуванні, що складається з хорєя і ямба.

Гекзаметр — метричний вірш шестистопного дактиля, де в кожній стопі, крім п'ятої, два коротких склади можуть замінюватися одним довгим; застосовувався в багатьох жанрах античної літератури (епос, гімн, сатира, послання); у поезії нового часу гекзаметр використовувався як розмір, що передає величне враження й шанобливе ставлення.

Строфа — композиційне поєднання кількох віршових рядків, певним чином заримованих, що становлять відносну змістову й ритміко-синтаксичну цілість. Строфа є найбільшою одиницею в ритмічному членуванні тексту вірша. Класифікація строф залежить від їх внутрішньої структури, у ній може бути від 2 до 18 рядків. Існують і такі «тверді строфічні форми», що мають тільки їм властиву внутрішню конструкцію: сонет, тріолет, рондо, рондель, рубаї та ін.

Види строф

- ❖ двовірш (дистих);
- ❖ тривірш (терцет, терцина);
- ❖ чотиривірш (катрен);
- ❖ шестивірш (секстет, секстина);
- ❖ восьмивірш (октава);
- ❖ десятивірш (децима) та ін.

Онегінська строфа — форма строфи, використана О. Пушкіним у віршах «Євгеній Онегін», яка поєднує сонет і октаву. Це — чотирнадцятирядкова строфа зі схемою римування: *аб аб вв гг дее дее*.

Рима — співзвуччя, звуковий повтор у віршах, здебільшого наприкінці рядка. За місцем наголосу в словах, що римуються, розрізняють такі рими:

- ❖ чоловіча — наголоси на останніх складах (невже́ — береже́);
- ❖ жіноча — наголошені передостанні склади (пу́та — заку́та);
- ❖ дактимічна — наголошені треті від кінця слів склади (ясне́-сенький — тихе́сенький).

За одиницю ритмічної співзвучності в силабо-тонічному віршуванні визнано склад, і залежно від розташування в строфі кінцевих співзвучних складів розрізняються рими *суміжні, перехресні, змішані, подвійні* тощо. Рима у вірші виконує не тільки функцію строфотворення, а й інші: естетичну, ритмо-інтонаційну, жанровизначальну, семантичну тощо; у сучасній поезії більшість творів римована, але поряд із римованими існують також неримовані вірші.

Рима внутрішня — одна з визначальних форм римування, засіб розкриття можливостей версифікаційної фоніки, що має давню традицію у світовій поезії.

Римування рядків — це розташування рим у віршованому творі. Воно відіграє важливу роль у komponуванні віршів і поділі їх на строфи.

Види римування в катрені (чотиривірші)

- ❖ **суміжне (парне) римування** — перший рядок римується з другим, третій — із четвертим (аа бб);
- ❖ **перехресне римування** — перший рядок римується з третім, другий — з четвертим (абаб);
- ❖ **кільцеве (охопне) римування** — перший рядок римується з четвертим, другий — із третім (абба).

Римування тернарне — розташування рим за схемою: *aa бв вб* (через два рядки на третій), одна з форм шестивірша (секстини).

Алітерація — стилістичний прийом, який полягає в повторенні однорідних приголосних задля підвищення інтонаційної виразності вірша, емоційного поглиблення його смислу.

Апофазія — композиційний і стилістичний прийом, що полягає в рішучому запереченні попередньої думки в межах одного вірша (вислов).

Асонанс — концентроване повторення голосних звуків у віршовому рядку чи строфі, яке робить ефект милозвуччя і набуває особливого змісту в поєднанні з алітерацією (асонанс у віршознавстві вживається також у значенні неточної рими, побудованої на суголосі груп наголошених голосних або наголошених складів, а закінчення римованих слів може й не збігатися).

Віршовий розмір, або метр — поширений у силабо-тонічній версифікації термін для позначення особливостей метричної одиниці, покладеної в основу певного віршового твору, власне — міра вірша, його загальна схема, з якою узгоджуються його елементи (ямбічний розмір, дактилічний розмір тощо).

Дисонанс — неблагозвучність у віршованому тексті, зумовлена вимогами віршового розміру, збігом приголосних тощо; дисонансні рими ще називають *консонансами*, тобто неточними римами, зумовленими співзвуччям лише приголосних.

Евфонія — вияв фоніки, який означає гармонійне поєднання позитивно-естетичних явищ художнього, передовсім поетичного, твору.

Еліпс — стилістична фігура, що полягає в пропуску певного слова чи словосполучення, які легко відновлюються за змістом поетичного мовлення; вживається задля досягнення динамічності й стислості вираження думки та напруженої дії, відрізняючись цим від обірваної фрази.

Епікруза — заключна частина віршового рядка, який починається анакрузою; охоплює ненаголошені склади, що містяться після останнього метричного наголосу.

Епітет — один із основних тропів поетичної мови, призначений підкреслити характерну рису, визначальну якість певного предмета або явища та передати емоційне ставлення до них. У фольклорі були поширені постійні епітети (*ясні зорі, сира земля* та ін.); у художній літературі вживаються епітети, що мають переносне значення (*залізна воля, золоте серце*) або висловлюють суб'єктивні почуття (*солодкий біль, блакитні мрії*).

Епіфора — стилістична фігура, протилежна анафорі; повторення однакових слів, словосполучень наприкінці віршових рядків,

строф тощо; у поетичних творах епіфори інколи зливаються з римою, зокрема в ліриці народів Сходу (газель).

Звукопис — у поетичному мовленні система звукового інструментування (алітерація, асонанс тощо), спрямована на створення звукового образу. Звукописом особливо цікавилися символісти, намагаючись наповнити свою лірику музичними елементами.

Ізоколон — стилістична фігура; кількаразове повторення у вірші тих самих слів чи словосполучень (колонів) задля витворення синтаксичного паралелізму з анафоричними та епіфоричними компонентами задля інтонаційної та смислової увиразненості поетичного мовлення.

Ізометризм — рівнометричність, що виявляється в байкових та акцентних віршах, у верлібрах тощо; заснований на рівній кількості мор* як одиниці часу для визначення короткого складу та на однаковому характері стоп — однакової комбінації довгих і коротких складів; притаманний гекзаметру, використовується також в інших розмірах, де, зокрема, довгий склад замінюється двома короткими (*пирихієм*), що урізноманітнює ритмомелодійні можливості версифікації.

Ізохронізм — рівночасся; принцип ритмічної організації вірша, що полягає в поділі його на ритмічні групи, рівні між собою в часі їх вимови; на основі ізохронізму будувалося античне віршування, а також східне (*аруз*) тощо.

Інверсія — одна зі стилістичних фігур поетичного мовлення, яка полягає в незвичному розміщенні слів у реченні з навмисним порушенням синтаксичної конструкції задля емоційно-смислового увиразнення певного вислову, логічного виділення окремого слова або частини речення; використовується також із метою ритміко-мелодійної організації твору. За аналогією зі *стилістичною* виділяють ще *ритмічну* та *композиційну* інверсії. Переважно вживають у ліриці, де вона часто буває зумовлена вимогами віршового розміру, впливає на ритм і мелодику поетичного твору.

Клаузула — заключна частина віршового рядка, починаючи з останнього наголошеного складу; буває окситонною, коли після ритмічного акценту відсутні ненаголошені склади (*орел*); параксимонною — за наявності одного ненаголошеного складу (*небо*); дактилічною — за наявності двох ненаголошених складів (*посмішка*); гіпердактилічною — трьох ненаголошених складів (*Котигорошко*). Клаузула має особливе структурне та смислове навантаження в білих віршах, інколи вживається в прозі як кінцівка певних фраз.

* Мора — лат. *mora* — проміжок часу, пауза; найменша одиниця відліку часу у вірші.

Кода — додатковий віршовий рядок у канзоні, сонеті, рондо, у тріолеті та в інших канонічних строфах; уживається також у значенні заключної частини художнього твору, яка узагальнює його тематичний аспект, тобто виконує композиційну функцію.

Консонанс — неточна, неповна рима, заснована на збігу лише приголосних звуків, при цьому наголошені голосні дисонують.

Константа — останній ритмічний наголос віршового рядка, що характеризується не тільки звуком, а й інтонаційним підкресленням, притягує до себе останній перед цезурою наголос піввірша; як постійна величина, коли закінчується ритмічна фраза, до якої провадиться підрахунок складів у віршовому рядку, вживається часто з постійною ритмічною паузою та римою, тому цим терміном називають у сукупності й постійний наголос, і паузу, і риму, і клаузулу.

Літо́та — різновид метонімії, у противагу гіперболі це показ із художньою метою ознак зображуваного предмета чи явища в навмисно зменшуваному вигляді; вживається в різних родах літератури, притаманна народному світосприйманню, зафіксованому у фольклорі.

Метафора — один із основних тропів поетичного мовлення; образний вислів, у якому ознаки одного предмета чи дії переносять на інший за подібністю; переносне значення слова, що ґрунтується на уподібненні одного предмета чи явища іншим за схожістю або контрастом.

Метонімія — різновид тропа, близького до метафори, у якому значення слів переносять з певних явищ та предметів на інші за суміжністю.

Оксиморон — різновид тропа, що полягає в сполученні контрастних, протилежних за значенням слів, унаслідок чого утворюється нова смислова якість, несподіваний експресивний ефект (*суха вода, крижаний вогонь*).

Пафос (грецьк. *pathos* — почуття, пристрасть) — натхнення; пристрасне переживання душевного піднесення, спричинене певною ідеєю, подією тощо. Термін перенесено до поетики з риторики. За Аристотелем, пафос — це якість душі, пристрасть у широкому розумінні слова, і тому яскрава промова має бути «патетичною», тобто впливати на почуття. Пізніше поняття «пафос» пов'язували із характеристикою стилю твору, категорією піднесеного.

Розрізняються такі категорії пафосу: героїчний, трагічний, драматичний, романтичний тощо. Інколи цей термін уживають в іронічному значенні (для означення «пустого пафосу»).

Повтор (повторення) — найпростіша стилістична фігура, яка вживається у фольклорній творчості, передусім у народній поезії, зумовлена емоційними та смисловими чинниками.

Поліметрія — застосування кількох віршових розмірів у тому самому поетичному творі.

Поліфонія — багатозвуччя, засноване на гармонійному поєднанні та розвитку рівноправних мелодійних ліній; один із найважливіших виражальних засобів у музиці та поезії; використання в ліриці всіх потенційних мелодійних можливостей фоніки, інструментування вірша тощо.

Рефлексія (лат. *reflexio* — відображення) — емоційне осмислення автором у художньому творі власних переживань, роздумів над змінами душевного стану, різновид психологічного самоаналізу, що є найхарактернішим для лірики та жанрів, близьких до неї (віршів у прозі, ліричної драми). У них розкривається найпотаємніша специфіка духовного світу людини, зображення якого є особливо характерним для медитативної лірики.

Речитатив — наспівна декламація, яка характеризується емоційно забарвленою інтонацією, посиленням чи зниженням логічних і ритмічних наголосів, смисловим наповненням пауз тощо (зміна тексту безпосередньо позначається на речитативі, яким виконують народні думи, вокальні жанри, художнє читання).

Ритміка — учення про ритм; термін уживається у двох значеннях: система ритму певного віршового твору; розділ віршознавства, спрямований на вивчення ритміки в різних системах версифікації (розмір, рима, строфа тощо).

Сентенція — вислів афористичного змісту, поширений у байках, де, набуваючи морально-повчального характеру, називається мораллю; спостерігається в різних видах лірики, зокрема в медитативній, стаючи інколи стильовим компонентом творчості поета.

Синекдоха — один із засобів вираження поетичного мовлення: різновид метонімії; ґрунтується на кількісному зіставленні предметів та явищ (уживання однини в значенні множини і, навпаки, видового поняття замість родового тощо).

Троп — вислів, слово, що вживається в переносному значенні для характеристики будь-якого явища за допомогою вторинних смислових значень (порівняння, метафора, синекдоха тощо).

Уособлення — різновид метафори: художній прийом перенесення якості живих істот на довколишні предмети, явища природи або навіть абстрактні поняття.

3.11.5. Основні жанри лірики

Акрівірш — поетичний твір, у якому початкові літери кожного віршованого рядка, прочитувані зверху вниз, розкодовують слово чи фразу, присвячену певній особі або події.

Байка — коротке, переважно віршоване, алегоричне оповідання, у якому закладено повчальний зміст; складається з оповідної частини та висновку — повчання (у вчинках персонажів байок — звірів, птахів, рослин — убачаються й висміюються людські вади).

Балада — «любовна пісня до танцю» — виникла у XII ст. у Провансі, у французькій поезії XIV ст. набула канонічних ознак: постійні три строфи, стала схему римування, обов'язковий рефрен та звернення до певної особи; надалі зазнала значних змін і перетворилася на жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історико-героїчного та соціально-побутового характеру з драматичним сюжетом.

Бейт — двовірш у тюркомовній, перській та арабській поезіях, у якому міститься певна завершена думка; може бути римованим і неримованим; у східній поезії з бейтів складаються газелі, касиди, рубаї тощо.

Білий вірш — вірш, у якому немає рими; у всьому іншому (розмір, ритм, чергування наголошених і ненаголошених складів тощо) він мало чим відрізняється від римованих віршів (найбільшого розвитку досяг у драматичних жанрах).

Брахіколон — вірш або частина вірша, кожен рядок якого побудовано з одного складу; уживається переважно як фрагмент поетичного твору, цілих строф тощо.

Верлібр — вільний вірш, у якому відсутні чергування наголошених та ненаголошених складів і поділ на стопи; зазвичай не має рим.

Газель — вірш, що складається не менше як із трьох, не більше як із 12 бейтів (двовіршів), пов'язаних наскрізною моноримом кожного другого рядка, об'єднаних спільним мотивом; основний зміст — любов, туга закоханих, філософські роздуми; у кінцевому бейті автор неодмінно називає своє ім'я або літературний псевдонім.

Гімн — пісня на честь божества, яка виконувалася в супроводі кіфари; набуваючи світського характеру, пов'язувався з урочистими подіями загальнонаціонального значення, з офіційними церемоніями тощо; у наш час — урочистий музичний твір на слова програмового змісту, що є символом держави.

Глоса — вірш іспанської поезії за часів Середньовіччя та Відродження, який розпочинався здебільшого чотирирядковим епіграфом (*мotto*) із сформульованою темою твору загалом, що розкривалася у відповідних за кількістю *децимах* (строфах із десяти рядків).

Дифірамб — один із різновидів давньогрецької лірики, близький до оди чи гімну, розвинувся з традиційного обрядового хору, що супроводжував культові дійства — танці та театралізовані сцени; у новоевропейській поезії — вірш, позначений надмірним звеличенням певної особи або події (часто вживається в іронічному значенні).

Експромт — короткий вірш, переважно схожий на жарт або комплімент, що складається на замовлення відразу, без попередньої підготовки, а також унаслідок миттєвої реакції на будь-які події.

Елегія — жанр лірики журливого змісту; у Давній Греції складався з гекзаметра та пентаметра і наповнювався як інтимними, так і патріотичними й громадянськими мотивами; тематичне коло елегії звужується в александрійській та римській поезії: починають переважати особисті переживання самотності, розчарування, страждання; у новоевропейській поезії елегія втрачає чіткість форми, натомість набуває змістовної визначеності, виражаючи переважно філософські роздуми, змішані почуття смутку й радості.

Ескіз — незакінчений вірш; загальний нарис майбутньої картини в малярстві, а відтак і в літературі; інколи вживається як синонім слів «шкіц», «замальовка».

Ідилія — одна з основних форм буколіки; невеликий віршований твір, у якому поетизується сільське життя; в ідиліях знайшли відображення емоційне сприйняття природи, любовні переживання, інтимні почуття, увага до деталей побуту, до звичайних людей.

Каліграма (вірш фігурний) — вірш, записаний у формі малюнка (графічна загадка, яка стимулює образне мислення, розвиває спостережливість і вміння концентруватися); такі вірші запровадив еллінський поет Сіммії; вони набули поширення в європейській літературі XVII ст.; слово «каліграма» придумав Ґійом Аполлінер.

Кантилена — невеличкий вірш ліро-епічного характеру у французькій середньовічній поезії, покладений на музику.

Канцона — одна із форм середньовічної лірики трубадурів Провансу; пісня про лицарську* любов, пов'язана з культом дами;

* **Примітка.** В українській мові існує дві форми: «лицар» та «рицар». Див.: Орфографічний словник української мови: Близько 120 000 слів / Уклад. : В. І. Головащук, М. М. Пещак та ін. — К. : Довіра, 1994. — С. 347, 645.

пізніше поширилась у Франції та Італії; пізніше в європейських літературах не прижилася, мали місце лише її стилізації.

Касида — урочистий жанр арабської, тюркомовної та перської класичної поезії; подібна до оди, хоч інколи має дидактичний або сатиричний характер. Касида — моноритмічний вірш, у якому, як і в газелі, римуються лише перші два рядки (бейт), в інших рима повторюється через рядок; мала від 100 до 150 рядків, перший і останній бейти підлягали старанному опрацюванню, оскільки вони містили основну думку твору.

Кита́ — невеликий твір філософського змісту в поезії східних народів; частина газелі без початкового бейта.

Лірика інтимна — умовна назва ліричного твору, у якому провідним є мотив любовної пристрасті й розкривається широкий діапазон душевних переживань, утаємничення заповітної істини, пов'язаної з історією кохання (таку лірику також називають любовною, вона належить до вічних тем світової літератури).

Лірика медитативна — різновид ліричної поезії, у якому автор розмірковує над проблемами людського буття, здебільшого схилиючись до філософських узагальнень, виявляючи в них свою свідомість; основними опозиціями медитативної лірики є такі поняття, як «людина — суспільство», «людина — людина», «людина — особистість», колізії морального характеру. Вона часто виступає як «контекст долі поета», її художньою настановою постає аналіз душі, внутрішнього світу людини у співвідносності з довкіллям. Звідси в медитативних віршах переважають роздуми, які спрямовані в глиб осмислюваного явища; поети сприймають час як категорію духовну, історію душі. У сюжетному аспекті це потік свідомості, спричинений прагненням розібратися в собі, людях, якомусь життєвому явищі, може вилитись у форму своєрідних психологічних етюдів із місткою кінцівкою (часто репрезентує елегантні роздуми чи своєрідні пейзажні замальовки, що утворюють паралель із внутрішнім життям людини).

Лірика провансальська — лицарська (куртуазна) поезія Південної Франції, королівська. Зародилася в Провансі в XI–XII ст. чудова лірика трубадурів (від провансальського слова «знаходити», тим самим підкреслюється значення мистецтва трубадурів у створенні нових форм вірша).

Лірика сугестивна — жанрова група ліричних творів, яка спирається не стільки на логічно оформлені зв'язки, скільки на асоціації та інтонаційні відтінки, звернена до емоційної сфери читача й у цьому розумінні протилежна медитативній ліриці; предметом зображення, як і в медитативній ліриці, є духовна сфера, внутрішні

конфлікти морально-психологічного характеру; значну роль відіграють мелодика вірша, ритм, інтонаційний малюнок (така поезія наближається до музики, адже на перший план виходять засоби виразності, а семантика слів стає другорядною).

Лірика філософська — поезія, спрямована на філософське осмислення світу, людини, є виявом філософських поглядів ліричного героя; її характерними особливостями є художня настанова на пізнання важливих проблем буття, часу і простору, медитація як спосіб ліричного осмислення дійсності. Ця лірика виявляється в різних жанрах (сонети, рубаї, газелі, елегії тощо).

Макаронічний вірш — комічний вірш, перенасичений чужомовними словами, які вжиті за нормами рідної мови автора; виник у XV ст. в Італії з пародіювання латини, пізніше таке пародіювання вживали в усіх родах європейської художньої літератури.

Мініатюра (лат. *minium* — червона фарба, кіновар) — невеликий за обсягом художній твір, який узагальнює певну картину. Для прозових мініатюр є характерними афористичність висловлювань, відсутність несуттєвих подробиць, несподіваний фінал. Значного поширення дістали вірші-мініатюри. До них належать рубаї в поезії східних народів, японські хоку, польські фрашки, українські коломийки. Дуже поширені сатиричні та гумористичні мініатюри.

Ноктюрн (франц. *nocturne* — нічний) — музична п'єса ліричного, мрійливого характеру, що ніби нав'яна нічними настроями; за аналогією в літературі — невеликий, переважно поетичний твір, типовий для лірики символістів початку XX ст.

Ода — жанр лірики, що висловлює піднесені почуття, викликані важливими історичними подіями чи діяльністю визначних осіб тощо.

Паліндром (перевертень) — віртуозна віршова форма, у якій певне слово або віршовий рядок можна читати зліва направо та навпаки, при цьому зберігається зміст.

Пастораль — різновид буколіки; невеликий за обсягом художній твір, у якому йдеться про переваги сільського життя на лоні природи, підкреслюється стилізація простоти.

Переспів — твір, написаний за мотивами твору іншого автора з наслідуванням елементів його стилю, наближений до перекладу, але відмінний від нього, адже він не дослівно передає чужий текст.

Пісня — найдавніший різновид лірики, провідний жанр усної народної творчості й давньої пісенної поезії; словесно-музичний твір, призначений для співу; характерними особливостями пісні

як жанру лірики є строфічна будова, повторюваність віршів строфи, розмежування заспіву та приспіву, виразна ритміка, мелодійність звучання тощо.

Поезія анакреонтична — лірика, що наслідує давньогрецького поета Анакреонта (VI–V ст. до н. е.), його стиль та манеру; оспівує кохання, радощі життя і насолоди, визначається грайливим характером, витонченістю художньої форми; у ній панує життєрадісність, світле світосприйняття, перейняте мотивами земного щастя.

Поезія буколістична — первісно пісні волопасів, згодом — особливий вид лірики в Давній Греції, засновником якого вважають Теокрита; через фольклорний образ скотаря — поета і співця — александрійські автори склали поезію почуттів, висловлених на фоні сільського пейзажу.

Поезія декламаційна — переважно віршовані літературні твори, придатні для сценічного виконання, у яких яскраво виражені відповідні стилістичні прийоми, риторичні фігури, присутня логічна композиційна тріада — *теза, антитеза, синтез*.

Поезія в прозі (вірш прозою) — короткий ліричний твір настроєвого характеру, наближений за формою тексту до прози і водночас за мелодикою, підвищеною емоційністю та ліричним сюжетом — до поезії; перебуваючи на межі прози і поезії, вірш прозою, на відміну від саме вірша, спирається на чергування довгих та коротких фрагментів ритмізованого тексту, тяжіє до фонетичної упорядкованості та регулятивності мовлення, до «етюдності» чи філософської медитації тощо.

Поема — великий віршований твір епічного, ліричного або ліро-епічного характеру; поєднує характерні засоби та прийоми художньої виразності епосу, лірики і драми.

Псалом — пісня релігійного змісту; широко використовувалися мандрівними дяками, за їх мотивами складали духовні вірші — частину репертуару лірників.

Роман у віршах — різновид змішаного жанру, який поєднує багатоплановість, епічні принципи розповіді із суб'єктивністю, притаманною ліричним творам; межує з драматичною поемою, віршованою повістю.

Романс — невеликий за обсягом вірш або музичний твір для сольного співу з інструментальним акомпанементом.

Рубаї — чотиривірш; одна з найпопулярніших твердих форм у ліричній поезії народів Сходу, де римуються перший, другий і четвертий рядки; вірш філософського змісту, що виражає певну думку, підкреслену в останньому рядку.

Серенада — пристрасна пісня про любов, яка виконувалась чоловіком під акомпанемент гітари чи мандоліни під вікном коханої жінки.

Сонет (петрарківський) — вірш із чотирнадцяти рядків, розбитих на два чотиривірші (катрени) з перехресним римуванням, і два тривірші (терцени) з різними видами римування, написані п'ятистопним чи шестистопним ямбом (шекспірівський сонет містить три чотиривірші та двовірш). (Можливі також інші форми сонета: «хвостаті сонети» («сонет із кодою»), тобто сонет із додатковим рядком; перевернуті сонети, які започатковуються двома тривіршами; «безголові», що складаються з одного чотиривірша та двох тривіршів; напівсонети, що мають лише один чотиривірш і один тривірш тощо.)

Танка — п'ятивірш на філософську тематику, що складається із чергування п'яти та семискладових рядків (5–7–5–7–7); одинцею метра вважається склад, великого значення набуває музична тональність.

Травестія — різновид жартівливої, бурлескної поезії або драми, коли твір із серйозним чи героїчним змістом та відповідною формою переробляється, «перелицьовується» у твір комічного характеру.

Хōку (хайку) — традиційний жанр японської лірики, що виник у XV ст.; трирядковий неримований вірш, розвинений на основі першої півстрофи танка (5–7–5); у результаті реформування зосередився на безпосередньому зображенні природи.

3.11.6. Оцінювальна діяльність учнів

Учням можна запропонувати загальну схему, за якою вони могли б будувати висловлювання [107, с. 84].

Схема оцінювання художнього твору

- ❖ Розпочинаючи читання, слід звернути увагу на ім'я автора, жанр твору, поміркувати над його назвою;
- ❖ читаючи, необхідно розмірковувати: чим твір зацікавив (із точки зору моральної проблематики, зображення психології героїв, їх взаємин тощо);
- ❖ закінчивши читати, слід визначити загальну емоційну тональність твору та висловити загальне враження про нього; усвідомити своє ставлення до твору:
- ❖ до тієї дійсності, яку змалював письменник;
- ❖ до того, що нового про світ і людину розповів автор;

- ❖ до письменника як майстра слова;
- ❖ подумати про порядок і форму висловлення свого судження про твір загалом.

Для формування якісної оцінювальної діяльності доцільно використовувати методику критичного мислення. Критичне мислення — це здатність людини чітко визначити проблему, що потребує розв'язання, самостійно знайти й проаналізувати необхідну інформацію, логічно побудувати міркування, презентувати чіткий та аргументований варіант розв'язання.

Необхідно так будувати уроки літератури, щоб кожний з них обов'язково або допомагав учням опанувати знання, необхідні для оцінювання художнього твору, або містив посильну для них естетичну оцінювальну діяльність.

3.12.1. Підготовка учнів до прочитання та аналізу драматургічного твору

Першою умовою успішного вивчення драми є підготовка учнів із метою навчити розумінню структури твору. Інсценування казок, байок, невеликих оповідань чи уривків епічних творів є ефективним прийомом, що допомагає розв'язати це завдання.

Учень, який працює над інсценуванням епічного твору чи його епізоду, повинен уміти:

- ❖ виділити основну сюжетну лінію, визначити її зав'язку, кульмінацію і розв'язку (за потреби — то й експозицію);
- ❖ розуміти рушійну силу дії — зіткнення, боротьбу, ворожнечу, сварку тощо (конфлікт);
- ❖ визначити головних і другорядних персонажів, усвідомлювати їх взаємини; уявляти, як ці взаємини проявляються в кожній дійовій особі залежно від її характеру;
- ❖ усвідомлювати значення мови дійової особи як її основної характеристики;
- ❖ усвідомлювати головну думку твору та ставлення автора до зображених ним подій та осіб — від цього залежить загальний характер інсценування (жанр і його пафос) — сумний, серйозний, гумористичний тощо [386, с. 40].

Опановуючи прийоми інсценування, учні повинні навчатись техніки роботи, встановлювати зв'язок цієї техніки з ідейно-художніми завданнями сценічної трансформації художнього тексту, переконатись, що інсценізація підкоряється законам драми, і ознайомитись із цими законами. Важливо, щоб учні навчилися міркувати про те, що криється за словом драматичного персонажа, що можна отримати з репліки дійової особи для того, щоб зрозуміти її думки та почуття. Учні повинні звернути увагу на рух, дію всередині драматичного епізоду, уявляти конфліктний, напружений стан дійових осіб, який відображається не тільки у вчинках, репліках і діалогах, а й у загальній атмосфері епізоду, що створюється усіма характерними для драми засобами.

Інсценування як прийом, що активізує сприйняття драматургічного твору, не завжди й не одразу дає очікувані результати.

Проте він досить корисний за умови, що учні оволодівають ним поступово, усвідомлюючи взаємозв'язок між законами драми й технікою інсценування.

Навчальний аналіз — прийом, що застосовується для детального дослідження декількох епізодів, узятих із драматичного твору.

Під час такого аналізу важливим є усе: місце дії, портретна характеристика, одяг, манера мовлення, психологічний стан, учинки персонажів тощо. Якщо в основі розвитку сюжету п'єси — дія, то кожна дія має свій темп, ритм та емоційне забарвлення. А оскільки в п'єсі стикаються різні дії та протидії, то протягом п'єси відбувається зміна емоційних темпоритмів, що загалом відображає зміну емоційних темпоритмів у житті, де можуть перебувати поряд або чергуватися комічне і трагічне, драматичне і гармонійне.

3.12.2. Читання драми

Психологи стверджують, що процес розуміння художнього образу-персонажа відбувається завдяки двом основним факторам — наочно-образному й логічному компонентам мислення (пізнання) [14, с. 49].

У драматичному творі передусім потрібно звертати увагу на мову героїв.

Драматична мова за своєю природою та призначенням — усна пряма мова, що розрахована на промовляння вголос. Якщо в епосі мова автора становить основу розповіді, то в п'єсі все, що йде від автора (афіша, ремарки тощо), не є складовою власне драматичної мови. Діалог у драмі завжди має другий план — підтекст, який відображає внутрішнє спонукання до певної зовнішньої дії. До особливостей драматургічної творчості належать також «несловесні засоби художньої виразності» — паузи, мовчання, тиша, внутрішні монологи та діалоги [38, с. 51]. Важливе значення для драматичного мовлення має інтонація, завдяки якій створюється емоційний настрій, що вводить читача у сферу підтексту.

Читання п'єси вголос є першим і необхідним етапом аналізу, який наочно демонструє складність, життєву правдивість і значущість драматичних характерів та драматичного дійства, без чого неможливо підвести школярів до розуміння основної авторської ідеї, усвідомлення конфлікту, до опанування спеціальних читачьких умінь.

Читання п'єси вчителем — найтрадиційніший прийом. Складні драматургічні тексти, прочитані вчителем, учні сприймають в ідейно-художній єдності, що полегшує аналітичну роботу над текстом. Читаючи в класі драматургічний текст, учитель має знайти й передати основний «тон» кожної ролі, при цьому привернути увагу до мовлення дійових осіб.

Читання п'єси за ролями варто використовувати не на першому етапі ознайомлення з твором, оскільки часто учні більше уваги приділяють саме техніці читання, а не прагнуть передати внутрішній зміст реплік. Читанню за ролями передують робота, яка допомогла б учням, сприйнявши логіку думки персонажа, знайти правильний емоційний тон, необхідні інтонації для своїх героїв. Крім лейтмотиву ролі, учні повинні знаходити й інтонаційно виражати справжнє значення слова.

Читання одним учнем окремих сцен із декількома дійовими особами спонукає учня серйозніше ставитись до підготовки та дозволяє зрозуміти, наскільки правильно усвідомлює він характери героїв, смисл дії, сутність конфліктних взаємин. Щоб перевірити знання учнів, можна запропонувати прочитати сценку, а потім проаналізувати її та зіставити з цілим твором, оцінити її композиційне значення.

Виразне читання забезпечує повноцінне художнє сприйняття образів драми, виявляє драматичну боротьбу, яка організовує сюжет, сприяє усвідомленню творчої манери драматурга. П'єсу потрібно читати на уроках, і тільки наприкінці 10-го або в 11-му класі, працюючи з підготовленими до сприйняття драми учнями; учитель може обмежитись читанням основних, найзначущих для розвитку конфлікту сцен [38, с. 57].

3.12.3. Аналіз драми в її художній специфіці

Л. С. Троїцький стверджував, що «першою умовою аналізу драматургічного твору буде відтворення у свідомості учнів, у їх уяві вистави, і такої вистави, яку автор визнав би своєю» [38, с. 59]. Розповідь про гру акторів, які створили яскраві образи драми, може активізувати сприйняття драми; і не тому, що це вводить учнів в атмосферу вистави, а тому, що відволікає їх від складної структури драматургічного твору, адже переказ вистави — це ліро-епічна розповідь, тобто драматургічне відтворення «перекладається» доступною учням мовою розповіді. Крім того, такий переказ допомагає розвинути уяву школяра.

Під час підготовки до аналізу драматургічного твору можна також використати прийом тлумачення ролі. Різноманітні

тлумачення того чи іншого сценічного образу дозволяють повернути увагу учнів до глибини драматургічного характеру, який здатен наповнюватись новим змістом. Використання фотографій акторів у драматичних ролях, окремих мізансцен вистави має особливе значення під час вивчення драми, адже саме ці зорові образи допомагають учням розпізнати та осмислити соціально-побутові прикмети зображеного в драмі часу; костюм, зачіска, поза актора, його сценічне оточення допомагають учням з бідним театральним досвідом створювати й уточнювати свої уявлення про персонаж та його середовище.

Найважливіші властивості драми — розвиток драматургічного дійства, визначення його конфлікту як рушійної сили усієї п'єси, своєрідність драматургічних персонажів, що визначають потік подій та розкриваються як характери в умовах гострих зіткнень, боротьби почуттів, ідей, світоглядів, значення драматургічного конфлікту як відображення конфлікту соціального та вираження авторської позиції, авторського погляду на світ, особливі властивості драматургічного діалогу та монологу.

Уже під час читання драми (читання є обов'язковою умовою аналізу) учитель повинен спонукати учнів ділитися враженнями та судженнями, спрямовувати обговорення прочитаного, пропонуючи запитання й завдання під час роботи над текстом.

Читаючи й аналізуючи драматургічний твір, учитель повинен підвести учнів до висновку, що драматург передає напружену енергію дійства, усі трагічні та комічні ситуації його розвитку, усю складність людських почуттів, думок, взаємин і характерів переважно за допомогою мовлення персонажів, їх монологів та діалогів. Кожна репліка — знаряддя боротьби, кожен монолог — прояв внутрішніх конфліктних протиріч. Спостерігаючи дієвість драматургічної мови, учні усвідомлюють значення «реплік у сторону», причини, що спонукають героїв говорити чи мовчати, і в такий спосіб осягають підтекст, розуміють, у яких полярних значеннях вживаються ті самі слова в устах непримиримих супротивників. Такого роду спостереження загострюють увагу школярів до слова драматурга, спонукають до роздумів над тим, як кожна репліка допомагає побачити персонаж, почути його, перейнятися його думками, прагненнями, почуттями. Одночасно учні переконуються, що в драмі всі її елементи є дієвими й зарядженими конфліктністю [38, с. 62–64].

Тільки після того, як детально проаналізовано твір, виявлено змістовність його форми, пафос, зіставивши суперечність, на якій побудовано твір, із провідними суперечностями дійсності (антагоністичними, неантагоністичними), можна визначати, наскільки

правдиво відображено в ньому дійсність, а звідси й суспільне значення твору. Лише після конкретного аналізу ідейно-художніх якостей твору можна говорити про його місце у творчій біографії письменника, у літературному процесі, про традиції та новаторство, творчий метод, стиль твору [108, с. 169].

3.12.4. Основні поняття з теорії драматургії

Антракт (франц. *entre* — між, *acte* — дія) — перерва між актами вистави.

Арлекінада. 1. Невеликі сценки, головною дійовою особою яких є Арлекін; поширені у французькому ярмарковому театрі XVIII ст. 2. Витівка блазня.

Ауто/ауту (ісп. *auto*) — одноактна драматична вистава релігійно-алегоричного змісту, яка була поширена в Іспанії та Португалії у другій половині XIII ст. і відома до XVII ст. Спочатку виставу виконували 3–4 актори, у XIV–XVII ст. набула видовищних ознак, близьких до містерії. До цього жанру зверталися такі видатні драматурги, як Лопе де Вега, Педро Кальдерон де ла Барка.

Балаган (перс. *балахане* — верхня кімната, балкон) — тимчасовий дерев'яний театр для показу видовищ під час Великодня, поширений в Україні та Росії XVIII–XIX ст. Репертуар балагану містив арлекінади, інтермедії, блазнювання, пантоніми тощо.

Буфонада (італ. *buffonata* — блазенство) — комедійна манера гри актора, у якій використовуються засоби надмірного комізму, окарікатурення персонажів, ситуацій. Буфонадою називають також виставу, побудовану на зазначеній вище манері виконання. Елементи буфонади використовували скоморохи, ваганти, колядники у вертепному дійстві. Широко їх застосовують й коміко-буфи в цирковій клоунаді.

Водевіль (франц. *vaudeville* — водевіль) — легка комедійна, переважно одноактна п'єса з анекдотичним сюжетом, наповнена динамічними діалогами, піснями, танцями. Водевіль виник у Франції в XV–XVI ст., але як драматичний жанр остаточно сформувався у XVIII ст.

Дилогія (грецьк. *di* — двічі, *logos* — слово) — драма на два акти в давньогрецькому театрі. У сучасній літературі дилогія — два твори, поєднані спільним ідейним задумом, героями, зображенням певних явищ тощо. Водночас кожний із них може мати свою сюжетно-композиційну лінію.

Дія (лат. *actus* — рух, дія) — акт драматичного твору, перебіг подій у художньому творі, через які розкриваються конфлікт,

сюжетні колізії, риси характеру певного персонажа, дійової особи чи ліричного героя. Акт (дія) драматичного твору — завершена частина, що завершується подією, яка зумовлює наступний розвиток сюжету. Під час вистави дії розмежовуються антрактами. Еллінській драмі поділ на дії невластивий. Сьогодні п'єси мають декілька дій (актів), як і твори давньоримських драматургів, В. Шекспіра, Ж. Б. Мольєра та ін.

Драма (грецьк. *drama* — дія) — один із літературних родів, який змальовує світ у формі дії. Здебільшого призначений для сценічного втілення. Для драматичних творів є характерною прикметною фабульна побудова з необхідними для цього атрибутами: зав'язкою, розвитком дії, кульмінацією та розв'язкою.

Започаткували цей вид літератури античні письменники Есхіл, Софокл, Еврипід, подальшого розвитку він набув за доби класицизму (П. Корнель, Ж. Расін), в епоху Просвітництва (Ф. Шиллер, Г. Лессінг), у літературі XIX ст. (В. Гюго, Дж. Байрон та ін.) і XX ст. (Б. Шоу, Б. Брехт та ін.). Відповідно до змісту та форми, характеру конфлікту драматичні твори поділяються на окремі види й жанри: трагедія, комедія, драма, фарс, водевіль, мелодрама, трагікомедія. У минулому існували також містерії, міраклі, мораліте, шкільні драми, інтермедії.

Драма як жанр драматичних творів — п'єса соціального або побутового характеру з гострим конфліктом, який розвивається в постійному напруженні. Дійові особи драми — переважно звичайні, пересічні люди, і автор прагне розкрити їх психологію, дослідити еволюцію характерів, мотивацію вчинків і дій. Зародження драми як жанру можна помітити вже в драматургії античності, але значного поширення вона набула з XVIII ст.

Драма літургійна — середньовічна театральна вистава за біблійним сюжетом, яка була складовою літургії на Різдво та Великдень і виконувалася в храмі. З XIII ст., коли вистави почали розігрувати на майданах, перетворюючи на містерії, у літургійній драмі брали участь миряни, ваганти та жонглери.

Драма сатирівська — жанр давньогрецької драматургії, у якому учасники хору (хоревти) були одягнені як сатири (міфічні істоти, що супроводжували під час свят бога Діоніса). Цей жанр посідав проміжкове місце між трагедією та комедією: з трагедією її зближували сюжети і дійові особи, взяті з міфів; з комедією — комічні ситуації, відтворені в п'єсі. Зразком сатирівської драми, яка дійшла до наших часів, є «Кіклоп» Еврипіда.

Драма шкільна — жанр релігійної драматургії, який виник на межі XV–XVI ст. у країнах Західної Європи. Вона часто складалася

з п'яти актів, після кожного з них виступав хор. Шкільна драма мала характер містерії, міракля, мораліте, п'єси на історичні чи міфологічні сюжети. Виставу організовували переважно до Різдва та Великодня. В Україні шкільна драма поширилась у XVII–XVIII ст., створювали її викладачі та учні духовних (братських) шкіл. Зі збережених шкільних драм найдавніша — «Олексій, Божий чоловік» (1674).

Драматургія — сукупність драматичних творів одного письменника, конкретно зазначеної літератури, певної доби. Драматургією називають також теорію драматичної творчості. Цей термін уживається і для означення сюжетно-образної концепції театральної вистави чи кіносценарію, здійсненої режисером.

Ексо́д (грецьк. *exodos* — вихід) — заключна частина вистави в давньогрецькому театрі, коли хор зі співами й танцями залишав сцену.

Епізо́д (грецьк. *episodion* — те, що сталося; вставка, додаток) — акти вистав у давньогрецькій трагедії, між якими виступав хор. У сучасній літературі — одна із подій, певною мірою самостійний компонент сюжету в епічному, ліро-епічному та драматичному творах, важливий для розуміння його загальної сюжетної лінії, певної події, характеру головного персонажа тощо.

Епілог/постпозиція — в античному театрі звернення до глядача хору або актора наприкінці п'єси — ексо́ди (заклучному епізоді), у якому пояснювався задум автора, характер твору, значення подій, що відбулися. У драмі доби Відродження епілог — це заключне звернення-монолог, що витлумачує ідею твору. В епосі й драмі XIX–XX ст. — фінал, підсумкова частина твору, у якій після завершення розв'язки читачеві коротко повідомляється про подальшу долю героїв. Епілог як складова частина композиції твору має за мету додати нову інформацію, авторську оцінку змальованої моделі життя або характерів персонажів тощо.

Жонґлери (франц. *jongleur*, від лат. *joculator* — жартівник) — мандрівні лицедії, співці та музики, виконавці героїчного епосу в середньовічній Франції (X–XII ст.). Нині слово змінило свій зміст і означає назву артистів цирку, які водночас підкидають і спритно ловлять декілька предметів.

Інтерме́дія (лат. *intermedius* — проміжковий, середній) — невеличкий розважальний драматичний твір, який виконують між актами вистави. В європейському театрі пережила кілька видозмін — від коментувань дияволом і Богом попередньої дії, інтерпретації античних сюжетів до музичних і танцювальних номерів (інтерлюдій). В українській драматургії цей жанр був поширений

у XVII–XVIII ст., його вплив відчувається у творчості І. Котляревського, М. Гоголя та ін.

Інтрига — спосіб організації подій у художніх творах, який найчастіше використовується в драматургії. Інтригою називають також підступні дії проти якоїсь особи або групи людей, які є ефективним засобом створення сюжетної напруженості у творі.

Комедія (див. розділ 3.11.3).

Комедія аттична — давньогрецький драматичний жанр, за допомогою якого в гостросатиричній, дотепній формі висміювалися людські вади. Назва утворена від Аттики, осереддя якої були Афіни.

Для **давньої аттичної комедії** є характерними соціальна спрямованість, політична сатира, гротескно-фантастичний сюжет (комедії Аристофана); **середній** — міфологічна травестія, стереотипні маски вояка, кухаря тощо; **новій** — сімейно-побутові мотиви (Менандр, Філемон та ін.).

Комедія давньогрецька — драматичний жанр, поява якого у Давній Греції пов'язана з останніми сільськими святами на честь Діоніса, що знаменують збирання винограду. Специфіка цього культового свята визначила й саме походження назви жанру комедії (у перекладі з давньогрецької термін «комедія» означає «пісня гультяїв»). Давньогрецька комедія формувалась одночасно з трагедією, але свого розквіту досягла лише в середині V ст. до н. е. у творчості «батька комедії» Аристофана (бл. 446 — бл. 385 рр. до н. е.), який написав понад 40 комедій.

Комедія масок (комедія дель арте) (італ. *commedia dell'arte* — професійна комедія) — різновид італійського імпровізованого народного театру епохи Відродження, що успадкував традиції римської доби. Персонажі комедії масок були втіленням комічного гротеску, буфонади, яскравого видовища карнавального типу. Як театральний жанр комедія масок вплинула на творчість Ж. Б. Мольєра, М. Гоголя та ін.

Мелодрама (грецьк. *melos* — пісня, *drama* — дія) — жанр драматургії. У XVII–XVIII ст. у Франції та Італії — музичний драматичний твір, подібний до опери. Починаючи з середини XVIII ст. мелодрамою називали драматичний твір, у якому діалоги та монологи дійових осіб супроводжувалися музикою, а з XIX ст. — різновид європейської драми, яка характеризувалася відвертою морально-дидактичною тенденцією, гострою інтригою, підвищеною емоційністю, гіперболізованим зображенням пристрастей і прямолінійним поділом дійових осіб на добрих і злих. У сучасній літературній критиці мелодрамами іронічно називають п'єси,

у яких глибина драматичних конфліктів підмінюється зіткненням банальних пристрастей.

Мім (грецьк. *timos* — лицедій) — малий комічний жанр античної драми; одна з форм народного театру. Мім виник як невелика сценка з повсякденного життя комічного, розважального характеру. Першу літературну обробку творів цього жанру здійснили сицилійський поет Софрон та його син Ксенарх у V ст. до н. е. Мім набув поширення за часів еллінізму, у середньовічну добу трансформувався у французькі фабліо й італійські комедії масок.

П'єса (франц. *pièce* — частка) — назва всіх драматургічних творів незалежно від їх жанрової приналежності (трагедія, комедія тощо). Спочатку п'єсами називали невеликі музичні твори, у XIX ст. — ліричні вірші, і тільки з XX ст. цим терміном почали позначати всі драматургічні твори.

Ремарка (франц. *remarque* — примітка) — авторське пояснення в драматичному творі щодо умов та часу дії, зовнішнього вигляду та поведінки дійових осіб. Ремарки виконують настановчу роль для режисерів і акторів, а читачам допомагають краще зрозуміти окремі сцени, епізоди, характери дійових осіб тощо.

Репертуар — сукупність музичних і драматичних творів, які виконують у театрі за певний час; ролі, у яких виступає актор; добір творів, з якими виступає співак, музикант та ін.

Репліка (лат. *replico* — повертаю назад, відбиваю) — вислів одного з учасників драматичного діалогу або розмови, який є реакцією на чуже висловлювання. Значення реплік у драматичному творі збільшувалося залежно від зростання в ньому діалогів порівняно з монологіями. Репліка в сучасному театрі все більше набуває ознак афористичності.

«Театр абсурду» / драма абсурду — сукупність явищ авангардистської європейської драматургії XX ст., що об'єднані філософією екзистенціалізму, у яких проблема абсурду буття є панівною. «Театр абсурду» виник після паризьких прем'єр п'єс Е. Іонеско «Голомоза співачка» (1950) та С. Беккета «Чекаючи на Годо» (1952).

В абсурдистських п'єсах світ зображений як безглузді, позбавлені логіки факти, учинки, слова і дії. Театр абсурду заперечує реалістичні персонажі, ситуації й усі інші відповідні театральні прийоми. Час і місце невизначені й мінливі, навіть найпростіші зв'язки руйнуються. Безглузді інтриги, діалоги, що повторюються, безцільна балаканина, драматична непослідовність дій — усе має на меті одне: створення казкового, а можливо, і жахливого, настрою.

З-поміж представників драматургів театру абсурду, крім уже названих авторів, необхідно згадати Ж. Жене, Б. Віана та ін. (Франція); Д. Буццаті, Е. д'Ерріко (Італія); Г. Пінтера (Англія) та ін.

Театр античний (грецьк. *teatron* — видовище) — споруда, призначена для драматичних вистав. Спочатку в Давній Греції — місце урочистостей для здійснення ритуалів на честь Діоніса, зокрема Діонісових хорів, тобто дифірамбів.

Театр складався із трьох основних частин: розташованих півколом місць для глядачів; місць для виступу акторів та хору — *орхестри*; сценічної будівлі — *скени*.

Римський театр також складався з трьох частин. Місця для глядачів (кілька ярусів) поділялися сходами на кілька секторів. Над останніми лавами підносилася стіна такої ж висоти, як і сцена. Над лавами натягали канати, на які кляли килими, щоб захистити глядачів спекотної погоди. Орхестра в римському театрі призначалася для привілейованих глядачів, адже в римській драмі хору не було. Сцена була більшою, аніж у давньогрецькому театрі, і розкішніше оздоблена. Місце для акторів називалося *пультитом*. Завіса перед сценою опускалася на початку дії та піднімалася після завершення. На вистави народ допускали безкоштовно, тобто вхід був вільним для всіх громадян. Глядачі мали спеціальні вхідні таблички з позначенням місця. Римляни винайшли ще одну видовищну споруду — *амфітеатр*, схожий на сучасний цирк з овальною ареною, посипаною піском, та концентрично розташованими місцями для глядачів. Для захисту від дощу та сонця всю будівлю запинали величезним покривом. В амфітеатрі відбувалися гладіаторські бої. Найбільшою з таких споруд був Колізей, який почав будувати Віспасіан, а завершив Тит у 80 р. н. е. Величний Колізей вмщував приблизно 50 тис. глядачів, його руїни і зараз височать у Римі.

Теорія «епічного театру» — теорія авангардистського театру, розроблена німецьким драматургом Б. Брехтом. Виникла в результаті пошуків засобів вираження епохальних явищ (війн, катастроф цивілізації, дегуманізації суспільства тощо), потреби активної соціальної діяльності. Ця теорія протиставлялася традиційному театру, акцентувала епічну основу, адже стосувалася не розповіді про події, а їх утілення на сцені, демонстрації образу, а не перевтілення в нього. Глядач ставав спостерігачем, у нього виникав інтерес до дії, а не до її розв'язки, він привчався вивчати побачене, а не співпереживати, тобто наріжним каменем вважався розум, а не ірраціональна стихія. Теорія «епічного театру» мала неабиякий вплив не тільки на сценічне мистецтво ХХ ст., а й на

творчість Л. Фейхтвангера, Н. Хікмета, М. Фріша, Ж. П. Сартра та ін. Вона позначилася й на творчих пошуках Леся Курбаса.

Травестія (італ. *travestire* — перевдягати) — різновид жартівливої, бурлескної поезії або драми, коли твір із серйозним чи героїчним змістом та відповідною формою переробляється, «перелицьовується» у твір комічного характеру. Першим таким явищем була травестія на «Іліаду» Гомера, здійснена за античної доби Пігретом. Як жанр травестія з'явилася в XVII ст. в Італії, розповсюдилася в інших європейських літературах. Прикладом оригінального варіанту травестії є «Енеїда» І. Котляревського.

Фарс (франц. *farce*, від лат. *farcio* — початок: комедійні сценки на початку середньовічних містерій) — вид народного театру й літератури європейських країн XIV–XVI ст., передусім Франції; старовинна весела комедія побутового змісту, яка відзначалася дотепністю, гумором, сатиричною спрямованістю, вільнодумством, була близькою до буфонади, комедії масок, інтермедії. Фарс у театрі XIX–XX ст. — комічна п'еса легковажного змісту, що сприймається як комедія-водевіль.

Феєрія (франц. *feerie*, від *fee* — фея, чарівниця) — театральна або циркова вистава з фантастично-казковим сюжетом, різноманітними сценічними ефектами. У XIX ст. елементи феєрії почали використовувати в літературі, зокрема в драматичних творах, — виникла драма-феєрія (драма-казка). Вона характеризується глибоким ліризмом, зіставленням явищ із життя природи і людей, широким використанням міфічних і фольклорних образів тощо. У світовій літературі відомі драми-феєрії «Затонулий дзвін» Г. Гауптмана, «Синій птах» М. Метерлінка, «Лісова пісня» Лесі Українки та ін.

Ява — частина акту (дії) в драматичному творі, що визначається незмінним колом (кількістю) дійових осіб. Нова ява розпочинається з виходом зі сцени чи появою на ній нового персонажа. Поділ драматичного твору на яви відіграє композиційну роль, тому яви в п'есах, особливо в XVII ст., чітко фіксувалися, позначалися порядковим номером та називанням дійових осіб. Сучасна драматургія не дотримується цього принципу.

Засоби навчання. Використання комп'ютерних і медіазасобів на уроках літератури

Засоби навчання — це матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким успішніше і за короткий час можна досягти визначеної мети навчання.

До засобів навчання належать підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, обладнання, навчальні кабінети та лабораторії, технічні засоби, комп'ютери, телебачення та інші засоби масової комунікації. Обрання засобів навчання залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу.

Дидактичні засоби, як і методи й форми, є частиною педагогічної системи. Вони виконують такі основні функції: інформаційну, засвоєння нового матеріалу, контрольну. Залежно від дидактичного призначення використовують як джерело знань підручник, посібник для самостійної роботи, ілюстрації, повторення та систематизації. Застосовують їх окремо та в комплексі — одночасно чи послідовно поєднують за навчальними і виховними можливостями, перед поясненням, під час пояснення або під час повторення навчального матеріалу.

Друковані засоби навчання

- ❖ **Таблиці** — найпоширеніший, традиційний вид друкованих засобів, що належать до зорової наочності, які дуже прості у використанні; вони забезпечують довготривале, не обмежене в часі експонування мовного матеріалу;
- ❖ **демонстраційні картки та картки для складання таблиць** подають матеріал частинами, відображають те саме явище багаторазово, полегшуючи запам'ятовування конкретного матеріалу;
- ❖ **репродукції картин** стимулюють уяву; їх використовують як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів; для подальшого розвитку сюжету чи відновлення того, що відбувалось раніше;

❖ **роздавальний образотворчий матеріал** призначений для самотійної індивідуальної роботи і використовується на етапі формування навичок; специфічна його особливість полягає в необхідності лексичного коментарю на основі малюнка. Найважливіша вимога до цього матеріалу — яскравість, якісне поліграфічне виконання малюнків.

Текстові карти із навчальними завданнями застосовують для організації диференційованого навчання на уроці, як засіб зв'язку домашньої та класної роботи, як засіб, що забезпечує зворотний зв'язок «учитель — учень».

Картки-інструкції (для організації диференційованих домашніх завдань) містять завдання й інструктивну інформацію для учнів. У них визначається послідовність здійснення учнем розумових операцій та практичних дій, обсяг самотійної роботи, основні напрями самотійного пошуку. Такі картки-інструкції допомагають раціоналізувати самотійну роботу учня. Об'єктом для аналізу тут можуть бути літературні твори, що вивчаються, мемуарна, науково-популярна література, колекції творів суміжних мистецтв. Подібні завдання можна використовувати для розвитку літературного та художнього світогляду школярів, їх інтересів, здібностей і смаків.

Технічні засоби навчання (ТЗН) — це обладнання й апаратура, які застосовують у навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

ТЗН розрізняють за такими функціями:

- ❖ **особливостями використаного матеріалу:** образотворчий, словесний, схематичний показ тощо;
- ❖ **видом сприйняття:** зорові, слухові, наочно-слухові, аудіо-, візуальні й аудіовізуальні;
- ❖ **способом передавання матеріалу:** за допомогою технічної апаратури чи без неї — у традиційний спосіб, у статичні чи динамічні, готові таблиці та матеріали для їх складання, моделі, картини, кінокадри, плівки тощо;
- ❖ **організаційними формами роботи з ними:** фронтальна, на основі демонстраційних засобів, чи індивідуальна, на основі розданого учням візуального (образотворчого) матеріалу.

Екранні засоби: мультимедійна дошка, презентація *Microsoft PowerPoint*, діапозитиви, діафільми, дидактичні матеріали для епіпроекції. Інформацію з екрана учні сприймають емоційно, це сприяє зосередженню їх уваги на об'єктах вивчення, що є важливим для інтенсифікації та підвищення ефективності навчального процесу.

До **наочно-слухових (аудіовізуальних)** засобів належать:

- ❖ електронні презентації зі звуковим супроводом, які поєднують два основних засоби створення ситуації — зображення і слово, їм властива мобільність (звуковий супровід можна вмикати та вимикати, використовуючи вибірково, повторювати потрібну частину аудіограми); вони розширюють організаційно-методичні можливості для поєднання зорової та слухової наочності, особливо на уроках розвитку мовлення;
- ❖ кінофільми та кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронне подання звуку та зображення, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом тощо. Розрізняють декілька типів навчальних кіноплівок: цілісні фільми, які складаються з декількох частин, і кінофрагменти (5–10 хв).

Правила підготовки і проведення уроку з використанням ТЗН

1. Детально проаналізувати зміст і мету уроку, зміст і логіку навчального матеріалу.
2. Визначити обсяг та особливості знань, які повинні бути учні (уявлення, факти, гіпотези тощо), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення.
3. Дібрати і проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, визначити їх відповідність змісту й меті уроку, можливе дидактичне призначення.
4. З'ясувати, на якому попередньому пізнавальному досвіді відбуватиметься вивчення кожного питання теми.
5. Визначити методи та прийоми для активної пізнавальної діяльності учнів, досягнення ними міцного опанування знань, умінь і навичок.

Використання комп'ютерів відбувається за такими напрямками:

- ❖ як засіб індивідуалізації навчання — за допомогою завдань та індивідуальної роботи з комп'ютером учні досягають значних успіхів у опануванні матеріалу; комп'ютер фіксує всі етапи роботи учня, оцінює її; учитель може проаналізувати дії учня;
- ❖ як джерело інформації — через комп'ютер можна отримувати значний обсяг інформації, однак комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручник, книги, інші джерела знань;
- ❖ як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань — для цього використовуються програми з контрольними та екзаменаційними завданнями, відповідями на них та нормативами оцінювання кожної відповіді; комп'ютер не тільки оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок;

- ❖ як засіб творчої діяльності учня — сучасне програмне забезпечення дає змогу учням творчо працювати;
- ❖ текстовий редактор — замінює друкарську машинку, маючи значно більше функцій (обрання шрифту, його розміру, кольору, розміщення друкованого тексту; корекція написаного, заміна блоків тексту тощо);
- ❖ графічний редактор — сприяє розвитку художніх навичок, допомагає в проектуванні;
- ❖ музичний редактор — дає змогу писати музику, здійснювати музичне оформлення презентацій;
- ❖ як засіб заохочення до навчання в ігровій формі — робота на комп'ютері стимулює успішне виконання такого навчального завдання, як дослідницький пошук, формує певний тип мислення; забезпечує тренінг певного виду діяльності;
- ❖ як засіб допомоги дітям із дефектами фізичного й розумового розвитку, оскільки є засобом комунікації дитини із зовнішнім світом; для таких дітей розробляють спеціальні програми, що враховують особливості їх розумової діяльності, допомагають ефективному навчанню.

Застосування в навчальному процесі інформаційних технологій (ІТ) сприяє підвищенню ефективності навчальних занять, об'єктивності контролю знань учнів, прискорює накопичення активного словникового запасу.

Основні види комп'ютерних навчальних програм

- ❖ **Комп'ютерний підручник** — програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно опанувати навчальний курс або його розділ;
- ❖ **контрольні програми** — програмні засоби, призначені для перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок;
- ❖ **тренажери** — засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів;
- ❖ **ігрові програми** — засоби, що забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості: ділові ігри орієнтовані на розв'язання однотипних завдань, розважальні ігрові програми впливають на формування світогляду школярів.

Електронні системи навчання

- ❖ **Бази даних** містять різноманітну статистичну, текстову, графічну й ілюстративну інформацію в необмежених обсягах із обов'язковим її форматуванням; використовуються для

оперативного пошуку необхідної інформації, відсутньої в підручниках та посібниках;

- ❖ **бази знань** містять певний обсяг інформації з конкретної теми, структурованої так, що в кожному її елементі є посилання на інші логічно пов'язані з ним елементи; це дає змогу отримувати інформацію в потрібній послідовності (програмні продукти, що містять бази знань, належать до класу гіпермедіа);
- ❖ **гіпермедіа-технології** надають можливості для роботи з текстами через виділення ключових об'єктів (слів, фраз, малюнків) та організацію перехресних посилань між ними;
- ❖ **мультимедіа-технології** пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо; вони поєднують анімацію, текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію. За допомогою мультимедіа-технологій створено «електронну книгу» — навчальний засіб, озвучені сторінки якого відображаються на екрані дисплея, комп'ютерні дидактичні та розвивальні ігри, що сприяють розширенню світогляду учнів, стимулюють пізнавальний інтерес, формують необхідні вміння й навички;
- ❖ **мережові технології** — робота в комп'ютерних мережах сприяє підвищенню грамотності, розвитку мови, інтересу до навчання; завдяки доступу до професійних банків і баз даних школярі отримують інформацію про розвиток наукових проблем, беруть участь у роботі дослідницьких колективів;
- ❖ **телекомунікації** — доступ до телекомунікацій підвищує інформаційну озброєність учителів, дає змогу спілкуватися зі своїми колегами, проводити спільну навчальну, наукову та методичну роботу; телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу *Internet* (див. розділ 16; 2.5).

Умови педагогічної доцільності використання засобів навчання на уроках літератури

- ❖ наявність мотивації добору засобів навчання та чітке визначення їх дидактичних функцій у структурі аналізу літературного твору;
- ❖ максимальне використання навчальних можливостей, специфічних виразних властивостей різноманітних технічних засобів навчання;
- ❖ забезпечення раціональної діяльності вчителя й учнів на уроці.

Отже, однією з обов'язкових умов педагогічної доцільності використання ТЗН є необхідність врахування художньої специфіки словесного образу. Мотивуючи добір певного аудіозапису чи відеоматеріалу, учитель повинен відповісти на запитання: *Навіщо вчителю використовувати ТЗН на уроці? Якою мірою це сприятиме поглибленню сприйняття твору, що вивчається? Які освітні, виховні та розвивальні задачі уроку вони допоможуть розв'язати?*

Педагогічно доцільне використання ТЗН передбачає також дотримання низки вимог до виконання учнями навчальних завдань під час роботи з наочно-слуховими (екранно-звуковими) посібниками. У методиці існує положення, згідно з яким питання, поставлені учням після демонстрації ТЗН, мають бути зорієнтовані на подальше поглиблене сприйняття ними літературного твору, його морально-естетичний аналіз та оцінку. Необхідно, щоб цей аналіз здійснювався обов'язково з опорою на ті емоційні переживання, які отримали учні під час демонстрації наочно-слухових засобів.

Урок виразного читання: правила, вимоги, критерії оцінювання, складання партитури

Виразне читання — це мистецтво відтворення в живому слові думок та емоцій (якими насичений художній твір), а також наміру виконавця і його ставлення до виконуваного твору.

Для визначення цього мистецтва використовують також терміни *художнє читання*, *декламація* (можна вживати ці терміни як синонімічні).

Виразне читання на уроках світової літератури — це не лише мистецтво виконання художнього тексту, а й предмет навчання цього мистецтва, і метою такого навчання є формування естетично розвиненого читача, здатного відчувати художнє слово, уміти насолоджуватися прочитаним (О. О. Ісаєва).

Декламації, мелодекламації та художньому виконанню на уроках світової літератури приділяється багато уваги. Завдання вчителя — допомогти учням відчувати силу слова, що впливатиме на почуття, думки, волю, характер і здатність отримувати морально-естетичне задоволення від художнього твору. Мистецтвом усного виконання будь-якого тексту є *виразне читання* (від імені оповідача), читання напам'ять — *декламація* (від імені ліричного героя), а майстерність володіння виконавським словом називають *художнім читанням*.

Художнє читання — це публічне виконання творів літератури (віршів, прози, публіцистики); особливий вид естрадного мистецтва.

Процес навчання майстерного виконання творів складний, тому вчителеві бажано на кожному уроці з літератури вдосконалювати ті вміння, які учні опановують на уроках виразного читання.

Послідовність підготовки вчителя до уроку виразного читання

1. **Сприйняття тексту.** Відчуття краси й одержання естетичної насолоди від прочитаного через уяву і почуття.

2. **Аналіз тексту.** Розмірковування над твором, відтворення в уяві створених автором картин, перечитування окремих епізодів із повторним переживанням естетичної насолоди, зіставлення своїх міркувань з висновками дослідників.
3. **Визначення виконавських завдань** і шліфування манери виконання.
4. **Вправління в декламації.**
5. **Визначення й уточнення** запитань, які потрібно пояснити.

Структура уроків виразного читання

Готуючи учнів до уроку виразного читання, слід пропонувати їм переписати текст твору (уривок) у робочий зошит (через рядок, залишаючи місце для позначок).

Хід уроку

1. Вступна бесіда (слово вчителя).
Створюється атмосфера зацікавленості твором (історичний, соціальний, біографічний, лексичний коментар).
2. Взірцеве читання вчителем твору.
Можливим є виразне читання підготовленого заздалегідь учня, прослуховування звукового запису.
3. Читання учнями тексту мовчки.
Заглиблення в текст, відчуття звучання, підготовка до бесіди.
4. Поділ тексту на ланки.
Таку роботу проводять для загострення уваги учнів на композиції твору чи окремої її частини й підготовки до наступного читання кожної частини зокрема.
5. Читання окремих частин тексту.
Містить коментар до тексту, вправи в промовлянні складних слів, словосполучень, зворотів, складання партитури найскладніших частин тексту, обговорення інтонації, техніки мовлення, логіки читання в емоційно-образної виразності.

Прийоми навчання читати виразно

1. Урахування інтонаційного забарвлення кожного розділового знака.
2. Наочна ілюстрація зображуваного з метою викликати в уяві слухачів живі картини, бажання прочитати твір.
3. Прийом зіставлення спонукає до обговорення, оцінювання добору потрібної інтонації, запобігає помилкам (зіставлення виконання учнів і вчителя, двох учнів, відтворення інтонації з відтінком шаржування тощо).

4. Усне малювання для розвитку творчої уяви, наближення до розуміння образів.
5. Бесіда за продуманими запитаннями (мета — зрозуміти суть, уявити картину, визначити почуття автора, ставлення учнів, знайти вдалі інтонації).
6. Хорове читання (позбавити учнів дискомфорту й знайти найоптимальніше звучання).
7. Читання за особами (пошук варіантів виконання, випробування здібностей учнів у виконанні різних ролей).
8. Аналіз досягнень і недоліків у техніці мовлення, орфоєпії, наголосах, логіці читання, емоційно-образній виразності (конкретні, суттєві зауваження, співчуття, щира доброзичливість).
9. Уважне слухання (використовуючи аудіозапис як зразок, доцільно давати додаткові завдання:
 - а) вдумливо, уважно прочитати текст очима;
 - б) прочитати вголос, вслухаючись у власне виконання, або читати текст очима так, щоб відчувати, як він звучить;
 - в) прослухати цей текст у виконанні артиста й зіставити його інтонаційну редакцію зі своєю).

Вимоги до виразного читання

1. Відтворення емоційної насиченості твору (внутрішнє «бачення», робота творчої уяви читця — особливо поетичного тексту).
2. Розуміння ідейно-художнього смислу, а не лише фактичного змісту тексту.
3. Уміння висловити своє особисте ставлення, передати зміст і настрій слухачам.

Партитура художнього тексту — це графічне відтворення звучання художнього твору.

Складаючи партитуру, позначають паузи, наголоси, підвищення й зниження тону, інтонаційні переломи тощо, особливо коли потрібно показати, як здійснити інтонаційну фігуру, що не визначена розділовим знаком. Скласти партитуру — означає розмітити текст умовними позначками, які допомагають уникнути логічних помилок у процесі повторних читань.

Основні партитурні знаки

| Знак | Значення |
|--------------|--|
| <u>Весна</u> | Пряма лінія під словом — для позначення логічного наголосу |

| Знак | Значення |
|-------------------|---|
| / | Коротка пауза |
| // | Середня пауза |
| /// | Довга пауза |
| ↑ | Підвищення тону |
| → | Рівний тон |
| ↓ | Зниження тону |
| <u>Засумувала</u> | Пунктир під словом (словами) — для позначення уповільнення вимови |
| ⤿ | Лігатура вгорі між словами — для зв'язки слів, вимовлених на одному диханні |
| {«Я твій!..»} | Фігурні дужки вказують на зміну адресата |

Учитель може запропонувати учням такі пам'ятки для вироблення навичок виразного читання віршових творів.

Пам'ятка «Як навчитися виразно читати віршові твори»

- Вдумливо прочитай вірш.
- З'ясуй лексичне значення незрозумілих тобі слів.
- За змістом та ідеєю твору визнач настрої, з яким читатимеш твір.
- У кожному рядку визнач (підкресли олівцем) стрижневе слово, тобто слово, на яке падає логічний наголос (слово, яке слід інтонаційно голосом виокремити, адже воно є найвагомішим в рядку чи реченні).
- Познач олівцем паузи:
 - кома — ледь помітна пауза (/);
 - двокрапка і тире — помітна пауза (//).
 - крапка — явна пауза із інтонацією завершеності (///).
- Ліворуч від кожного рядка постав стрілку, що передає тон читання:
 - підвищення тону — стрілка вгору (↑);
 - зниження тону — стрілка вниз (↓);
 - рівний тон — горизонтальна стрілка (→).
- Прочитай кілька разів вірш із дотриманням вимог усіх позначок.
- Читаючи вірш, уявляй картини, які виникають, і запам'ятовуй їх послідовність.
- Вивчивши вірш напам'ять, виразно прочитай його своїм близьким і з'ясуй, що б вони побажали тобі для кращого прочитання твору. Врахуй їхні побажання.

Пам'ятка декламатора

1. Перед читанням напам'ять мовчки повтори про себе текст вірша.
2. Перед тим як декламувати, прийми зручну і правильну позу (стань рівно, розправ плечі, набери потрібну кількість повітря). Для впевненості на початку читання можеш дивитися періодично на двох-трьох учнів, з якими товаришуєш (щоб почуватись упевнено), а згодом, опанувавши ситуацію, розсіюй свою увагу по всьому класу.
3. Назви автора і твір, який читатимеш.
4. Читання вірша можеш супроводжувати жестами, проте рухи рук мають бути стриманими, щоб не втомлювати й не відволікати слухачів.
5. Не поспішай під час читання, набирай повітря рівними частинами під час пауз.
6. Декламуючи, уявляй картини, які озвучуєш, і з відповідним темпом та настроєм передавай їх.
7. Не варто занадто голосно читати вірш, оскільки майстерність у читанні художнього твору визначається передусім темпом, інтонацією, дотриманням пауз, настроєм, а також мімікою, жестами тощо.

Орієнтовна кількість слів для вивчення напам'ять уривків із прозових творів

| Клас | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|---------|
| Кількість слів | 50–60 | 60–70 | 70–80 | 80–90 | 90–100 | 100–110 | 110–120 |

Для вивчення уривка прозового тексту напам'ять краще обирати пейзажі, описи зовнішності (характеру) літературного героя чи описи інтер'єру (екстер'єру) будівлі.

Критерії оцінювання виразного читання напам'ять художніх творів

| Рівні навчальних досягнень | Бал | Критерії оцінювання |
|----------------------------|-----|--|
| Початковий | 1 | Учень монотонно читає напам'ять лише окремі фрази художнього тексту |
| | 2 | Учень невиразно читає напам'ять невеличкий фрагмент рекомендованого для вивчення твору |
| | 3 | Учень читає напам'ять недостатній за обсягом уривок твору зі значною кількістю фактичних мовленнєвих помилок |

| Рівні навчальних досягнень | Бал | Критерії оцінювання |
|----------------------------|-----|---|
| Середній | 4 | Читаючи напам'ять твір, учень припускається значної кількості помилок різного характеру |
| | 5 | Учень читає вивчений напам'ять твір зі значними неточностями, порушенням правил техніки мовлення |
| | 6 | Учень читає напам'ять художній твір з окремими орфоепічними та змістовими огріхами |
| Достатній | 7 | Читаючи напам'ять твір, учень правильно, чітко передає зміст твору, але виконує його невиразно, монотонно |
| | 8 | Вивчений напам'ять твір учень читає з деякими декламаційними огріхами |
| | 9 | Учень виразно читає напам'ять вивчений твір, але час від часу припускається змістових неточностей |
| Високий | 10 | Учень виразно, без помилок і неточностей, декламує твір напам'ять |
| | 11 | Вивчений напам'ять твір учень декламує, виявляючи індивідуальне розуміння тексту, своє ставлення до прочитаного |
| | 12 | Читання напам'ять твору учнем відзначається високим рівнем артистизму, мовленнєвої вправності. Учень виявляє особисте ставлення до прочитаного, може сформулювати і висловити своє «надзавдання» (мету) читання твору |

(О. О. Ісаєва)

Розвиток усного та писемного мовлення учнів. Словниково-фразеологічна робота на уроці

Продуктивне володіння мовою передбачає творче відтворення учнями вивченого матеріалу, самостійне словесне вираження думок.

Будь-яке висловлювання учнів в усній і письмовій формі слід оцінювати, ураховуючи його зміст, логічну побудову і мовне оформлення. Тому учні повинні вміти:

- ❖ говорити або писати на запропоновану тему;
- ❖ добирати найсуттєвіші відомості та факти для розкриття теми й основної ідеї висловлювання;
- ❖ викладати матеріал логічно і послідовно (установлювати причиново-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення й висновки);
- ❖ правильно й точно користуватися мовними засобами для оформлення висловлювання;
- ❖ будувати висловлювання в певному стилі залежно від мети та ситуації спілкування;
- ❖ відповідати чітко, з додержанням логічних наголосів, пауз і правильної інтонації;
- ❖ оформляти будь-які письмові висловлювання з додержанням мовленнєвих норм.

Мовлення учня повинне бути виразним. Для мовленевої культури учнів важливі й такі уміння, як слухання та розуміння мови вчителя і товариша, уважне вислуховування інших, уміння ставити запитання, брати участь в обговоренні проблем тощо.

Вивчаючи літературу, учитель застосовує різноманітні види роботи з розвитку мовлення: слово вчителя та бесіда, виразне читання й переказування, усне словесне малювання та драматизація, доповідь і диспут, переказ і твір. Активна мовленнєва діяльність збагачує життєвий і читацький досвід учнів, викликає активну емоційну реакцію на прочитане. Процес опанування ідейно-художнього змісту літературних творів потрібно організувати так, щоб завдання розвитку мовлення вирішувались відповідно до завдань літературної освіти й розвитку школярів [70, с. 192–195].

3.15.1. Система роботи з розвитку усного мовлення

Вивчення літературного твору розпочинається зі **вступних занять**, які можуть містити:

- ❖ розповідь про певні епізоди із життя письменника, які стосуються твору, що вивчається;
- ❖ утворення зв'язку із вивченим раніше матеріалом (нагадування про раніше вивчені твори цього автора, уже відомі факти біографії тощо);
- ❖ історичний, історико-літературний та соціально-побутовий коментар, необхідний для розуміння того, що вивчатиметься;
- ❖ лексичний коментар (нові слова з їх поясненням можуть увійти у вступне слово вчителя чи в попередню бесіду, можуть бути представлені у вигляді словника-плаката або написані на дошці);
- ❖ пояснення окремих звичаїв, норм поведінки, особливостей побуту, незнання яких може призвести до неадекватного сприйняття літературного твору.

Робота з розвитку мовлення під час вивчення великих творів має бути різноманітною за формою. Епізоди, які вважаються центральними, слід подавати «крупним планом»: їх читають у класі, аналізують, використовують під час виконання різноманітних усних і письмових завдань. З окремими епізодами учні ознайомлюються самостійно, готуючись стисло переказати їх зміст або виконати будь-яке інше завдання.

Стимулюючи уважне слухання тексту, учитель пропонує до початку читання завдання: відповісти після прослуховування на поставлені запитання; слухаючи, готуватись до переказу; під час прослуховування підготуватись до висловлювання про враження від прочитаного; відзначити, що залишилось незрозумілим у тексті (слова, висловлювання, ситуації тощо). Велике значення мають проблемні запитання, які можуть передувати прочитанню, супроводжувати роботу з текстом, пропонуватися на завершальному етапі вивчення твору.

Першим етапом ознайомлення школярів із твором є його *прочитання*. Від якості прочитання залежить адекватність сприйняття тексту, емоційний відгук на прослухане (будь-який текст, що звучить у класі, має бути прочитаний виразно).

Після прочитання зазвичай проводять *бесіду, переказування* або виконують *вправи* з творчими завданнями, під час яких учні осмислюють зміст тексту, закріплюють мовленеві навички та вміння.

До запитань учителя висуваються такі вимоги: доступність за змістом, чіткість формулювань, послідовність, логічність.

Одним із основних шляхів оволодіння монологічним репродуктивним мовленням є переказування: детальне, або близьке до тексту; коротке, або стисле; вибіркове. Переказуванню передують певна робота: вибір епізоду, складання плану уривка, усний переказ за планом.

Найпростішим є *детальне* переказування, оскільки послідовність у передаванні подій, лексика та фразеологія тут наперед визначені. Зазвичай таке переказування практикується під час вивчення невеликих прозових текстів або уривків із великих творів.

Наступною за складністю є колективна робота над «стисненням» тексту, що переказується. Спочатку варто зупинитись на найважливіших фрагментах, зазначаючи в них основні моменти. Після декількох навчальних вправ пропонується завдання самостійно підготувати *стисле* переказування.

Вибіркове переказування застосовують під час вивчення складних творів, у яких багато дійових осіб, декілька сюжетних ліній, ліричні відступи тощо. Вибіркове переказування є ефективним засобом підготовки до аналізу твору й у роботі над характеристикою героя.

Кожний із згаданих видів переказування може бути ускладнений якимись лексико-стилістичними чи граматико-стилістичними завданнями. Наприклад, ужити під час переказування певні слова чи словосполучення; збагатити переказування цитатами із твору; розповісти про події від імені одного з героїв твору; переказуючи, змінити час дії; переказуючи, передати діалог описово чи, навпаки, замість описового переказу скласти діалог; додати до переказування елементи аналізу, оцінки.

Вивчаючи твір, доцільно аналізувати окремі його компоненти, а також робити спостереження та висновки за твором загалом. Ефективність аналізу підвищується за умови використання різноманітних прийомів, у яких поєднуються слово вчителя та мовленнєва діяльність учнів. Найчастіше аналіз проводиться у формі бесіди, під час якої осмислюється ідейно-тематичний зміст художнього твору. Учні отримують завдання підготувати повідомлення, які заслуховують та обговорюють у класі. Можливим є і такий урок, де поєднуються бесіда, підготовлений учнями виступ та узагальнення вчителя.

Учні 5–6-х класів під керівництвом учителя виявляють зовнішній вигляд та внутрішній зміст характеру героя, вчаться зіставляти його характер із вчинками, визначають у простій формі

своє ставлення до героя (сподобався, не сподобався, що в поведінці героя заслуговує на схвалення чи осуд).

Учні 7–8-х класів учаться сприймати образи героїв творів уже без різко вираженого контрасту; вони перестають ставитися до образу-персонажу з позицій наївного реалізму, починають розуміти, що для проникнення в характер героя необхідно знати текст, бути спостережливим, розуміти роль зображувально-виражальних засобів. Учні отримують завдання порівняти образи схожі чи контрастні за будь-якою ознакою (обговорити, як повівся б герой за певних обставин; висловити судження про те, які обставини вплинули на формування характеру героя; виявити способи змалювання героя тощо).

Збагачують мовлення учнів також спостереження над засобами художньої виразності (епітети, метафори, порівняння).

Учні 9–11-х класів отримують складніші завдання з осмислення характерів літературних героїв, що розкриваються в життєвих конфліктах і ситуаціях.

На **заклучних заняттях** із вивчення твору синтезують усі опановані учнями в процесі аналізу навички: вивчення твору осмислюється загалом, визначається його роль і місце у творчості письменника, літературному процесі. На цих заняттях найповніше розвивається продуктивне мовлення учнів.

Конкретна форма узагальнювальних занять залежить від жанрової своєрідності твору та його ідейно-художнього змісту. Найширшими є можливості узагальнень за епічними творами під час реалізації таких завдань:

- ❖ осмислення композиційних особливостей твору;
- ❖ визначення основної думки (ідеї) твору;
- ❖ вияв особистісного ставлення учнів до твору та його героїв;
- ❖ встановлення асоціативних зв'язків з іншими творами світової та української літератур, з творами суміжних мистецтв (живопис, музика, кіномистецтво);
- ❖ оцінювання творів із сучасної точки зору;
- ❖ формування чи збагачення теоретико-літературних понять під час аналізу твору.

Узагальнювальні заняття можна проводити у формі бесіди, письмової роботи, усних виступів учнів, позакласного заходу (літературний вечір, похід по відомих місцях, пов'язаних із життям письменника, тощо).

Щоб удосконалити мовленнєві навички потрібно:

- ❖ опрацьовувати складні слова чи вирази, групуючи для цього матеріал за лексичними ознаками та характером орфоепічних труднощів;

- ❖ долати конкретні орфоепічні помилки, проводячи індивідуальні заняття з тим чи іншим учнем (робота з роздавальним матеріалом);
- ❖ прослуховувати тексти у виконанні майстрів художнього слова, акцентуючи при цьому увагу учнів на вимову складних слів, звуків, мовних фрагментів;
- ❖ проводити звукозапис мовлення учнів, повторно прослуховувати записи;
- ❖ збагачувати роботу елементами гри [70, с. 196–216].

3.15.2. Система роботи з розвитку писемного мовлення

Отже, розвиток мовлення на уроці літератури має таку специфіку: діти вчаться не тільки володіти літературною мовою, а й творити словесні образи — тропи та стилістичні фігури, писати в різних літературних жанрах, формулювати зв'язне поширене висловлювання на певну тему. Градація письмових робіт є такою:

- ❖ переказ твору письменника;
- ❖ розгорнута письмова відповідь на запитання;
- ❖ твір-мініатюра; твір.

Допоміжні письмові роботи зазвичай супроводжують основні. Під час виконання таких робіт у пам'яті учнів закріплюється необхідний лексико-фразеологічний мінімум. Учні осмислюють цей мінімум, визначають послідовність розвитку дії у творі тощо. Виконуючи допоміжні письмові роботи, учні запам'ятовують мовленнєві структури, які в майбутньому допоможуть збагатити зміст і вдосконалити мову й стиль переказу чи твору. Такі роботи не вимагають значних затрат часу, тому проводити їх слід постійно.

Один із видів допоміжних робіт — *словникові вправи*, які можуть мати різноманітний характер: виявлення незнайомих слів та пояснення їх значення за допомогою словників; закріплення лексики, добір синонімів, антонімів, однокореневих слів; уведення слова, яке закріплюється, у новий контекст, що дозволяє виявити його багатозначність і виражально-зображувальні можливості тощо.

Інший вид допоміжної роботи, що сприяє розвитку писемного мовлення, — навчання учнів навичкам *цитування*.

Спочатку цитати добирають колективно під керівництвом учителя, потім цю роботу учні проводять самостійно. Навчаючи цитування, можна практикувати різноманітні завдання:

- ❖ переказати зміст твору, використовуючи цитати з тексту;

- ❖ охарактеризувати одну з дійових осіб, використовуючи цитати, які відображають зовнішній вигляд і внутрішню суть;
- ❖ розкрити основну думку твору, використовуючи цитати з тексту;
- ❖ визначити деякі художні особливості твору за допомогою цитати;
- ❖ написати переказ, увівши в нього відповідні цитати;
- ❖ використати цитати у творі.

У всіх випадках потрібно прагнути, щоб учні, запам'ятавши окремі цитати, уміли ними користуватися в усному та писемному мовленні, а не «колекціонували» цитати.

Складання плану — досить поширений прийом роботи над епічним твором. Якщо це роман — то до окремих частин чи розділів, якщо повість чи оповідання — можна до всього тексту. Складання плану зумовлює гарне знання тексту твору, орієнтацію в композиції твору. Ця робота привчає учнів стежити за розвитком подій, зв'язком між ними, своєрідністю побудови твору, особливостями описів, пейзажів, відступів, портретів, авторських характеристик тощо.

Види планів

1. За характером діяльності учнів: комплексні, групові, індивідуальні.
2. За характером завдання (за місцем виконання): домашні та класні.
3. За характером мовностилістичних засобів: цитатні, звичайні, змішані.
4. За побудовою: прості та складні.
5. За змістом: план сюжету, план епізоду, план окремої частини, план опису. (Найпростішим є план сюжету, ускладненим є план опису.)

Робота над планом дисциплінує мислення учнів, прищеплює їм навички логічного, послідовного вираження думок. Навчати складання планів слід розпочати з колективної роботи. Спочатку вчитель може дати зразок плану або допомогти в його складанні. Пункти плану можуть бути сформульованими у формі називних, розповідних чи питальних речень, можливим є поєднання речень різної форми (*див. Додаток*).

У старших класах план складають під час вивчення найбільших за обсягом творів. Учні повинні вміти поділити великий текст на частини, визначити зміст кожної з них, стисло сформулювати пункти плану.

Складаючи план, учні, особливо середнього віку, припускаються типових помилок: їм важко вилучати з тексту головне

й оформляти думку, добирати лаконічні вислови; здебільшого речення носять одноманітний характер, багато синтаксичних і граматичних помилок в оформленні плану.

Формулювання учнями назв окремих частин плану потребує копіткої роботи. Розпочинати її слід під керівництвом учителя. Кожний учень повинен запропонувати свій варіант назви. Вона може бути у вигляді розповідного, питального чи окличного речення або називних речень, які учні придумали чи запозичили з тексту. Головне, щоб вони точно та яскраво виражали зміст частин плану. Складання назв окремих частин самими учнями сприяє розвитку навичок формування чіткої, лаконічної та виразної одиниці художньої мови. Компонування цитатного плану сприяє особливо уважному і вдумливому вчитуванню в художній текст.

Близькими до роботи над планом за логіко-стилістичними операціями є **вправи зі складання тез і конспектів**. Характер формулювань під час виконання таких робіт відрізняється такими особливостями:

- ❖ основу плану складає констатація найважливіших сюжетно-композиційних елементів твору;
- ❖ тези являють собою ствердження основних положень висловлення та їх обґрунтування;
- ❖ конспект розкриває зміст тез у більш розгорнутому вигляді, що наближається до короткого підготовленого висловлювання на визначену тему.

До допоміжних робіт належать також відповіді на запитання, написання анотацій чи відгуків до книг, переклад з однієї мови на другу, рецензування письмових робіт та усних відповідей однокласників. Допоміжні письмові роботи зазвичай незначні за обсягом і не потребують часу цілого уроку; у певних випадках їх можна розпочати на уроці, а завершити вдома [66, с. 218–222].

Російський науковець С. Леонов визначає такі особливості розвитку писемного мовлення учнів [48, с. 80]:

- ❖ писемне мовлення — монологічне, йому властива логічна впорядкованість, строгість побудови фраз, наявність не тільки сурядних, а й підрядних конструкцій, широке використання сполучників, багатство синонімів;
- ❖ писемне мовлення не має конкретного адресата, тут відсутня допомога ситуації — неповне речення, еліпс, повтор, інверсія, просторіччя.

Найповніше писемне мовлення учня розвивається під час написання ним переказу і твору.

Переказ — це письмова розповідь прочитаного чи прослуханого та проаналізованого тексту.

Перекази бувають:

- ❖ **за метою** — навчальні та контрольні;
- ❖ **за місцем виконання** — класні та домашні;
- ❖ **за характером відтворення тексту** — детальні чи стислі;
- ❖ **за наявністю супутніх завдань** — уведення певної лексики, елементів твору, зміна часу дії, особи оповідача тощо;
- ❖ **за мірою ознайомлення учнів із текстом** — вивчений текст чи незнайомий, новий.

Класифікація переказів

1. **Репродуктивні** — детальний, стислий, вибірковий, із заміною особи оповідача, ускладнений граматичним завданням.
2. **Репродуктивно-оцінні** — переказ з елементами твору, тобто такий, що містить власні аналітичні міркування над текстом із уведенням коментарю, з елементами творчості — вигадкування, продовження, завершення історії.

Методика підготовки та проведення переказу залежить від його характеру: контрольний чи навчальний, детальний чи стислий, за вивченим чи незнайомим текстом. Велике значення має підготовка до переказу, попередження можливих помилок, розвиток в учнів критичного ставлення до результатів своєї праці.

Найстереотипніше проводять **контрольні перекази**. Спочатку вчитель проводить коротку вступну бесіду чи проголошує вступне слово про мету роботи, тематику, методику переказування. Потім він читає текст, перевіряє розуміння учнями його змісту загалом, а також окремих слів і виразів, пояснює незрозумілі слова, записуючи їх на дошці. За необхідності може бути записаний також план переказу. Після цього текст читають ще раз і учні починають писати. Використовувати словники чи іншу довідкову літературу під час написання контрольного переказу заборонено.

Навчальні перекази є різноманітнішими за методикою проведення. Зокрема, особлива увага приділяється тим елементам переказу, які є суто навчальними (стиснення тексту та добір фактів під час короткого викладу; трансформація граматичних форм зі зміною особи оповідача, часу дії тощо; використання в переказі оцінно-емоційної лексики, синонімів та синонімічних зворотів; установлення логічного зв'язку між окремими частинами переказу тощо).

Під час написання навчальних переказів ураховують моменти, що підкреслюють своєрідність саме цього виду переказу. Загальними для всіх видів є такі *етапи роботи*: вступна бесіда, читання тексту, бесіда за змістом, словниково-фразеологічна робота, робота над стилем, попередження граматичних помилок, складання плану, переказ за планом, написання переказу, перевірка і аналіз роботи, виправлення переказу (*див. розділ 3.3.2*).

Працюючи над детальним переказом, учні опановують не тільки образотворчі засоби мови, а й лексику, фразеологію, синтаксичну структуру речень — усі найхарактерніші особливості стилю письменника. Для того щоб наслідування зразка не зводилось до заучування тексту та його механічного відтворення, особливу увагу слід приділяти аналізу пропонованого тексту й можливим варіантам його відтворення.

Під час написання стислих переказів, основний акцент необхідно робити на вмінні виділити в тексті головне й передати це головне переважно своїми словами; **переказів із граматичними та стилістичними завданнями** — на вмінні користуватись тими формами, які слід використати в даній роботі; під час *переказу з елементами твору* — навичкам аналізу й узагальнення, які є необхідними для виконання цього «проміжкового» виду письмової роботи, що містить елементи аналітико-синтетичного продуктивного мовлення [70, с. 222–225].

З-поміж різних видів переказів, що найближачуться до творів і значно сприяють розвитку розумової активності учнів, самостійності виконання завдань, свідомому підходу до їх розв'язання, провідне місце посідають **творчі перекази** (тобто в текст вносять певні зміни щодо вживання окремих граматичних форм, конструкцій і викладу змісту).

Переказ — це підготовча ланка до самостійного написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. Переказ допомагає розвивати пам'ять, проводити спостереження над мовою автора, учить розуміти прослухане, удосконалювати культуру мовлення, створювати й моделювати висловлювання, а також містить додаткову інформацію. Переказ із творчим завданням сприяє розвитку творчої уяви, думки дитини, логічного мислення, обранню арсеналу мовних засобів, стилю, жанру висловлювання. Отже, усі види переказів (докладний, стислий, вибірковий) можуть передбачати розв'язання додаткового творчого завдання.

Завдання до творчих переказів бувають досить різноманітними (переставити матеріал місцями, змінити особу доповідача, доповнити текст матеріалом, якого в оригіналі не було, тощо).

Типові завдання до творчих переказів

1. Переказати текст, змінивши особу. Якщо в тексті розповідь ведеться від першої особи, пропонується передати її від третьої, (наприклад, від однієї з дійових осіб).
2. Написати переказ тексту, змінюючи послідовність окремих епізодів (наприклад, поставити на початок найцікавіший епізод).
3. Поширити текст оповідання, доповнюючи початок новим епізодом, додаючи своє завершення.
4. Замінити одні синтаксичні конструкції іншими. Якщо в тексті є пряма мова, пропонується написати переказ цього тексту з перетворенням прямої мови на непряму.
5. Замінити певні слова і словосполучення синонімічними.
6. Ввести в текст ті чи інші порівняння, метафори, епітети, прислів'я, крилаті вирази, цитати.
7. Змінити літературно-художню форму тексту. Для такого переказу береться сюжетний вірш або байка і пропонується викласти зміст у прозовій формі.
8. Переказати зміст тексту, перенісши події в іншу епоху, відповідно змінивши розвиток сюжету, дійові особи.
9. Переказати оповідання з висловленням своїх міркувань, критичної оцінки до змальованого в тексті тощо.

Від класу до класу творчі завдання ускладнюються. Разом із завданням: «Перекажіть (докладно, стисло чи вибірково)», ставлять такі завдання: «Висловіть своє ставлення до порушеної автором проблеми»; «Доповніть текст переказу своїми міркуваннями про...»; «Висловіть свої думки з приводу...»; «Прокоментуйте зміст тексту...» тощо.

Залежно від завдання оригінальний текст учнів може:

- 1) вписуватися в структуру первинного тексту під час переказування;
- 2) продовжувати основний текст переказу;
- 3) становити окрему самостійну частину роботи.

Для першого та другого випадків дуже важливим моментом є співвідношення створених учнями текстів зі змістом і структурою первинного тексту. Доповнення до переказу у вигляді окремої частини передбачає самостійний аналіз почутого і потребує розвинутого чуття стилю та вміння проникнути в підтекст, зрозуміти глибину авторського задуму, знайти опору в тих словах, словосполученнях, реченнях, якими висловлено основну думку. Характер виконання творчого завдання (обсяг, жанр, тип, стиль тощо) учні обирають самостійно.

Наприклад, учням пропонують відповісти на запитання, висловити свою думку з приводу викладеного в тексті. У цьому разі до первинного тексту не вноситься жодних змін (учень докладно відтворює готовий текст, а свої думки викладає після переказу). Якщо ж пропонується записати початок (вступ), кінець (висновок) до первинного тексту чи ввести в нього елементи опису, діалог, роздум тощо, переказати зміст тексту від імені іншої особи або літературного героя, то в цих випадках переказ за змістом відрізняється від первинного тексту.

Переказати текст від імені іншої особи учні можуть у такі способи:

- ❖ за умови, якщо школярі замінили особу оповідача, вони можуть вносити зміни у створений ними текст переказу завдяки переосмисленню змісту первинного тексту;
- ❖ якщо вони замінили форму, наприклад, першу особу на третю (я — він, герой), то в такому разі у відтвореному тексті не повинно бути відступів від змісту та композиції первинного тексту.

Залежно від завдання доповнення до переказу у вигляді твору за складністю й обсягом може бути:

- ❖ у формі елементарної відповіді на запитання, що складається з 4–5 речень;
- ❖ невеликого опису, цікавого для учня і важливого для розуміння порушеної в переказі проблеми;
- ❖ невеликого роздуму з проблеми, порушеної автором первинного тексту;
- ❖ невеликої розповіді, що містить доказ власної думки з проблеми;
- ❖ розгорнутого роздуму з виділенням проблеми, порушеної в первинному тексті.

Якщо творче завдання до переказу, оформлене учнем у вигляді нового текста, не є органічним продовженням переказу, а виступає як окремий мовленнєвий твір (анотація, відгук, твір-роздум із приводу порушеної в тексті переказу проблеми тощо), то його можна відділити від переказу, залишивши чистий рядок, він може також мати свій заголовок та епіграф. Отже, процеси і сприймання текста, і створення першого (чорнового) варіанта свого текста, і його редагування мають творчий характер.

Творчий переказ — перехідний вид роботи від власне переказів до творів. У творчому переказі учень не тільки відображує зміст і деталі прочитаного уривка, а й відповідно до завдання сам робить

певні зміни та додатки. В усіх випадках, коли учні пишуть творчий переказ, необхідно, щоб вони вловлювали тон та особливості розповідної манери автора уривка, щоб їхні доповнення до пропонуваного учителем тексту були написані мовою, близькою до мови твору.

Під час роботи над переказами провідними є поняття про текст, його тематичну, смислову, стилістичну і структурну цілісність.

Основні прийоми роботи над будь-якими видами переказів

1. Вступна бесіда

Мета — підготувати учнів до сприймання тексту.

2. Прийоми, пов'язані зі сприйманням тексту:

- ❖ читання тексту вчителем (чи прослуховування аудіозапису);
- ❖ читання тексту учнями мовчки (якщо текст є перед очима);
- ❖ паралельне прослуховування тексту та читання (комбінований прийом роботи).

Учитель обирає певний прийом залежно від: характеру переказу (докладний, стислий, вибірковий); складності тексту; підготовленості класу до того чи іншого виду сприймання. Усвідомлення учнями змісту передбачає три взаємопов'язаних види сприймання тексту:

- ❖ глобальне (сприймання загалом, коли важливо зрозуміти, про що йдеться, якою є основна думка, що головне в позиції автора);
- ❖ докладне (усвідомлення основних смислових блоків тексту з більшим чи меншим набором деталей залежно від виду переказу — докладний, стислий чи вибірковий);
- ❖ критичне (відпрацювання свого погляду на те, про що йдеться в тексті).

Під час цієї роботи дуже важливим є акцент на активне сприймання тексту: «Визначте тему й основну думку висловлювання»; «Чому текст має такий заголовок?» тощо.

3. Бесіда за змістом

Готує учнів до сприймання змісту, розвиває їхні мислительні здібності. Зауважимо: недоцільно ставити дуже багато запитань до тексту під час докладного переказу, оскільки це певною мірою знижує інтерес учнів до роботи.

4. Аналіз структури тексту

Школярі засвоюють, окрім тематичної та смислової, структурну цілісність тексту, поділяють текст на частини (підтеми і мікротеми), кожна з яких пов'язана з основною думкою, спостерігають за способами зв'язку частин і речень у тексті.

5. Складання плану (простого і складного)

Передбачає такі інтелектуальні вміння, як поділ тексту на смислові частини, формулювання кожного пункту плану, його оформлення, зіставлення плану і первинного тексту.

До тексту з поєднанням різних типів мовлення (розповідного характеру з елементами опису та роздуму) можна скласти таку композиційну схему:

| | |
|-----------|---|
| Розповідь | 1. Опис предмета. 2. Оцінювання предмета. 3. Роздум |
|-----------|---|

Ця орієнтовна схема підкаже учневі, з яких фрагментів складається текст, а знання про будову типів мовлення допоможуть розчленити тип мовлення на слова і речення.

6. Добір робочих матеріалів

Для розкриття окремих пунктів плану і провідної думки тексту загалом потрібні слова і вирази до первинного тексту, засоби, яких немає в тексті, а вони потрібні, наприклад, для стислого переказування тексту (узагальнювальні слова чи речення, слова для зв'язку частин тексту тощо).

7. Мовний і стилістичний розбори тексту

Під час такої роботи учні зосереджують увагу на визначенні ними завдання і мовленнєвої ситуації (кому адресоване висловлювання, з якою метою, де воно можливе), на залежність мовних засобів і стилю мовлення від ситуації спілкування. Крім того, учні мають переконатися в доцільності авторського добору мовних засобів і відповідності його комунікативному завданню й основній думці тексту.

8. Усний переказ (повний або частковий)

Може бути використаний під час проведення всіх видів переказів. Особливо він є ефективним під час навчання вибіркового і стислого переказів, коли в учнів виникають труднощі в процесі самостійного оформлення зібраного матеріалу та створення нового тексту.

9. Редагування

Цей прийом під час навчання зв'язного мовлення використовують на етапі підготовки до переказу з метою попередження можливих недоліків, під час роботи з чернеткою, на уроці аналізу і переказу, взаєморедагування.

Окремо слід звернути увагу на **специфічні прийоми**, що пов'язані з формуванням умінь стисло, вибірково відтворювати текст:

- ❖ зіставлення переказів того самого тексту, різних за характером відтворення (докладного і вибіркового, докладного і стислого);
- ❖ зіставлення планів докладного і стислого переказів;
- ❖ порівняльний аналіз первинного тексту та його стислого переказу;
- ❖ тематичний добір матеріалу з тексту та його систематизація;
- ❖ стиснення тексту;
- ❖ поширення тексту;
- ❖ визначення теми вибіркового переказу за його планом (або робочими матеріалами);
- ❖ складання висловлювання з елементами оцінювання на основі первинного тексту тощо.

Особливої уваги потребує та частина роботи, яка починається після переказування. Створюючи невеликий твір, учень має продумати початок тексту, висловити свої погляди, думки, почуття. Тому й у процесі виконання навчальних переказів, і під час підготовки до державної підсумкової атестації варто запропонувати учням лексичний матеріал, що містить слова, словосполучення, мовленнєві звороти, які їм допоможуть під час оформлення власних висловлювань. Наприклад: *На мою думку...; по-моєму...; я вважаю...; я переконаний, що...; мені хочеться зробити висновок...; я передбачаю, що...; я можу з упевненістю сказати (стверджувати), що...; деякі сумніви в мене виникають, коли...; я поділяю погляди...; не можна не погодитися з думкою (поглядом) автора (героя)...; я вважаю за доцільне...; такий погляд підлягає сумніву...; таке твердження я вважаю хибним, тому що...; я поділяю (не поділяю) погляди автора (героя)...* тощо.

Важливим моментом у методиці навчання і проведення уроку переказу є робота з чернеткою, редагування написаного. Формування вміння вдосконалювати написане відбувається як на уроках із розвитку зв'язного мовлення, так і під час вивчення лексики, граматики і стилістики.

Різновидом творчого переказу є **переказ-переклад**.

Якщо в переказі учень відтворює готовий текст чи уривок із нього, то під час написання твору складає власний текст.

Твір — це власні роздуми учня з приводу прочитаного й проаналізованого художнього твору чи власний художній твір; це оригінальний зв'язний текст, самостійно складений учнем усно чи письмово за певною темою. Уміння писати твір — це вміння переконливо, логічно й образно викладати свої думки.

Мета написання твору:

- ❖ виявити рівень обізнаності учнів за певною темою (проблемою);
- ❖ з'ясувати ставлення учнів до певної проблеми;
- ❖ навчити учнів логічно, стисло, образно, грамотно будувати висловлювання, дотримуючись певного стилю мовлення;
- ❖ поглиблювати грамотність та культуру мовлення учнів через вироблення навичок застосування у творі знань з орфографії, морфології, синтаксису, лексики тощо;
- ❖ розвивати навички використання у творі прямої та непрямой мови, цитат, діалогу;
- ❖ розвивати спостережливість, пам'ять, свідоме ставлення до роботи, уміння користуватись додатковими джерелами;
- ❖ закріплювати навички організації праці під час написання твору.

За характером основних джерел можна виділити три види творів:

- 1) на основі літературно-художніх творів, що вивчаються;
- 2) за витворами інших видів мистецтва (живопис, музика, театр, кіно тощо);
- 3) за матеріалами оточуючої дійсності та життєвого досвіду учнів.

Велике значення має також тематика творів.

Важливо так сформулювати тему, щоб вона стимулювала активний, творчий підхід учня до твору, збуджувала його думки та почуття, не залишала байдужим до долі героїв. Так, замість стандартного, стереотипного формулювання «образ героя» доцільніше уже в назві теми подавати емоційне зерно її розкриття.

Для творів, особливо домашніх, слід пропонувати учням на вибір декілька рівноцінних за складністю тем. Це підвищує інтерес до творів, спонукає учнів реально оцінити той досвід, на який вони зможуть спиратися, висвітлюючи обрану тему. Добираючи теми, також потрібно пам'ятати таке:

- ❖ одні теми мають переважно розповідний характер (вони є легшими: розповідь про проведення свята, про якийсь випадок із життя);

- ❖ другі — містять описи (складніші, потребують більшого життєвого досвіду та спостережливості: про пори року, явища природи, описи оточуючої обстановки);
- ❖ треті — передбачають уміння визначати предмет судження, аргументувати твердження та доводити їх (твори на літературні та суспільно-політичні теми).

Обравши тему для твору, учитель визначає мету та завдання роботи, встановлює, що нового засвоять учні в результаті роботи, які навички засвоять та закріплять. Якщо тема безпосередньо пов'язана з вивченням літературно-художнього твору, необхідно перевірити, як учні опанували текст і розібралися в його ідейно-образній системі. Готуючи учнів до написання перших творів на літературні теми, дуже важливо провести низку усних справ та письмових робіт допоміжного характеру (добір цитат, складання плану, лексична підготовка тощо).

Під час роботи над твором добирається відповідна лексика та фразеологія; для того щоб не було повторів, добираються синоніми [70, с. 225–229].

Учням слід допомогти обрати тему: подумати, з якої теми є більше знань; яку з тем учень вважає цікавішою, зрозумілішою; чи є в учня додаткові джерела для написання твору за обраною темою (домашня, шкільна, районна бібліотека тощо і відповідно сам текст літературного твору, довідкова та критична література).

Наступним після обрання теми твору є визначення ключового слова (слів) у ній та аналіз усього заголовка, який є концентрованою інформацією про весь твір.

Для того щоб твір мав завершений вигляд, найоптимальнішим виходом є епіграф (цитата з іншого твору). Епіграф не тільки виконує роль «окраси», а й передає основну ідею твору. Епіграфів може бути кілька.

Для успішного написання твору слід чітко уявляти його структуру. Як відомо, традиційно твір поділяють на три частини: вступ (1/4 частина всього обсягу), основна частина (1/2 обсягу), завершення або висновки (1/4 всього обсягу) [91, с. 21].

Під час написання *вступу* слід пам'ятати: вступ повинен відповідати темі твору, його загальному стилю; потрібно уникати трафаретності. У вступі зазвичай подається розгорнута сутність ключового слова — інформація, пов'язана з ним через літературознавчі, історичні, ліричні асоціації; виправданим є вживання цитат, які мають бути вмотивовані.

Типи вступів учнівських творів

1. **Історичний** — про епоху, до якої належить творчість письменника або описувані у творі події.
2. **Аналітичний** — аналізує ключове поняття, що є складовою формулювання теми.
3. **Літературознавчий** — розкриває значення творчості письменника, його місце в розвитку літератури, особливості творчості тощо.
4. **Біографічний** — викладаються факти з біографії письменника.
5. **Автобіографічний** — із власного досвіду учнів.
6. **Суспільствознавчий** — особливості розвитку суспільства, окремі вияви позитивних і негативних суспільних явищ тощо.
7. **Філософський** — розкриває внутрішні роздуми, які сприяють сприйняттю твору загалом.
8. **Ліричний** — налаштовує на певний лад майбутньої розповіді [91, с. 54].

Завершальна частина твору — висновки. Вони можуть бути двох видів:

- 1) висновки, виведені з наявних у творі думок, аргументів, не виходять за межі теми, є відповіддю на поставлену проблему;
- 2) висновки, що виходять за межі теми, — їх ми формуємо, використовуючи додаткові знання щодо впливу твору на літературний процес, життя суспільства тощо [91, с. 64].

Роблячи висновки, учень може зіткнутися з проблемою загальної «неготовності» твору, коли існують лише його окремі частини, — такі частини твору можна поєднати в єдине ціле за допомогою так званих «логічних місточків» [66, с. 31].

Пам'ятка для вдосконалення написаного твору

1. Чи має твір зачин? Перше речення має визначити наступне.
2. Чи достатньо розкрита основна частина? Чи послідовно розміщені речення? Чи вдалими є переходи від однієї частини до другої?
3. Чи правильно пов'язані між собою речення? Чи не повторюються ті самі слова та вирази? Можливо, потрібно замінити деякі з них вдалішими.
4. Чи відповідає назва твору його змісту? Чи немає зайвих слів або речень, що не стосуються теми?
5. Чи має твір кінцівку? Останнє речення має зробити текст завершеним.
6. Чи виділена кожна частина в абзац?

7. Чи є пропущені літери, чи правильно написані слова з ненаголошеними голосними, спрощеннями тощо, чи правильно поставлені знаки наприкінці речення?
8. Не впевнений — запитай у вчителя!

Аналіз твору

Оцінюючи письмові роботи, учитель урахує правильність і повноту розкриття теми (зміст), стиль викладу, грамотність (орфографічну та пунктуаційну). Учитель визначає, наскільки правильно осмислена й розкрита тема, чи вказує на фактичні помилки та неправильне трактування фактів, послідовність викладеного матеріалу за планом, самостійність автора. Аналізуючи стиль твору, учитель звертає увагу на вміння учнів користуватися лексичним багатством мови та різноманітністю стильових конструкцій, збирати слово згідно контексту [70, с. 230].

Робота з розвитку усного та писемного мовлення учнів забезпечує тісний зв'язок лінгвістичних теорій із практикою і ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів і типів мовлення, на аналізі їх змісту, структури й мовних засобів.

Грамотно оформленим слід уважати усне висловлювання, у якому учень додержується: правил вимови й наголосу; правил уживання слів відповідно до їх значення й особливостей використання в різних стилях мови; правил утворення та зміни слів, а також утворення словосполучень і речень відповідно до вимог граматики; правил орфографії та пунктуації.

Підготовка до аналізу письмових робіт (роботи над помилками) розпочинається з ретельної перевірки письмових робіт, обліку і класифікації помилок. Методика й техніка виправлення помилок різняться залежно від періоду навчання, підготовленості класу, організації наступної роботи над помилками. Виправлення можна проводити у такий спосіб:

- а) неправильно написану літеру чи частину слова вчитель закреслює, зверху пише правильну, орфограму підкреслює двома рисками, на березі вертикальною рисою позначає наявність помилки в рядку;
- б) орфограму, у якій є помилка, підкреслює, не подаючи правильного її написання, на березі позначає наявність помилки в рядку.

Після перевірки письмових робіт помилки підраховують і класифікують, що дає змогу встановити рівень грамотності учнів, їх знання і навички з орфографії, пунктуації, синтаксису тощо, визначити шляхи роботи над усуненням помилок. У процесі класифікації помилки групують, виявляють типові та індивідуальні.

Класифікація помилок є необхідною умовою й основою для планування і проведення уроків їх аналізу.

Під час аналізу переказу із творчим завданням дуже важливо розглянути текст, написаний учнями, з огляду його відповідності таким параметрам:

- ❖ обсяг відтвореного висловлювання (характеризується підрахунком лексем і речень);
- ❖ кількість мікротем;
- ❖ повнота розкриття теми та задуму висловлювання;
- ❖ логічна послідовність у викладі думок;
- ❖ збереження типу, стилю та жанру мовлення;
- ❖ збереження (більшою чи меншою мірою) характерних для стилю та жанру мовлення мовних засобів.

Аналізуючи доповнення до переказу у вигляді твору, важливо звертати увагу не стільки на кількісний, скільки на якісний аспект виконаної учнем роботи: зв'язність, цілісність, завершеність тексту, сформульованість у ньому основної думки. Важливо з'ясувати, якою мірою учень виявив уміння оформляти своє розуміння почутого у вигляді автономного висловлювання (наявність початку і кінця), особливо в художньому тексті, що характеризується багатоплановістю думки.

Якість змісту та мовного оформлення (рівень орфографічної, пунктуаційної та стилістичної грамотності) визначається за критеріями.

Критерії оцінювання усного/письмового монологічного висловлювання

| Рівень | Бал | Характеристика змісту переказів і творів | Грамотність (кількість помилок) |
|--|-----|--|---------------------------------|
| Початковий (бали цього рівня одержують учні, які не досягають значного успіху за жодним із визначених критеріїв) | 1 | Учень будує лише окремі, не пов'язані між собою речення; лексика висловлювання є дуже бідною (<i>див. примітку до таблиці</i>) | 17–18 і більше /7–8/4 |
| | 2 | Учень будує лише окремі фрагменти висловлювання; лексика і граматична будова мовлення є бідними й одноманітними | 15–16 /7–8/4 |
| | 3 | За обсягом робота становить менше половини від норми; висловлювання не є завершеним текстом, мають місце непослідовність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; лексика і граматична будова збіднені | 13–14/7/4 |

| Рівень | Бал | Характеристика змісту переказів і творів | Грамотність (кількість помилок) |
|--|-----|--|---------------------------------|
| Середній (балів цього рівня заслуговують учні, які будують текст, що за обсягом, повнотою відтворення інформації та зв'язністю значною мірою задовольняє норму, але за іншими критеріями результати є істотно нижчими) | 4 | Письмове висловлювання за обсягом становить дещо більше половини від норми і характеризується вже певною завершеністю, зв'язністю; проте є недоліки за рядом показників (до семи), наприклад, характеризується неповнотою і поверховістю в розкритті теми; порушенням послідовності викладу; не розрізняється основна та другорядна інформація; добір слів не завжди є вдалим (у разі переказу — не використано авторську лексику) | 11–12/5–6/3 |
| | 5 | За обсягом робота наближається до норм, загалом є завершеною, тема значною мірою розкрита, але трапляються недоліки за рядом показників (до шести): роботі властива поверховість, висвітлення теми, основна думка відсутня, бракує єдності стилю тощо | 9–10/5–6/3 |
| | 6 | За обсягом висловлювання сягає норми, його тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але робота характеризується недоліками за кількома показниками (до п'яти): помітний її репродуктивний характер, відсутня самостійність суджень, їх аргументованість, добір слів не завжди є вдалим тощо | 7–8/5/3 |
| Достатній (балів цього рівня заслуговують учні, які досить уміло будують текст за більшістю критеріїв, але за деякими з них ще припускаються помилок) | 7 | Учень самостійно створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст (у разі переказу — з урахуванням виду переказу), вдало добирає лексичні засоби (у разі переказу — використовує авторські засоби виразності, образності мовлення), але в роботі є недоліки (до чотирьох), наприклад: відхилення від теми, порушення послідовності її викладу, основну думку не аргументовано тощо | 5–6/3–4/2 |
| | 8 | Учень самостійно будує достатньо повне (у разі переказу — з урахуванням виду переказу), осмислене, самостійне і загалом удаło написане висловлювання, проте трапляються ще недоліки за певними показниками (до трьох) | 3–4/3–4/2 |

| Рівень | Бал | Характеристика змісту переказів і творів | Грамотність (кількість помилок) |
|---|-----|--|---------------------------------|
| Достатній | 9 | Учень самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст (у разі переказу — з урахуванням виду переказу); розкриває тему, висловлює основну думку (у разі переказу — авторську позицію); вдало добирає лексичні засоби (у разі переказу — використовує авторські засоби виразності, образності мовлення); однак припускається окремих помилок (за двома показниками); здебільшого це відсутність виразної особистісної позиції чи незалежної її аргументації тощо | 1+1/(не груба)/3/2 |
| Високий (балів цього рівня заслуговують учні, які вміло за змістом і формою будують текст; висловлюють і аргументують свою думку; вміють зіставити різні погляди на той самий предмет, оцінити аргументи на їх доказ, обрати один із них; окрім того, пристосовують висловлювання до особливостей певної мовленнєвої ситуації, комунікативного завдання) | 10 | Учень самостійно будує послідовний, повний (у разі переказу — з урахуванням виду переказу) текст, враховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему; (у разі переказу — зіставляє свою позицію з авторською), робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, додержанням стильової єдності та виразності тексту, але за одним із критеріїв допущено помилку | 1/2/1 |
| | 11 | Учень самостійно будує послідовний, повний (у разі переказу — з урахуванням виду переказу) текст, враховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, зіставляє її з думками своїх однокласників (у разі переказу — враховує авторську позицію), уміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми, робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю | 1 (негруба) 1/1 |

| Рівень | Бал | Характеристика змісту переказів і творів | Грамотність (кількість помилок) |
|----------------|-----|--|---------------------------------|
| Високий | 12 | Учень самостійно створює яскраве, оригінальне за думкою висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації та адресата мовлення, аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, усвідомлює можливості використати ту чи іншу інформацію для розв'язання певних життєвих проблем, робота в цілому відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю. Робота може мати художню цінність | 0/0/0 |

Примітка. Окрім того, в письмових висловлюваннях ураховується наявність:

- 1) орфографічних і пунктуаційних помилок, які підраховуються сумарно, без диференціації (перша позиція);
- 2) лексичних, граматичних (друга позиція);
- 3) стилістичних (третя позиція).

Під час оцінювання переказу враховують також характер помилки. Слід виділяти негрубі (тобто такі, що не мають істотного значення для характеристики грамотності), повторювані й однотипні помилки.

Під час підраховування помилок:

- ❖ дві негрубі вважають за одну помилку;
- ❖ повторювані орфографічні помилки (у тому самому слові, яке вживається кілька разів, або в однокореневих словах) вважають за одну помилку (скільки б їх не було);
- ❖ перші три однотипних помилки (помилки на одне правило) вважають за одну, кожен наступну подібну помилку враховують як самостійну.

За наявності в переказі більш ніж п'яти виправлень оцінка знижується на один бал. Складений учнями план під час виставлення оцінки не враховується.

Оцінку можна підвищити на бал, якщо обсяг творчого завдання значно перевищує середній рівень (1–1,5 сторінки), а також може бути знижена на бал, якщо обсяг твору не досягає середнього рівня.

Домашні завдання — це спосіб організувати й контролювати самостійну роботу учнів із художнім текстом та керувати такою роботою з метою набуття читацьких умінь.

До таких завдань слід віднести вміння встановлювати причинно-наслідковий зв'язок подій, мотивувати вчинки, поведінку та взаємини дійових осіб твору. У полі зору учнів мають бути зовнішність, внутрішній світ героя, його мова, пряма авторська характеристика і такі композиційні елементи, як пейзаж та інтер'єр, що допомагають «побачити» героя в предметному світі. Дуже важливо сформувати вміння синтезувати окремі елементи тексту.

Із метою активізації читацьких вражень можна запропонувати дітям до наступного уроку виконати випереджальне завдання: *підготуватися до вікторини; намалювати ілюстрацію до твору, на зворотній стороні аркуша записати той фрагмент твору, який проілюстровано; навчитися виразно читати цей епізод.*

Домашнє завдання можна формулювати й у такий спосіб: *прочитати твір, знайти та виділити в тексті слова, відгуки автора, які розкривають його почуття, його ставлення до того, що відбувається тощо; подумати, які події їх викликають, розповісти про них; навчитися виразно читати твір, щоб під час читання були виявлені почуття автора, його ставлення до описаних подій і героїв.*

Від осмислення авторського ставлення до героїв та подій прочитаного твору переходимо до з'ясування конфлікту, що закладений в основу твору [107, с. 108–110].

Якщо учням для самостійного прочитання пропонується досить великий за обсягом уривок чи твір, домашнє завдання доцільно сформулювати у такий спосіб: *прочитати твір (зазначені розділи); скласти план подій, які відбулися з героями прочитаних розділів чи твору; підготуватися стисло розповісти про них.* Таке завдання спрямовує увагу учнів на послідовність подій, що є важливим для розуміння причинно-наслідкового зв'язку.

Окремим дітям можна запропонувати індивідуальні завдання: *цілеспрямовано дібрати епізоди чи потрібну інформацію, визначити їх межі; виразно прочитати тощо.*

Принцип від сприйняття емоційного забарвлення слова до сприйняття події та героя, які покладено в основу твору, відкриває можливість для роботи над умінням учнів вчитуватися в текст та, проникаючись його емоційний настроєм, визначати межі епізоду, виокремлювати події й установлювати їх послідовність, виявляти авторські оцінки зображуваного, розкривати значення подій для змалювання літературного героя.

Для досягнення цієї мети передбачають такі домашні завдання:

- ❖ робота над ілюстрацією та виразним читанням фрагмента з улюбленого твору;
- ❖ визначення події та її прямої авторської оцінки;
- ❖ складання плану подій життя героя;
- ❖ складання оповідання (творче навчальне завдання).

Кожне з них має випереджальний характер, тобто сприяє не тільки закріпленню чи розвитку вміння самостійно використовувати той чи інший прийом роботи з художнім текстом, а й готує учнів до активної участі в його аналізі наступного уроку. Кожне із завдань є комплексним, тобто спрямованим на формування в учнів декількох читацьких умінь.

Прикладом ускладнення на домашніх завданнях одного типу може бути **самостійне формулювання запитань** до тексту твору, що вивчається.

Виявлення моральних проблем, які постають перед героями,— ускладнений варіант завдання.

Під час колективної роботи, основою якої є записи, зроблені учнями вдома, виробляється зразок виконання завдання.

Ще один тип домашніх завдань — **самостійне формулювання запитань** (що постійно ускладнюються) до тексту:

- ❖ самостійна постановка учнями запитань до тексту до аналізу твору;
- ❖ виявлення та формулювання у вигляді запитань проблем морального вибору, що постають перед героєм;
- ❖ формулювання запитань, які всебічно розкривають одну із моральних проблем твору.

Узагальнення, систематизація, контроль і корекція знань учнів

Завдання **уроку узагальнення та систематизації знань** полягає в упорядкуванні та систематизації опанованих знань учнів, які можуть мати характер емпіричних узагальнень і виражатись у класифікації відповідних понять, процесів та фактів. Урок цього типу передбачає розвиток від засвоєння й узагальнення окремих фактів до формування в учнів понять, їх категорій і систем, а від них — до опанування складнішої системи знань, основою чого є повторення раніше вивченого матеріалу.

Одним із важливих методів узагальнення і систематизації є самостійна робота учнів із художнім текстом, підручником, літературно-критичними статтями на уроці. При цьому можна застосовувати різні прийоми роботи з текстом: читання та складання планів, тез, конспекту, порівняння художніх образів, учинків, явищ, процесів, різних історичних епох. Робота з підручником може пов'язуватися зі складанням таблиць, схем, написанням великих творчих робіт і розглядом ілюстрацій.

Завдання для порівняння і співставлення, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків дають із метою уточнити окремі факти і події допомогти учням отримати чіткі уявлення про характер, внутрішній світ і зовнішність, моральні якості та вплив зовнішніх чинників на дії літературних героїв. Опрацювання понять із теорії літератури сприяють глибшому розумінню та опануванню учнями понять жанрів, родів, видів літератури, їх характерних особливостей, розуміння своєрідності художнього слова.

Для систематизації та узагальнення виділяють ключові питання відповідного курсу (теми). Увага звертається на знаходження та розкриття в уже вивченому матеріалі закономірностей, логічно-наслідкових зв'язків, глибокої сутності процесів та явищ; на перехід від окремих до більш широких узагальнень. Систематизація передбачає певну форму відображення окремих фактів у певній системі взаємозв'язків — схему, узагальнювальну таблицю, творчу роботу тощо.

Контроль і корекція знань, умінь та навичок здійснюється на кожному уроці.

На початку вивчення нового матеріалу перевіряються опорні знання про уявлення і поняття, щоб уточнити та поглибити їх із

метою підготовки учнів до засвоєння нових знань. Основна функція такої перевірки — актуалізація знань і способів виконання дій, необхідних для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Під час вивчення теми перевірку здійснюють, щоб визначити рівень знань учнів та ефективність процесу їх опанування, а також відповідно корегувати діяльність школярів і способи управління цією діяльністю. Основна функція такої перевірки — навчально-корегувальна.

Після вивчення учнями **частини відповідного матеріалу** перевіряється рівень опанування. Тут основною функцією перевірки є контроль-но-випереджальна.

Після вивчення учнями теми вчитель комплексно перевіряє знання, уміння та навички учнів, набуті протягом певного періоду.

Перевірку рівня опанування знань, сформованості вмінь та навичок забезпечують *методи контролю і самоконтролю*.

Метод усного контролю (опитування) є найпоширенішим у шкільній практиці. Учні вчать логічно мислити, висловлювати й аргументувати думки грамотно, образно, емоційно, набувають досвіду обстоювати власну точку зору. Завдання бувають основними, додатковими й допоміжними; опитування — індивідуальними, фронтальними та комбінованими.

Метод письмового контролю. Суть цього методу полягає в письмовій перевірці знань, умінь та навичок. Визначаючи обсяг письмової контрольної роботи, потрібно урахувати необхідний для виконання час: залежно від її призначення — від 15 до 45 хв; письмові роботи можна виконувати і як домашні завдання.

Контрольну письмову роботу перевіряє вчитель, за її результатами він аналізує якість знань, умінь і навичок класу загалом й окремих учнів і вживає заходів для усунення помилок та недоліків. Після кожної контрольної роботи обов'язково слід проводити її аналіз із метою подальшої корекції набутих знань.

Метод тестового контролю передбачає відповідь учня на тестові завдання за допомогою розставляння цифр чи літер, підкреслення потрібних відповідей, уставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо.

Метод графічного контролю — відповідь учня у вигляді складеної ним узагальненої наочної моделі, яка відображає певні взаємозв'язки в об'єкті, що вивчається, або їх сукупності; це можуть бути схеми, малюнки, таблиці тощо.

Метод програмованого контролю — висування до всіх учнів стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових

за кількістю і складністю контрольних завдань чи запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення та фіксація оцінки можуть здійснюватись за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів (наявність у школі комп'ютерного класу дає змогу механізувати процес перевірки й оцінювання).

Метод практичної перевірки придатний під час вивчення тем, що передбачають опанування системи практичних умінь і навичок (наприклад, визначення віршового розміру, аналіз художнього твору за схемою тощо).

Метод самоконтролю полягає в усвідомленому регулюванні учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Метод самооцінювання — критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів.

Самоконтроль та самооцінювання можна застосовувати до тієї частини знань, умінь та навичок, рівень опанування яких можуть легко визначити самі учні (визначень, відомостей з теорії літератури, факти біографій, характеристики епох, віршів тощо).

Для організації самоконтролю знань учнів ознайомлюють із нормами та критеріями оцінювання знань, звертаючи увагу на те, що помилки можуть бути більш істотними та менш істотними з огляду на мету контролю.

Контроль та оцінювання мають бути систематичними, усебічними, об'єктивними, диференційованими, різнобічними, наочно відкритими, гуманними, урахувати психологічні та вікові особливості тощо [75, с. 91].

Види контрольних робіт зі знання фактичного матеріалу

- ❖ Тест;
- ❖ відповіді на запитання;
- ❖ контрольний літературний диктант;
- ❖ анкета головного героя;
- ❖ комбінована контрольна робота тощо.

Види контрольних робіт із розвитку зв'язного мовлення

- ❖ Складання оповідання (казки) за прислів'ям;
- ❖ добір прислів'їв, крилатих виразів, фразеологізмів, що виражають головну ідею твору;
- ❖ уведення власних описів в інтер'єр, портрет, пейзаж у вже існуючому творі;
- ❖ усний переказ оповідання, епізоду твору;

- ❖ твір-характеристика персонажа;
- ❖ написання асоціативного етюду, викликаного певним художнім образом;
- ❖ написання вітального слова на честь літературного героя, автора тощо;
- ❖ твір-опис за картиною;
- ❖ складання тез літературно-критичної статті (параграфу підручника);
- ❖ підготовка проекту (з можливим використанням мультимедійних технологій) — індивідуального чи колективного — з метою представлення життєвого і творчого шляху, естетичних уподобань письменника тощо;
- ❖ письмові контрольні твори (домашні та класні);
- ❖ складання анкети головного героя, цитатних характеристик, конспекту, рецензії, анотації;
- ❖ написання реферату;
- ❖ ідейно-художній аналіз поетичного чи прозового твору;
- ❖ написання листа автору улюбленої книжки;
- ❖ інсценізація твору (конкурс на найкращу інсценізацію уривка твору тощо).

Нерозривність освітніх і виховних задач у викладанні літератури дозволяє прослідкувати знання історико-літературного й теоретико-літературного характеру, рівень ідейної, моральної та естетичної вихованості школярів під час аналізу письмових та усних висловлювань учнів, пов'язаних із ідейно-моральною проблематикою літературних творів та аналізом художнього тексту.

Перевірку знань, умінь і навичок із літератури здійснюють за такими напрямками:

- 1) формування умінь і навичок читання художнього тексту (прозового та поетичного, з книги та напам'ять). Техніка читання містить такі показники: правильність вимови та інтонації, виразність читання, які є показником осмисленості й глибини естетичного сприйняття тексту, що читається);
- 2) виявлення розуміння ідейно-художньої своєрідності твору, рівня застосування елементарних навичок аналізу художнього тексту, знань теоретико-літературного характеру, необхідних для осмислення основних закономірностей та аналізу художнього твору (герой, сюжет, композиція тощо). Основні вимоги до вмінь і навичок учнів зазначено у навчальних програмах з літератури;
- 3) формування вмінь і навичок усного та писемного мовлення, процесу його розвитку й збагачення на всіх етапах вивчення літературного твору.

Форми навчального процесу на факультативних заняттях із літератури

Факультативні заняття мають суто освітнє спрямування, передбачають систему знань, визначених навчальною програмою. На факультативах використовують:

- ❖ деякі форми позакласної роботи — елементи гри та змагання, вікторини, виставки, літературні композиції, інша, більш вільніша в порівнянні з уроком обстановка занять;
- ❖ форми навчального процесу — бесіди, лекції, практичні заняття та семінари [47, с. 17–23].

Передбачаються також групові завдання, що містять різноманітну літературознавчу, виконавчу, бібліографічну, оформлювальну й організаційну діяльність (літературна композиція та виставка) тощо [107, с. 147].

До групової роботи на факультативних заняттях належить також виконання нечисельними колективами учнів довготривалих дослідницьких завдань, які неможна виконати на основі однієї-двох узагальнювальних робіт: вони потребують добору відомостей із численних джерел. За груповими завданнями проводять підготовку літературних композицій, огляди поточної літератури та періодики, виставки, вікторини, літературні бюлетені тощо, виконують проекти, які потім демонструють на факультативних та класних заняттях, шкільних вечорах тощо.

Шкільні літературні гуртки мають задовольняти зростаючий інтерес учнівської молоді до літератури.

Різновиди літературних гуртків: виразного читання, фольклорний, літературний салон, літературно-творчий, літературно-музичний, літературно-драматичний, літературно-краєзнавчий, синтетичний (комбінований) літературний тощо. У роботі гуртка можуть брати участь учні різних класів (наприклад, 5–6-х або 7–8-х тощо). Зміст гурткових занять, їх мета і форми мають відповідати віковим особливостям учнів.

Літературний салон сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення літератури та розвитку мовної та мовленнєвої компетенції учнів на основі літературних творів. На засідання літературного салону доцільно обирати твори, об'єднані єдиною тематикою.

Літературно-драматичний гурток спрямований на реалізацію двох напрямів активізації інтересу учнів:

- ❖ залучення глядацького досвіду до процесу естетичного оцінювання літературного твору;
- ❖ організація власної сценічно-ігрової діяльності дітей у контексті читання літературного матеріалу.

Сценічна діяльність учнів здатна не тільки урізноманітнити й пожвавити інтелектуальну роботу над літературним образом, підкреслити художньо-виражальні засоби, використані автором твору, а й наблизити школярів до ціннісно-виховної суті художнього образу.

Для забезпечення успішної читацької діяльності виокремлюють такі уміння:

- ❖ пов'язані з внутрішніми психічними процесами, що відбуваються під час сприйняття художнього тексту (народження естетичних почуттів, активізація творчої уяви та образного мислення);
- ❖ розуміти мову художньої літератури, співвідносити змістові та структурні компоненти художнього твору.

Синтетичний (комбінований) літературний гурток є найпоширенішим у сучасних школах. Форми і методи його занять є такими: голосне читання твору, художня розповідь і читання уривків, обговорення прочитаних книжок, складання заміток для стінівок, анотацій та рецензій на прочитані книги, доповідей та рефератів учнів, бесіди вчителя, обговорення власних учнівських творів, літературні монтажні конкурси, виготовлення різних наочних посібників тощо.

Проектування — це особливий тип інтелектуальної діяльності, характерною особливістю якої є перспективна орієнтація, дослідження, що має практичне спрямування.

Робота над проектом — це практика особистісно орієнтованого навчання, у ході якого враховується вільний вибір та особисті інтереси конкретного учня. Навчальне проектування орієнтоване на самостійну роботу (індивідуальну, парну або групову) і передбачає використання педагогом сукупності навчальних технологій.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією — метод проектів, або «метод проблем», виник у 20-ті роки ХХ ст. у США. Дж. Дьюї та В. Кілпатрік є розробниками ідеї активізації доцільної діяльності учня у співвідношенні з його особистим інтересом. Ця ідея набула поширення в Бельгії, Ізраїлі, Італії, Німеччині, Нідерландах, Фінляндії завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань із їх практичним застосуванням. В остаточному підсумку проектування стало інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи освіти.

Сутність методу проектів — заперечення необхідності стандартизованої освіти та зведення навчання до заснованого на інтересах дітей практицизму.

Паралельно розробкам американських педагогів метод проектів привернув увагу російських педагогів на початку ХХ ст. 1905 року під керівництвом педагога С. Шацького група вчителів намагалася активно запроваджувати проектні методи у практику викладання, ідеї проектування використовували близько чверті століття. 1931 року постановою ЦК ВКП(б) метод проектів було заборонено. Відтоді й у Росії, і в Україні більше не було серйозних спроб відродити метод в освітянській практиці, через що зараз використовують лише окремі елементи технології.

Проект (лат. *proectus* — кинутий уперед) — у сучасному розумінні — намір, який буде здійснено в майбутньому.

Інколи поняття «проектування» та «дослідження» ототожнюють, однак слід пам'ятати, що дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність спрямована на створення нового продукту.

Проект — сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного чи практичного продукту.

Успішна організація проектування як особливого типу інтелектуальної діяльності можлива за таких умов:

- ❖ наявності освітньої проблеми, достатньо складної та актуальної, щоб задовольнити навчальні запити і життєві потреби учнів;
- ❖ дослідницького характеру пошуку розв'язання проблеми, висунення та перевірки гіпотез, обґрунтування висновків;
- ❖ емоційної забарвленості навчального процесу, створення ситуації успіху (зацікавленості, подиву, бажання дослідити поставлене питання);
- ❖ активізації психічної діяльності учнів (мислення, уваги, пам'яті, мовлення, рівня вольової активності);
- ❖ структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування;
- ❖ моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми;
- ❖ самодіяльного характеру творчої активності учнів;
- ❖ практичного та теоретичного значення результату і готовності до застосування цього результату;
- ❖ широкого використання на уроках парної та групової форм організації навчальної діяльності учнів;
- ❖ гуманізації взаємодії вчителя й учня, міжособистісне спілкування; підтримання атмосфери відвертості, довіри, поваги один до одного, створення соціально-педагогічних умов для самотвердження кожної дитини в учнівському колективі;
- ❖ стимулювання учнів до висунення альтернативних припущень;
- ❖ підбиття підсумків проектної діяльності, щоб учні усвідомили свої успіхи та недоліки.

Метод проектів є особливо продуктивним тому, що в ньому можуть бути реалізовані одразу декілька сучасних підходів: особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний тощо; важливою особливістю методу є те, що він орієнтований на перехід від авторитарного стилю навчання до демократичного. Проектна технологія дає можливість учителеві застосувати розмаїття інтерактивних вправ і змінити роль авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального й творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання *учень — технологія — учитель*, за

якої педагог перетворюється на технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність сучасного вчителя має розвиватись «не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність» [86, с. 44].

Оскільки метод проектів належить до технологій особистісно орієнтованого навчання, його мета спрямована на розвиток у школярів:

- ❖ особистісних і соціально значущих якостей (ініціативності та наполегливості, толерантності й здатності працювати в команді й адаптуватися до умов, що змінюються, здорового духу суперництва);
- ❖ дослідницького, пізнавального інтересу;
- ❖ уміння самостійно знаходити інформацію;
- ❖ здатності орієнтуватися в цій інформації;
- ❖ уміння аналізувати, узагальнювати інформацію, представляти її у вигляді оформленого результату діяльності;
- ❖ уміння самостійно та критично мислити й висловлювати власну думку, орієнтуватись у різноманітних ситуаціях [46, с. 3].

Проектна діяльність передбачає колективну роботу: інформаційний обсяг проектів змушує учнів об'єднуватись у групи; склад, чисельність та обов'язки члени групи визначають самі. Учитель виступає в ролі помічника, партнера, порадирика, який допомагає розставити акценти, знайти оптимальний метод, накреслити шлях до поставленої мети. У результаті виграють усі: учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальний успіх або загальну невдачу. Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів. У проекті за умов кооперації реалізується розуміння, що власний успіх залежить від успіху команди.

Навчальний проект — організаційна форма роботи, що спрямована на опанування навчального матеріалу і складає частину навчального предмета.

Результативність виконання проекту досягається виконанням низки різнорівневих дидактичних, розвивальних та виховних завдань.

Завдяки проектуванню на уроках літератури учні вчаться:

- ❖ усвідомлювати мету;
- ❖ планувати свою роботу, прогнозувати можливі результати;

- ❖ використовувати різні джерела інформації (літературні твори, дослідження літературознавців і мовознавців, монографії, матеріали преси та ін.);
- ❖ самостійно шукати та накопичувати матеріал;
- ❖ аналізувати та зіставляти різноманітні факти;
- ❖ доводити свої погляди;
- ❖ приймати самостійні рішення;
- ❖ підтверджувати чи спростовувати ідею;
- ❖ активізувати соціальні контакти (працювати спільно, розподіляти доручення);
- ❖ створювати власні матеріальні носії проектної діяльності (стіннівки, сценарій, журнал тощо);
- ❖ представляти результати своєї роботи, обравши для цього найуніверсальнішу форму.

3.20.1. Типи навчальних проектів

Дослідницькі. Для цих проектів є важливими мета, структура, соціальне спрямування, актуальність; вони дають змогу активізувати й розвивати розумові та мовленнєві здібності учнів, їхнє мислення, пам'ять, привчають до уважності, спостережливості, відповідальності, формують культ знань.

Вимоги до дослідницьких проектів (дослідження художнього твору):

- ❖ добре знати текст, уміти орієнтуватися в ньому;
- ❖ уміти насолоджуватися та милуватися твором, розмірковувати і збагачуватися красою, мудрістю, натхненням;
- ❖ не проголошувати «затертих» істин, стандартів, не зубрити премудрий книжний аналіз, а дивуватися, запитувати, сперечатися, доводити, ділитися враженнями;
- ❖ не боятися цитувати на підтвердження сказаного;
- ❖ не забувати робити висновки, обов'язково висловлювати своє ставлення до героя, учинку, події, предмета тощо;
- ❖ намагатися виділяти головне, не втомлювати слухачів зайвими деталями;
- ❖ розглядати твір із позицій загальнолюдського, вічного, постаратися збагнути цінність його для сучасників;
- ❖ не забувати, що кожне слово в художньому творі несе змістове навантаження;
- ❖ аналізуючи вчинок героя, уміти пояснити, чому він так учинив;
- ❖ учитись чітко, грамотно і логічно висловлюватися;

- ❖ готуватися до відповіді завчасно: скласти, у разі потреби, план або схему відповіді;
- ❖ пам'ятати: твір — це айсберг, на поверхні якого лише його вершина, отже, потрібно вміти заглиблюватись у суть.

Інформаційні. Це проекти інтегрованого характеру. Учні отримують проблемні завдання залежно від пізнавальних інтересів і творчих здібностей (завдання для біографів, читців, літературознавців тощо). Вони передбачають:

- ❖ збирання цікавих фактів із життя письменника, які допомагають учням краще зрозуміти його як особистість, осягнути ідейно-естетичний ідеал письменника, життєву позицію;
- ❖ пошук відомостей про різні варіанти твору;
- ❖ складання карти подорожей літературних героїв тощо.

Ігровими проектами є такі:

- ❖ літературно-театральні вистави;
- ❖ ігрова імітація різних сюжетних версій та ситуацій, у яких опиняються герої;
- ❖ реклама книжки, твору;
- ❖ ігрова імітація соціальних і ділових стосунків;
- ❖ імітація зйомки продовження твору та ін.

Творчі — створення та презентація:

- ❖ ілюстративного матеріалу;
- ❖ сценарію літературно-музичної композиції;
- ❖ журналу мандрівки разом з улюбленим героєм;
- ❖ колективного колажу;
- ❖ фотопроєкту, діафільму чи відеофільму;
- ❖ збірок різної тематики тощо.

Прикладні. Це складання:

- ❖ словника власних назв;
- ❖ топонімічного словника;
- ❖ програми з літератури для онуків;
- ❖ проекту освіти 2050 року;
- ❖ хроніки життя класу;
- ❖ заповіту нащадкам тощо.

Практико-орієнтовані. Результат діяльності учасників такого проекту чітко визначено від самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник тощо). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників із визначенням функцій кожного з них.

3.20.2. Етапи роботи над проектом

Оскільки навчальний проект — це організаційна форма роботи, яка спрямована на опанування навчального матеріалу і складає частину стандартного предмета, важливим є чітке планування етапів роботи і виконавців.

Робота над проектом передбачає:

- I. Етап передпроектної підготовки
 1. Формування проектної групи.
 2. Визначення об'єкту дослідження.
 3. Обрання наукових керівників і консультантів.
 4. Визначення теми проектної роботи.
 5. Визначення проблемної мети (завдання).
 6. Висунення гіпотез розв'язання проблемного завдання.
 7. Обґрунтування методів дослідження.
 8. Розробка плану дослідження.
 9. Пошук інформації, вивчення літератури з проблеми, яка досліджується.
- II. Дослідницький етап
 1. Збирання даних із використанням відповідних методів дослідження.
 2. Аналіз вірогідності джерел інформації та отриманих даних.
 3. Обробка й аналіз отриманих даних.
 4. Підготовка висновків.
 5. Співставлення висновків із гіпотезою.
 6. Оформлення результатів дослідження та підготовка до підсумкового звіту.
- III. Етап представлення отриманих результатів
 1. Публічна презентація результатів дослідження.
 2. Аналіз обробки виконаної роботи.
 3. Оцінка роботи проектної групи загалом і кожного з її учасників окремо.

У такий спосіб, досягається виконання низки різнорівневих дидактичних, розвивальних та виховних завдань. Метод проектів навчає обирати найоптимальніші й водночас конкурентоспроможні варіанти розв'язання поставленої проблеми.

Спільними умовами ефективності роботи є:

- 1) вироблення чіткої системи оцінювання роботи;
- 2) важливий кінцевий результат, а не вправа заради самої вправи.

Оскільки проект може призначатися для вивчення однієї теми, декількох взаємопов'язаних тем або цілого тематичного блоку, його замисел виростає з певної загальної проблеми, що потребує

розв'язання і формулюється у вигляді декількох або однієї навчальної мети.

Проект може бути довготривалим та короткотривалим.

Замислюючи довготривалий проект, учитель передусім повинен продумати проблему, завдання, пов'язані з нею, можливі шляхи їх розв'язання, конкретні результати. Наприклад, проектне дослідження теми «Причини походження та існування «мандрівних сюжетів» у творах усної народної творчості народів світу» можна розподілити на такі етапи:

- ❖ I етап — колективна робота над порівнянням казок «Морозко» (російська), «Дідова дочка і бабина дочка» (українська), «Дванадцять місяців» (сербська), «Попелюшка» (німецька й французька), з використанням індивідуальних завдань випереджального характеру;
- ❖ II етап — уведення поняття «гіпотеза», розгляд припущень щодо причин походження та існування «мандрівних сюжетів» і висунення власних ідей;
- ❖ III етап — самостійний пошук «мандрівних сюжетів», їх аналіз і публічний виступ за темою проекту.

Термін реалізації цього проекту — 2–4 уроки, тобто 1–2 тижні. Роль учителя в його здійсненні домінуюча, але це керівництво пізнавальним, дослідницьким процесом, результатом (продуктом дослідження) якого стануть висновки (знання), здобуті учнями самостійно й базовані на власному аналізі [46, с. 5].

Вивчаючи більш об'ємну тему у 8–11-х класах можна створити міні-проекти, які в сукупності допоможуть опрацювати тему загалом. Наприклад:

Завдання 1-го міні-проекту

1. Повідомлення учнів про життєвий шлях письменника або поета.
2. Повідомлення про найвідомішу збірку (збірки) автора.
3. Мікрофон «Що я дізнався про цього письменника/поета та про його твори?» (учні коротко формулюють відповіді на запитання, спрямоване на перевірку опанованої інформації, отриманої з попередніх повідомлень).
4. Виразне читання творів/уривків автора, що вивчається.

Завдання 2-го міні-проекту

1. Виразне читання уривків із творів письменника.
2. Складання опорної схеми за твором, що вивчається.
3. Аналіз схеми малюнка до твору.
4. Створення усних малюнків до твору.

5. Мікрофон: «Що нового я дізнався сьогодні про творчість письменника/поета та його уявлення про світ?».

Завдання 3-го міні-проекту

1. Інтерв'ю з письменником/поетом.
2. Інтерв'ю із героями твору.
3. Аналіз висловлювань письменника. У чому полягає їх актуальність?
4. Написання сенкану або есе про творчість письменника.
5. Демонстрація й коментарі до ілюстрацій із творів художників та ілюстраторів.

Після виступу кожної групи з'ясовуються враження від відповідей, проводиться рейтингове оцінювання з урахуванням таких критеріїв, як наукова достовірність, уміння самостійно знаходити інформацію, послідовність, переконливість, логічність, оригінальність, творчий підхід, уміння працювати в групі тощо [46, с. 6].

Навчальні завдання й очікувані результати під час роботи над довготривалим проектом

- ❖ Здійснення цільового пошуку літератури, інформації в бібліотеках і мережі *Internet*;
- ❖ добір потрібної інформації, її аналіз та оцінювання;
- ❖ планування діяльності, розподіл її на етапи;
- ❖ ефективне використання комп'ютерної техніки для реалізації поставлених завдань;
- ❖ застосування наукових методів пізнання (аналіз, синтез, оцінювання);
- ❖ використання здобутих знань у повсякденному житті.

Під час організації та координації діяльності учнів над проектами особливу увагу слід приділити:

- ❖ створенню груп для спільної роботи на основі психологічного сумісництва;
- ❖ зберігання інформації з різноманітних джерел та якості її опрацювання;
- ❖ обранню напрямів діяльності;
- ❖ організації екскурсій (очних чи заочних) до музеїв, на виставки;
- ❖ організації екскурсійних поїздок до інших населених пунктів (у разі потреби);
- ❖ налагодженню особистісного спілкування (зокрема, за допомогою телефону й електронної пошти);
- ❖ консультаціям спеціалістів (учителів-предметників, працівників культурологічних установ, фахівців у галузі реклами та дизайну);

- ❖ запрошенню до співпраці тих, хто зацікавився (зокрема, батьків);
- ❖ неодноразовому спільному обговоренню проектів;
- ❖ якості створених презентацій (зокрема, комп'ютерних), газет, публічних виступів, відеофільмів тощо;
- ❖ критеріям оцінювання роботи;
- ❖ формуванню планів практичної реалізації проектів;
- ❖ матеріальним витратам під час підготовки проектів;
- ❖ психологічній готовності до публічного виступу, захисту презентацій.

Місія вчителя під час підготовки проекту — допомагати, ненав'язливо керувати, спрямовувати, координувати, консультувати, допомагати долати конфліктні ситуації, підтримувати бажання пізнавати й творити [46, с. 6–7].

Доцільною є також методика проведення захисту проектів на уроці впродовж 20–30 хв із високим рівнем результативності (*короткотривалий проект*). Цей метод найкраще застосовувати на етапі закріплення знань, умінь, навичок, коли текст прочитано та проаналізовано (якщо тема розрахована на один урок, то перша частина уроку — ознайомлення з текстом, частковий аналіз, складання плану, друга — виконання і захист проектів). Назви усіх проектів (4–6, залежно від кількості учнів та кількості робочих груп) написані на дошці. Учитель ознайомлює учнів із кожним проектом і стисло пояснює завдання (чи роздає підготовлені заздалегідь інструкції); учні отримують матеріал, необхідний для виконання завдання: папір, словники, маркери, фломастери тощо. На виконання роботи надається 10–20 хв, залежно від кількості груп та складності завдань. Під час роботи вчитель допомагає, пояснює, контролює ситуацію, а пізніше, під час захисту, оцінює роботи учнів. Учитель та учні можуть ставити питання будь-якій групі після перегляду всіх презентацій.

Для захисту можна запропонувати як універсальні, так і ситуативні проекти, групові та індивідуальні, для підготовки яких має бути складена чітка інструкція для кожної групи з урахуванням вікових можливостей дітей. Під час роботи над короткотривалими проектами необхідно створити творчу атмосферу, ситуацію успіху; результатом стане краще розуміння художнього твору, його аналіз, побудова власних інтерпретацій, розвиток творчих здібностей учнів. Наприклад, можна запропонувати проекти за темами: «Я лінгвіст» (робота зі словниками; завдання: розкрити значення та зміст слів); «Я художник» (виконати ілюстрації до твору чи до цитат, кольорові асоціації); «Я перекладач» (робота з текстом,

що потребує перекладу, чи з різними перекладами); «Я режисер» (підготувати сценарій інсценізації уривку твору); «Я літературознавець» (робота з літературознавчим матеріалом) тощо.

Метод захисту власних проєктів надає учням можливість реалізувати свої задуми, прагнення до спостережень, аналізу явищ життя та мистецтва. Під час вивчення літератури як мистецтва слова цей метод спрямований на збудження розуму, формування критичного мислення, осягнення насамперед себе. Функція вчителя полягає в тому, що спочатку він виступає як організатор двостороннього навчального процесу, питомою вагою якого є самостійна робота учнів, а під час власне захисту проєктів виконує творчо-корегувальну роль.

Ефективність застосування методу залежить від багатьох факторів: опанування учнями тексту літературного твору, місце уроку в темі, загальний рівень підготовки учнів, їхнє ставлення до творчих завдань, психологічний клімат у класі, майстерність учителя, чіткість питань, мети, інструкції.

Працюючи над проєктом, учні краще запам'ятовують навчальний матеріал, мають змогу випробувати себе в різних ролях, навчаються працювати в колективі та розв'язувати певні пізнавальні завдання. Групові проєкти відрізняються від індивідуальних і парних більшою змістовністю й оригінальністю художнього оформлення. Крім того, участь у проєкті надає дітям можливість здійснити свій вибір ідей, норм, моделей поведінки, учні несуть відповідальність за цей вибір. Участь у проєкті забезпечує високий рівень пізнавальної активності, до розумової діяльності залучаються емоції, нові знання набувають під час дискусій, що сприяє формуванню варіативного мислення. Школярі застосовують знання, порівнюючи, зіставляючи, оцінюючи вчинки, взаємини людей, суспільні та культурні явища й процеси, спостерігають і роблять власні висновки.

Орієнтовні критерії оцінювання діяльності учнів над проєктом [46, с. 13]

| Усього балів | Критерій | Опис |
|--------------|-------------------------------|---|
| 20 | Рівень організації діяльності | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ефективність співпраці в команді (групі). 2. Внесок кожного в загальний результат. 3. Ступінь ініціативності, творчості кожного члена групи. 4. Планування роботи, уміння розподілити її на етапи, спільне обговорення проєкту. 5. Якість, переконливість публічних виступів |

| Усього балів | Критерій | Опис |
|--------------|------------------|---|
| 50 | Зміст | <ol style="list-style-type: none"> 1. Якість (глибина, актуальність) зібраної з різних джерел інформації, її систематизація, добір. 2. Демонстрація навичок мислення високого рівня. 3. Уміння висловлювати власні думки, судження, порушувати й розв'язувати проблеми. 4. Неординарність у підході до проблеми, креативність. 5. Визначення шляхів використання проекту в практичному житті |
| 30 | Технічна частина | <ol style="list-style-type: none"> 1. Якість презентацій (зокрема, комп'ютерних), слайдів, відео-фільму тощо. 2. Відповідність малюнків та фото змісту, звуковому супроводу. 3. Стиль оформлення. 4. Відсутність граматичних та орфографічних помилок. 5. Оформлення бібліографії, посилань на використані джерела відповідно до вимог |

Система оцінювання презентацій і захисту проекту [65, с. 29]

| Критерії та їх показники | Сума балів |
|---|------------|
| Портфоліо | |
| Методичний паспорт проекту | 0–10 |
| Розділ документації (статті, вирізки з газет, стислий опис висвітлення проблеми в ЗМІ, пропозиції громадських організацій, матеріали, інтерв'ю, анкетування, малюнки, фотографії тощо) | 0–20 |
| Сценарій презентації | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Естетичність; ❖ відповідність форми і змісту; ❖ оригінальність; ❖ відповідність проблемі проекту; ❖ відображення рольових функцій учнів | 0–10 |
| Продукт проекту | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Якість оформлення; ❖ доступність для розуміння; ❖ інформаційна цінність; ❖ практична цінність | 0–10 |

| Критерії та їх показники | Сума балів |
|---|------------|
| Опис проекту | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Актуальність; ❖ науковість; ❖ джерела інформації, методичне забезпечення; ❖ розкриття суті проекту та його структури; ❖ висвітлення актуальності проекту в презентації; ❖ дотримання норм мови, стилю, друку | 0–20 |
| Презентація | |
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Чіткість і доступність виступів; ❖ глибина знання проблеми; ❖ змістовність відповідей на запитання; ❖ артистизм, уміння зацікавити аудиторію; ❖ використання наочності, технічних засобів; ❖ оригінальність | 0–30 |
| Загальна кількість | 100 |

Інтегрований урок — це урок, який проводять із метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах.

Його проведення сприяє формуванню в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, а також поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практично застосування до процесів та явищ дійсності.

У підготовці та проведенні інтегрованого уроку беруть участь кілька вчителів. Вони визначають зміст й обсяг навчального матеріалу з тих навчальних предметів, які вони викладають; обирають форми і методи реалізації навчального матеріалу; виділяють об'єктивно існуючі зв'язки між базовими знаннями учнів, які можна інтегрувати. При цьому враховується специфіка кожного навчального предмета та його можливості у розкритті загальних законів, теорій, ідей, які є інтегрувальною основою кількох навчальних предметів. Роль координатора бере на себе ведучий учитель із цієї проблеми. До його обов'язків належить, передусім, конструювання змісту дидактичного матеріалу, визначення його оптимального обсягу й ролі кожного вчителя на уроці, засобів їх взаємодії й активізації діяльності учнів на уроці, раціональної технології реалізації змісту інтегрованого уроку, досягнення мети [82].

Структуру інтегрованого уроку зумовлюють метою та завданням; визначають зміст навчання, особливості діяльності вчителів та учнів. Інтегрований урок — це здебільшого урок систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок учнів.

Оптимальна структура інтегрованого уроку

1. Повідомлення теми, мети та завдань уроку.
2. Мотивація навчальної діяльності учнів.
3. Актуалізація та корекція опорних знань.
4. Повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ.
5. Творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації.

6. Узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей і наукових теорій, предметів, що є складовими інтегрованого уроку.

Класична структура організації таких уроків збагачується активними формами роботи — діловими іграми, створенням проблемних ситуацій, захистом ідей тощо. Такий методичний підхід дозволяє створити раціональну комплексну систему навчання, сприяє цілісному, якісному опануванню учнями фундаментальних знань, виявленню причинно-наслідкових зв'язків між подіями та стандартними алгоритмічними структурами.

Під час інтегрованого навчання літературна грамотність виявляється в знанні художніх текстів, умінні аналізувати твір, у оперуванні літературознавчою термінологією тощо.

Традиційна технологія проведення інтегрованого уроку

1. Повідомлення теми.
2. Ознайомлення учнів із метою та завданнями уроку.
3. Вступне слово ведучого вчителя чи учня (групи учнів).
4. Спілкування вчителів та учнів, коментарі, доповнення.
5. Опанування навчального матеріалу, рецензування.
6. Підбиття підсумків уроку.

Інтегровані уроки дозволяють глибше опанувати тему, що вивчається. На такому уроці кожний учитель-предметник намагається подати суть того, що вивчається, зі своєї, специфічної для кожного предмета, точки зору. Не останню роль відіграє й оригінальність самої форми проведення уроків. Учні відразу ж зацікавлює присутність кількох учителів на уроці. Дитяча психологія краще сприймає короткочасні повідомлення, різні за формою викладу та джерелом подання. Особливість спілкування з дітьми кожного окремого вчителя перетворює урок на евристичну бесіду з глибоким та детальним поясненням незрозумілих понять.

Інтегровані уроки за змістом поділяють на три категорії:

- 1) вступні — до вивчення певного розділу;
- 2) вивчення нового матеріалу;
- 3) підсумкові.

На таких уроках учням в описовій формі подають загальну картину тих явищ, які вивчатимуться. Цей урок є спареним. На ньому працюють кілька вчителів. Наприклад, учитель географії характеризує географічне положення, природні компоненти; учитель історії — зародження держави, заняття людей; учитель мистецтва — мистецькі джерела: картини, архітектурні пам'ятки;

учитель літератури — найвизначніші явища культурного та літературного життя суспільства цієї країни, епохи тощо. Наводиться загальна картина, ставляться проблемні запитання. Це збуджує інтерес учнів. Спільно набуті знання застосовуються на практиці.

Підсумки інтегрованого уроку підбиває провідний учитель разом з учнями. Алгоритм їх дій є приблизно таким:

- ❖ співвідношення реально досягнутих результатів з поставленою метою та завданнями уроку, повідомлення про реалізацію змісту уроку (повністю, частково, не реалізовано);
- ❖ оцінювання найкращих повідомлень учнів з точки зору інтеграції знань;
- ❖ аналіз недоліків у діяльності учнів і виявлення резервів підвищення ефективності інтегрованого уроку, рівня навчальних досягнень учнів.

Підсумкові інтегровані уроки проводять після вивчення певного розділу або теми, коли учні вже мають ґрунтовні знання цього матеріалу. Використовуючи уже відому учням інформацію учитель пояснює різноманітні процеси, розкривають перспективи здобуття знань із цього розділу.


Готуючи інтегрований урок, учитель має звернути увагу на такі параметри:

- ❖ визначення педагогічно доцільної теми інтегрованого уроку з урахуванням об'єктивно існуючої основи змісту вивченого матеріалу з різних навчальних предметів;
- ❖ постановку й реалізацію мети та завдань уроку, мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ❖ раціональність обрання змісту навчального матеріалу вчителями різних предметів, що забезпечує інтеграцію навчальних досягнень учнів, системність і глибину їх знань;
- ❖ раціональний вибір методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ❖ раціональність технології проведення інтегрованого уроку;
- ❖ інтеграцію зусиль «активних» і «пасивних» учасників у реалізації поставлених цілей та завдань інтегрованого уроку;
- ❖ реалізацію функціональних обов'язків провідного вчителя під час уроку;
- ❖ підбиття підсумків інтегрованого уроку й оцінка його ефективності [82].



РОЗДІЛ 4

НОВІТНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ (ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ)



Варіанти — «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» — широко використовуються в психолого-педагогічній літературі й мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Чіткого визначення педагогічної технології на цей час не існує, оскільки питання й досі вивчається.

Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес із його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія — це сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета).

Особистісний підхід — це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні — зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація — це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя й учнів.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Особистісно орієнтоване навчання — це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

І. С. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки:

- 1) **соціально-педагогічну** — виховує особистість із попередньо заданими якостями; технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «зовні», без урахування суб'єктивного досвіду учня, що виражається в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності;
- 2) **предметно-дидактичну** — пов'язану з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні; технологія предметної диференціації будується на врахуванні складності й обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності), забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами;
- 3) **психологічну** — визнання відмінностей у пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються

в здібності до навчання; метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної [81, с. 32].

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо.

Завдання особистісно орієнтованого навчання

- ❖ Розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- ❖ максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктивний) досвід дитини;
- ❖ допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;
- ❖ сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати повсякденне життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно орієнтованих систем і технологій [81, с. 34].

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій (за І. С. Якиманською [112, с. 37–38])

- ❖ Навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, включно із досвідом його попереднього навчання;
- ❖ виклад знань у підручнику (учителем) має бути направлений не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також і на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного учня;
- ❖ необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду учнів із науковим змістом здобутих знань;
- ❖ активне стимулювання учня до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час опанування знань;
- ❖ конструювання й організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид і форму під час виконання завдань, розв'язування задач тощо;
- ❖ виявлення й оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;
- ❖ необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й процесу учіння;

❖ освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктивної діяльності [112, с. 37–38].

Найпростішою ланкою, яку містить особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація — ситуація, опинившись у якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, обрати творчий момент, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо розв'язати тільки на рівні знань і репродукції, тут немає простих відповідей, рішень та істин. Той самий урок різним дітям дає різний пізнавальний і життєвий досвід [81, с. 37].

Загальноприйнятої класифікації особистісно орієнтованих технологій поки що не існує, однак необхідно згадати про такі технології, як вальдорфська педагогіка, методика Монтесорі, групова форма навчальної діяльності, методика розвивального навчання, робота над навчальним проектом, технології колективного творчого виховання, технологія «Створення ситуації успіху», сугестивна технологія.

4.1.1. Вальдорфська педагогіка

Вальдорфська педагогіка є одним з різновидів утілення ідей «вільного виховання» та «гуманістичної педагогіки». Її можна охарактеризувати як систему самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого та надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла.

В основі вальдорфської педагогіки лежить учення про індивідуальність людини, основні компоненти якої — тіло, душа і дух. Р. Штейнер писав про чотири могутні галузі цивілізації — пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені — людському «Я». Це «Я» виступає в трьох головних функціях людської душі — волі, почуттях і мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

Головна **мета** цієї педагогіки — розвинути новий спосіб пізнання, адже для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина — істота духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу. Р. Штейнер надавав особливого значення розвитку духу та душі, а також розкриттю здібностей душі дитини, сприянню її духу в житті.

Завдання вальдорфської школи полягає в тому, щоб упродовжити тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо — це відмова від влади над дітьми. Головне завдання вчителя

вальдорфської школи — допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Наріжним каменем вальдорфської педагогічної системи є дитина, її внутрішній, динамічний, багатоколірний світ. За Р. Штейнером, організація життя дитини повинна бути максимально зорієнтована на психофізичні та біологічні ритми живої душі — ритм дихання, сну і денної діяльності, голоду і ситості, ритм тижня, пори року. Ритми не можна абсолютизувати для всіх і на всі часи. Вихователь має обрати такий ритм життя, який максимально підходить саме цій групі та цій дитині. Оптимальний ритм надає дитині почуття впевненості (ритм не можна плутати з режимом).

Перший період — перші 7 років життя дитини — Р. Штейнер визначив, як «імітацію і приклад» (у неспокійної людини діти теж будуть неспокійними); дитина вчиться тільки шляхом імітації. Науковець вважає, що в сім років настає глибока криза в розвитку дитини, тому в цей період слід обережно ставитись до її психофізичного ресурсу, він категорично забороняє до настання семи років нав'язувати дитині інтелектуальне навантаження — математику, читання, письмо. Знайомство педагогів із дітьми відбувається задовго до їх вступу до школи, на спільних заняттях малюванням, ліпленням, танцями тощо.

Другий період — 7-14 років — відбувається інтенсивний процес формування почуттів дитини.

Розклад дня у вальдорфській школі радикально відрізняється від загальноприйнятих, орієнтованих «вертикально», і складається з трьох частин. Перша частина — «головний урок» та предмет, що поглиблено вивчається тепер і охоплює два перших уроки. Ця дисципліна визначається з гуманітарної або природничо-наукової галузі (література, фізика, історія), її вивчають 3-4 тижні поспіль як цілісну «епоху». Коли закінчується цей період («епоха»), діти починають вивчати інший предмет.

Особливості змісту «навчання за епохами» по класах

- ❖ **1-й:** прообрази і казки, від образу до літери; співи, евритмія; плетіння спицями;
- ❖ **2-й:** чудеса і легенди; письмо; арифметика; флейта, малювання; ручна праця;
- ❖ **3-й:** створення світу і Старий Заповіт; ноти, малювання форм, плетіння гачком;

- ❖ **4-й:** розмежування загального й приватного; дріб; європейські міфи; орнамент, канон, вишивка;
- ❖ **5-й:** гармонія й античність, Греція; десятковий дріб; оркестр, робота з деревиною;
- ❖ **6-й:** Середні віки, боротьба добра і зла; Рим; фізика, проценти, геометрія, стругання;
- ❖ **7-й:** простір і Ренесанс; алгебра, вірші, гаптування;
- ❖ **8-й:** революція XIX ст.; економіка, хімія, композитори, робота з металом;
- ❖ **9-й:** екологія, технічний прогрес і моральність; історія мистецтв, теслярна справа;
- ❖ **10-й:** політика, історія, суспільство, фізика, драматургія, кераміка;
- ❖ **11-й:** суспільство, література, музика, скульптура, палітурна справа;
- ❖ **12-й:** історія культури; імпровізація в усіх сферах.

Серед дня, у другій його частині, школярі займаються такими предметами, які активізують дихання і будуються як процес вправ: іноземна мова, музика і евритмія (мистецтво руху, коли мова і музика перебувають у гармонії з рухом виконавця). З першого класу діти вивчають дві іноземні мови.

У вальдорфській школі дитину не підганяють в її розвитку і не влаштовують хронометражів, зрізів, контрольних тощо, тому діти не бояться оцінок. Відсутній і директор — це не педагогічна монархія, а республіка рівноправних громадян — учителів, учнів, батьків, які пов'язані спільною діяльністю і взаємною відповідальністю.

Третій період — 14–21 рік — відбувається розвиток мислення.

Вальдорфські педагоги ніколи не кажуть дитині «ні» та «не можна»; один педагог веде всі предмети. Вони ніколи не критикують, не фіксують уваги на тому, що дитина зробила щось не так. Важливішим є процес, а не результат, оскільки дитина пізнає світ. У вальдорфських школах ніколи не виставляють оцінок, не принижують дитину порівняннями; наприкінці року діти пишуть вірш чи картину.

Одна з особливостей в організації школи — роль батьків, тому що фундаторами школи зазвичай виступають вони. Батьки тісно співпрацюють з учителем та учнями.

Випускники вальдорфської школи легко адаптуються в умовах ринкової економіки та швидко зростають у професійному плані. Вони вчаться разом з учителями, і питання «як жити в цьому світі», напевне, ніколи їх не турбуватиме [81, с. 46–57].

4.1.2. Технологія саморозвитку

Методика Марії Монтесорі є моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. Її основою є ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою взаємин проходить індивідуальний шлях розвитку. Упродовж усього життя Монтесорі уважно спостерігала за дітьми. Вона зрозуміла, що все, що вони роблять, — аж ніяк не випадково, і зробила висновок, що діти проходять певні етапи розвитку. З двох до чотирьох років дитина вимагає точного виконання всіх церемоній (якщо батьки привчать її до порядку в цьому віці, ця звичка залишиться на все життя); приблизно з 3,5 до 5,5 років дітям подобається писати, а з 4,5 до 5,5 років дітям подобається читати. Тільки до 6 років діти «вбирають» у себе запахи, кольори, звуки (яким покажуть у цей час дитині світ дорослі, таким вона його сприйматиме в житті). У 5–6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на продуктивного дослідника довкілля і людей; у неї розвивається здатність до абстракції. У 9 років діти почуваються вченими, їм самим хочеться пояснити світ.

Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтесорі:

- 1) виховання має бути вільним;
- 2) виховання має бути індивідуальним;
- 3) виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною.

Завдання вчителя — допомогти дитині все зробити самій. Феномен педагогіки Марії Монтесорі полягає в її вірі в природу дитини, в її прагненні унеможливити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Вихідною біологічною передумовою є ідея про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, а отже, дитина, яка розвивається, має природжену потребу в свободі й спонтанності. Виходячи з цього, Монтесорі відмовилася бачити суть виховання у формуальному впливі на дитину, протиставивши йому проблему організації середовища, що найбільшою мірою відповідає дитячим потребам, здібностям та інтересам.

Монтесорі була переконаним противником класно-урочної системи. Вона відмовилася від парт, за якими діти мають сидіти нерухомо, від кафедри, яка ставить учителя в авторитарну позицію, і від колективних уроків, які не враховують індивідуальних здібностей конкретної дитини. Вона виступала проти єдиних для всіх навчальних програм, які не дозволяють дитині просуватися своїм темпом і реалізовувати свої інтереси.

Усе життя дитини — від народження до громадянської зрілості — є розвитком її незалежності й самостійності [81, с. 58–69].

4.1.3. Організація групової навчальної діяльності учнів

Групові форми навчальної діяльності виникли як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. Вони відкривають для дітей можливості співпраці, взаємин, пізнання навколишнього світу, а вміле поєднання індивідуальної та групової організації навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей.

Під час індивідуальної роботи кожний учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива пряма взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому що в них є прогалини в знаннях, недостатньо сформовані вміння та навички навчальної самостійної роботи. Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова форма роботи.

Групова навчальна діяльність — це форма організації навчання в малих групах учнів, що об'єднані спільною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і в співпраці з учнями [79, с. 8].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації та результативності навчання школярів, вихованню гуманних взаємин між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору, а також прислухатися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці.

Функції групової навчальної діяльності

- ❖ **Мотиваційна** — формується позитивна мотивація учіння школярів; це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, опанування учнями формами взаємодопомоги;
- ❖ **навчальна** — учні показують високі результати здобуття знань, формування умінь;
- ❖ **розвивальна** — організовується більш ритмічна діяльність кожного учня; доведено, що в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом на 20–30 % більше вправ;

- ❖ **виховна** — формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості;
- ❖ **організаційна** — учні вчаться розподіляти обов'язки, спілкуватися один з одним, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності.

Переваги групової форми навчальної діяльності

- 1) За той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи є набагато більшим;
- 2) зростає результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- 3) формується вміння співпрацювати;
- 4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні взаємини між дітьми;
- 5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

Основні вимоги щодо використання групової роботи:

- ❖ методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається;
- ❖ правильно формувати групи;
- ❖ ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;
- ❖ розробляти інструкції, пам'ятки, які спрямовують групову навчальну діяльність;
- ❖ регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;
- ❖ учити школярів співпраці під час виконання групових завдань.

Форми групової навчальної діяльності на різних етапах уроку

| Етап уроку | Форма діяльності |
|----------------------------------|---|
| Перевірка домашнього завдання | Парна; ланкова (мала група) |
| Вивчення нового матеріалу | Диференційовано-групова |
| Закріплення й удосконалення | Ланкова; парна; диференційовано-групова; індивідуально-групова |
| Повторення та застосування знань | Парна; ланкова; кооперативно-групова |

Для роботи в парах можна запропонувати відомі прийоми: взаємоперевірку, взаємодиктанти, складання плану оповідання, складання розгорнутої відповіді тощо.

Під час роботи в ланці й групі, що складається із учнів з високим, середнім та низьким рівнями знань, учитель керує роботою через пам'ятки та інструкції.

Упровадження групової навчальної діяльності потребує додаткових витрат часу, оскільки необхідно підготувати багато матеріалу до уроку.

Організуючи групову діяльність на занятті, учитель повинен дотримуватися таких вимог:

- 1) чітко формулювати пізнавальні завдання;
- 2) завдання мають бути проблемними, спонукати учнів до активності, до творчого мислення, до пошуку нових знань і способів дій;
- 3) уважно спостерігати за ходом навчальної діяльності в малих групах;
- 4) зосередити увагу на діяльності слабких учнів;
- 5) заздалегідь інструктувати ланкових, спрямовуючи їх роботу в групі;
- 6) не створювати змагання на швидкість виконання завдань;
- 7) постійно змінювати склад груп [81, с. 70–90].

4.1.4. Технології розвивального навчання

Розвивальне навчання — процес діяльності учнів, під час якого кожна дитина повинна самостійно або за допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах і свідомо запам'ятати для подальшого навчання.

При цьому відбувається самовдосконалення та самовираження дитини [81, с. 101]. Розвивальне навчання є основою формування творчої особистості.

Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

Завдання розвивального навчання: формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями.

Принципи системи навчання

- ❖ навчання ведеться на високому рівні складності;
- ❖ у вивченні програмового матеріалу необхідно йти вперед швидкими темпами;
- ❖ провідне місце посідають теоретичні знання;
- ❖ принцип усвідомленого опанування учнями навчального матеріалу, засобів застосування знань на практиці [81, с. 96].

Концепція розвивального навчання Ельконіна—Давидова спрямована передусім на розвиток творчості на основі особистості.

Ідею концепції Ельконіна—Давидова можна висловити так: у молодшому шкільному віці завдяки спеціально побудованому навчанню в дитини можуть бути сформовані здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання, тобто дитина повинна поступово, за час навчання в молодших класах, набути «вміння навчатись».

Цілеспрямовану навчальну діяльність характеризують такі особливості:

1. Особлива форма активності дитини, спрямована на зміну себе як суб'єкта учіння. Така діяльність орієнтована не на здобуття матеріальних або інших результатів, а безпосередньо на розвиток учнів.
2. Головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій щодо розв'язання різноманітних завдань, які спрямовували б діяльність учнів на оволодіння цими способами. Як відомо, однією з найхарактерніших ознак сформованості в учнів цілеспрямованої навчальної діяльності є розрізнення ними конкретного результату своїх дій і загального способу, завдяки якому вони його досягли.
3. Необхідність з'ясування у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності походження понять і позначуваних ними дій, підтвердження необхідності цих понять і дій для теоретичного пізнання відповідної галузі знань, а також теоретичних засад дій, що опановуються. Без цього неможливе свідоме і самостійне засвоєння учнями нових понять. Це означає, що у процесі навчання знання не повинні даватися в «готовому вигляді», а вивчення нового поняття, розділу, теми має починатися з мотивації, тобто з роз'яснення, для чого і чому необхідно вивчати певний розділ, тему.
4. Організація навчання від абстрактно-загального до конкретно-окремого. Цим розвивальне навчання принципово відрізняється від традиційної дидактики, яка спрямовує пізнавальний процес від окремого до загального. Розвивальне навчання

спирається на принцип змістового узагальнення, згідно з яким загальні знання передують знанням окремим, конкретним. Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами та знаннями.

5. Науково-теоретичний характер цілеспрямованої навчальної діяльності. У процесі досліджень було доведено можливість формування у дітей дошкільного віку елементів теоретичного мислення. Тому основний зміст навчання повинен бути орієнтований на наукові, а не емпіричні знання. Його необхідно спрямувати на формування в учнів науково-теоретичного стилю мислення.

Відповідно до особливостей цілеспрямованої навчальної діяльності формується її структура, складовими якої є навчально-пізнавальні мотиви, навчальне завдання, навчальні дії, оцінювання.

Типологія уроків залежно від структури навчальної діяльності

I тип — уроки на постановку навчального завдання. Своєрідність цих уроків у тому, що навчальне завдання виникає лише наприкінці заняття, тобто учень протягом уроку осмислює те, чого не знає. Їх структура:

- ❖ оцінка можливостей учня;
- ❖ створення ситуації успіху через особистісну мотивацію;
- ❖ практичне завдання, яке може виконати кожний учень;
- ❖ рефлексія способу діяльності, обговорення того, що зроблено.

II тип — уроки моделювання. Завдання, яке виникло на попередньому році, виступає як модель і тягне за собою новий засіб дій (те, що придумала дитина, вона ніколи не забуде).

III тип — уроки контролю.

IV тип — уроки оцінювання діяльності.

Мета постановки «навчального завдання» (за В. В. Давидовим і Д. Б. Ельконіним) полягає в тому, що учні опановують загальні засоби роботи з матеріалом, поширюють його на розв'язання тих завдань, де цей засіб можна застосувати; опанування цього засобу та його використання є основною метою навчальної діяльності.

Для того щоб учитель розробив програму розвивального навчання, потрібно, щоб він:

- 1) вийшов за межі встановленої навчальної програми;
- 2) дав учню змогу займатися тими видами діяльності, що викликають у нього найбільшу зацікавленість, самостійно визначати інтенсивність та обсяг діяльності;

- 3) лише допомагав учню поставити перед собою завдання й опанувати необхідні методи і навички їх застосування;
- 4) працював із класом, починаючи зі стартової діагностики знань з предмета (тест із шести завдань);
- 5) визначав типи завдань для різних груп учнів (шість груп).

Готуючись до кожного уроку, учитель повинен продумувати й організовувати навчальну діяльність так, щоб:

- ❖ відбувався розвиток процесів сприйняття;
- ❖ учні оволодівали всім;
- ❖ в учнів поступово накопичувався індивідуальний досвід пошукової діяльності;
- ❖ розвивалася увага;
- ❖ формувалися якості, потрібні для комбінування, конструювання, перебудови [81, с. 102–103].

Для організації розвивального навчання слід використовувати найбільш цікаві для учнів прийоми та методи: проблемні, продуктивні, дослідницькі, що сприяють розвитку творчого мислення й уяви, однак при цьому не відкидається застосування інформаційних, репродуктивних і репродуктивно-продуктивних методів.

Добрий результат дає колективний засіб навчання. Він здійснюється під час спілкування учнів у динамічних парах.

Особливості методики

- ❖ Одночасно в класі вивчають багато тем, наприклад на уроці позакласного читання;
- ❖ з кожної теми добирають 15–20 розповідей;
- ❖ перед кожним учнем ставлять мету: опанувати матеріал статті так, щоб уміти її розповісти, відповісти на всі запитання;
- ❖ під час уроку учень опрацьовує по чергово з кількома товаришами тему, виступаючи то в ролі слухача (учня), то розповідача (учителя);
- ❖ підсумковий контроль здійснює учитель разом із декількома учнями.

Учитель повинен творчо планувати систему провідних знань і засобів діяльності учнів на основі глибокого вивчення їх реальних можливостей, для чого йому потрібно:

- ❖ володіти педагогічним тактом, методами педагогічної діяльності, високим рівнем комунікативних та сугестивних здібностей;
- ❖ формувати культуру навчальної праці;
- ❖ уміти пробуджувати інтерес до предмета, реалізуючи принцип переконання учнів у дієвості знань;
- ❖ навчати їх самостійно регулювати свою розумову діяльність;

- ❖ вільно орієнтуватися в нових педагогічних технологіях, активно здійснювати пошук нових методичних ідей і концепцій [81, с. 91–108].

4.1.5. Технології формування творчої особистості

Творча особистість — це індивід, для якого характерним є високий рівень знань, який має потяг до нового, оригінального; це креативна особистість, яка в результаті впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [77, с. 113, 114].

Учитель повинен опанувати модель продуктивного пізнання та впроваджувати її в діяльності, пізніше її може бути покладено в основу розвитку творчого потенціалу учнів. При цьому вчитель має усвідомити зміст та значення кожної ланки моделі:

- ❖ **пізнання** — ознайомлення з ідеєю, проблемою;
- ❖ **сприйняття** — зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації;
- ❖ **опанування** — зіставлення власного досвіду з досвідом довкілля, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд накопиченого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує;
- ❖ **вплив** — обрання засобів, методів нової діяльності, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу.

Учитель повинен опанувати вміння повсякчас ставити учня в умови, які змушують школяра самостійно розв'язувати питання. У центрі уваги педагогів має перебувати кожен учень як унікальна особистість, а навчання орієнтуватися на учня, який свідомо ставиться до засобів пізнання [81, с. 118].

Технології, які сприяють формуванню творчої особистості

Технологія створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності

Діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес слід організувати так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни.

Потрібно викликати цікавість до предмета.

Інтерес виступає важливою умовою творчої діяльності. Важливу роль у стимулюванні в школярів інтересу до праці відіграють завдання, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь і навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку; створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль «пускового» механізму в здійсненні діяльності; використання ігрових моментів, що стимулюють прояв самостійності учнів, їх творчих можливостей; розв'язання творчих завдань.

Технологія використання на уроці навчальних та навчально-творчих завдань

Технологічна схема узагальненого заняття пошукового типу (за В. Шубинським), яка сприяє творчому розвитку учнів:

- 1) висунення логічної суперечності, парадоксу;
- 2) постановка проблеми;
- 3) розв'язання проблеми;
- 4) аналіз проблеми, висунення гіпотез;
- 5) роздуми, задуми, синтез нових знань, породження нового;
- 6) творче моделювання;
- 7) критичний аналіз і теоретичне обґрунтування результатів розв'язання проблеми;
- 8) експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя.

Технологічна схема уроку, яка сприяє розвитку продуктивної пізнавальної діяльності:

- 1) стартовий рейтинг (5 хв)*;
- 2) оголошення теми, мети, плану уроку;
- 3) робота учнів (у групах) над конспектом-опорою (10 хв);
- 4) дискусія за змістом вивченого матеріалу за допомогою опор, головних понять (20 хв);
- 5) підсумкова самостійна робота з теми.

Технологія формування продуктивної пізнавальної атмосфери сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба у творчості є життєвою потребою, а творчий стиль діяльності — найхарактернішою рисою [81, с. 109–127].

* На підготовчому етапі вчитель розподіляє матеріал на блоки; до кожного блоку готує 4–5 головних проблемних питань. Відповіддю на ці питання є опорні конспекти (не більше ніж одна сторінка). Кожен конспект-опора містить 3–4 ключових слова-поняття, на основі яких проводиться рейтинг-опитування. Оцінюється відповідь за п'ятибальною системою; максимум балів — 25. Відповіді мають бути миттєвими, стислими. За опанування матеріалу блоку виставляється оцінка.

4.1.6. Технологія колективного творчого виховання

Сутність технології колективного творчого виховання — формування особистості під час роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральної та соціальної творчості.

Ця технологія — особистісно орієнтована: кожному учневі знайдеться справа до душі, яку він може організувати, зробити найкраще. Ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери діяльності людини. Основний педагогічний результат технології — розвиток громадянської самосвідомості та здібностей до соціальної творчості.

Мета технології — забезпечити соціальне замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція.

Технологія колективного творчого виховання передбачає:

- ❖ створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;
- ❖ побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації й аналізу спільних справ, взаємин, учинків;
- ❖ організацію діяльності суспільно значимої (для людей), особистісно значимої, художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором, розумінням дорослими потреб дитинства;
- ❖ особливу позицію педагога як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, позицію, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію педагогічного та дитячого колективів.

Умови виховної ефективності колективних творчих справ

- ❖ Єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;
- ❖ творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих розв'язань життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;
- ❖ єдність окремих стадій організації кожної справи.

Структурні компоненти технології

1. Колективна організаторська діяльність — усі члени колективу залучаються до процесу планування, підготовки, виконання й аналізу спільних справ.

2. Колективна творчість — дає можливість спілкуватися в колективі не за шаблоном, не за заданим сценарієм, а з вигадкою, фантазією, імпровізацією, грою, відкриває нове саме для цих учнів, для цього колективу.
3. Колективна постановка мети — колективне цілепокладання має два напрямки: вироблення загальної довгострокової мети та визначення конкретних дій на певний період часу.
4. Ситуації-взірці — обмежений у часі (від декількох годин до місяця) відрізок колективного життя, у якому діти та дорослі живуть підвищено інтенсивним, напруженим життям згідно з принципами демократизації, гуманізму, творчості.
5. Емоційне насичення колективного життя — набір засобів, спеціально спрямованих на збільшення емоційної напруженості, збудження почуттів єднання, довіри, душевного підйому; засоби поділяються на дві групи — символи (значки, емблеми, форма, девізи тощо) та обряди.
6. Суспільне спрямування діяльності колективу — важливо, щоб діти під час діяльності, здійснюваної на користь людям, розуміли стан цих людей і хотіли їм допомогти [81, с. 181–196].

Глосарій колективних творчих справ («Портфель учителя»)

Атака — операція, яка має на меті швидке виправлення тих помічених у навколишньому житті недоліків, які можна усунути силою свого колективу та його друзів. Такі атаки здійснюються в короткий термін, протягом однієї або декількох годин.

Вечір веселих завдань — декілька пізнавальних ігор-оглядів, які переходять одна в одну і становлять своєрідну ігрову сюїту, учасники якої, об'єднані в невеликі команди, виконують творчі завдання і по черзі виступають зі своїми рішеннями-експромтами. Сюїта може містити гру в оркестр, естафету веселих завдань, пісенне коло.

Вечір-подорож — пізнавальний огляд, учасники якого обмінюються один з одним знаннями, враженнями, припущеннями щодо навколишнього життя. Прикметною особливістю такої зустрічі є використання прийому подорожі, що дає змогу обмінюватися досвідом, колективно відкривати світ у жвавій, захопливій формі, розвивати допитливість, винахідливість, творчу уяву, товариську взаємодопомогу.

Вечір розгаданих і нерозгаданих таємниць — захоплива гра, що дозволяє у жвавій, невимушеній формі обмінюватись знаннями, думками, здогадками; вона навчає ставити запитання, доводити і спростовувати, вести колективний пошук істини, спираючись на

відомості, отримані з найрізноманітніших джерел — підручників, книжок, журналів, газет, кіно, радіо, телебачення.

Захист фантастичних проєктів — пізнавальна справа-огляд, під час якої кожна група учасників демонструє підготовлений нею проєкт, де втілено уявлення авторів про одну зі сторін життя в майбутньому і дано відповіді на запитання інших учасників, і намагається якомога переконливіше обґрунтувати свої пропозиції.

Збори-диспут — пізнавальна творча справа, мета якої — поставити перед учасниками життєво важливе, складне, справді спірне питання (або декілька таких питань, що об'єднані однією темою), виявити й зіставити різні думки, захоплюючи всіх колективним пошуком найкращого рішення.

Місто веселих майстрів — масова рольова гра, що задовольняє і розвиває інтерес школярів до діяльності людей різноманітних професій та залучає до романтики колективного творчого життя.

Прес-конференція — пізнавальна творча справа-огляд, що організується у формі рольової гри-бесіди членів певної делегації з представниками мас-медіа.

Сюрприз — колективна трудова справа-операція: творчий подарунок, підготовлений дітьми та їх старшими друзями на радість іншим.

Турнір-вікторина — пізнавальна справа-огляд, у якій беруть участь декілька команд, і учасники кожної команди колективно готує запитання та відповіді за обраною темою або за декількома темами.

Турнір знавців — пізнавальна справа-огляд, проводиться декількома колективами, кожен з яких по черзі організує творче змагання (свій тур) між іншими учасниками. Турнір знавців можна проводити в класі або між класними колективами, а також між зведеними командами старших і молодших школярів.

4.1.7. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху»

Ситуація успіху — це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичного або морального напруження виконавця справи, творця явища; це поєднання умов, які забезпечують успіх як результат праці; це те, що може організувати вчитель для успішного навчання учня і досягнення ним радості.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визнає свій результат як успіх. Усвідомлення ситуації успіху учнем,

розуміння її значущості виникає в суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших труднощів. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху дитини вгору щаблями розвитку особистості; заряд активного оптимізму, здобутий у юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість і здатність до протидії.

Організація ситуації успіху розв'язує багато проблем щодо агресивності дитини, неслухняності як постійної риси характеру, ізолюваності в групі, лінощів тощо. Коли педагог має справу з такими учнями, починати слід із ситуації успіху: дати учню можливість пережити успіх, а потім здивуватися разом з ним психологічній силі успішної діяльності в перетворенні особистості [81, с. 198–199].

Головна мета діяльності вчителя — створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Успіх — це удача в діяльності, досягнення якихось результатів, суспільне визнання особистості.

Залежно від того, ким і як підготовлений, чим умотивований, як підтримуваний, він може бути очікуваним, підготовленим та не підготовленим, короткочасним і тривалим, періодичним і частим, миттєвим і стійким, направленим на подальше життя дитини.

Ситуація успіху має характер штучно створеної, адже педагог деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях праці учня, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки. Педагог розуміє тимчасовість створюваної ситуації, яка надалі коригується шляхом поступового вказування на недоліки та їх спільного, а потім і самостійного виправлення. У такий спосіб, штучність створеної ситуації повністю зникає.

З педагогічної точки зору ситуація успіху — це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу загалом. Це результат продуманої та підготовленої стратегії й тактики вчителя [8, с. 31].

З психологічної точки зору успіх — це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (з рівнем домагань), або перевершив її [8, с. 31].

Навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень і різко змінити на краще своє життя.

Із соціально-психологічної точки зору успіх — оптимальне співвідношення між очікуванням оточуючих, особистості та результатами їх діяльності. У тих випадках, коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значних для особи, можна говорити про успіх. Може змінюватись коло людей, думку яких цінує особистість, але сутність успіху не змінюється [8, с. 31]. Успіх, пережитий дитиною неодноразово, розпочинає період прихованих можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил.

У цій педагогічній технології учнів умовно розділили на групи.

- ❖ **«Надійні»** — учні різного віку, які мають гарні здібності, сумлінно ставляться до своїх обов'язків, активні в громадській роботі; вони привчені до самостійності й упевнені в собі; рівень їх домагань адекватний їх можливостям. Основа їх надійності — у постійному відчутті радості, яка відбулася, тому в роботі з такими дітьми спеціальної методики не потрібно.
- ❖ **«Упевнені»** — здібності таких дітей можуть бути вищими, ніж у «надійних», однак система їх роботи не є настільки відлагодженою, періоди підйому, злету змінюються розслабленням; такі діти дуже емоційно реагують як на перемоги, так і на невдачі. Недоліками таких дітей є швидке звикання до успіхів, переростання впевненості в самовпевненість.
- ❖ **«Невпевнені»** — цілком успішні школярі, пізнавальні інтереси яких зазвичай пов'язані з навчанням, вони мають гарні здібності та відповідально ставляться до справи, однак часто бувають невпевненими в собі, що є наслідком заниженої самооцінки, нестійкого настрою, складної психологічної атмосфери в сім'ї, епізодичних невдач тощо. Найбільш хворобливо такі діти реагують на необ'єктивність оцінювання та на несправедливість учителів.
- ❖ **«Зневірені»** — це переважно діти, які мають непогану підготовку, здібності, успіхи в навчанні, однак після відчутної коліс радості через якісь причини втратили сподівання на неї. Причинами відчаю можуть бути серія невдач, безтактність педагога, позиція сім'ї тощо. Працюючи з такими дітьми, потрібно пам'ятати, що чим менше в дитини надії на успіх, тим скоріше вона замикається в собі, тим важче йде на контакт, унаслідок чого може стати ізгоєм поміж однолітків [81, с. 205].

Прийоми технології «Створення ситуації успіху»

1. **«Здійснена радість»** — для деяких учнів очікування успіху є звичним, для деяких епізодичним, а для деяких зовсім одноразовим — це і є стан здійснення радості.

«Невтручання» — максимальне надання самостійності в розв'язанні проблем «надійним» учням. Краще залишити їх на деякий час у спокої і дати можливість самим розібратися в собі та ситуації, що склалася.

«Холодний душ» — під час роботи з «упевненими» дітьми вчитель не поспішає з поліпшенням оцінок, навпаки, дещо відтягує час. Учитель не тільки не «поливає бальзамом» зачеплене самолюбство, ущемлені амбіції рідних, але й трохи «передає кути меду» (за А. Макаренком).

«Емоційне погладжування» — категорії «невпевнених» дітей слід уселити віру в себе, похвалити за будь-що, навіть незначне; усмішкою, поглядом дати зрозуміти учню, що серце і душа вчителя розкриті для нього.

«Анонсування» — спершу слід обговорити з учнем, що йому потрібно буде зробити — така попередня підготовка створить психологічну настанову на можливий успіх, надасть упевненості у власних силах.

«Гидке каченя» — у роботі зі «зневірененими» учнями важливо вчасно побачити, упізнати таку дитину, створити умови для її розквіту, повірити в неї, прагнути допомогти вдосконалитися.

«Миша в метані» — у роботі зі «зневірененими», які ще не втратили бажання перемоги, потрібно вчасно надати допомогу як з боку вчителів, так і з боку учнів, потрібно підтримати прагнення дитини стати на ноги, вселити впевненість у власні сили, показати учню, що і вчитель, і діти бачать у ньому особистість, яка здатна здолати труднощі [81, с. 206].

2. **«Неочікувана радість»** — це психологічний стан задоволення від того, що результати діяльності людини виявилися вищими від очікуваних.

«Сходи» (чи **«Стань у стрій»**) — учитель веде вихованця вгору поступово, крок за кроком, підіймаючись разом із ним сходинками-етапами знань, психологічного самовизначення, знаходження віри в себе й оточуючих:

❖ **етап «Психологічна атака»** — переломити стан психологічного напруження, створити умови для емоційного контакту учителя з учнем;

❖ **етап «Емоційне блокування»** — обмежувати розгортання образи, розчарування, втрати віри у власні сили; допомогти

школяреві переосмислити його невдачу, знайти її причину з позиції: «неуспіх — випадковий, успіх — закономірний»; переорієнтувати учня з песимістичної оцінки подій на оптимістичну;

❖ **етап «Обрання головного напрямку»** — установити центр психологічного напруження особистості, знайти шляхи його нейтралізації;

❖ **етап «Обрання рівних можливостей»** — створити для невпевненого школяра приблизно рівні з однокласниками можливості виявити себе;

❖ **етап «Неочікуване порівняння»** — порівняти роботу, зроблену декількома учнями, при цьому показавши найкращі сторони роботи учня, задля якого проводиться цей прийом;

❖ **етап «Стабілізація»** — створити умови, щоб загальна позитивна реакція класу на діяльність учня часто повторювалася.

«Даю шанс» — раніше підготовлена педагогом ситуація, за якої дитина отримує можливість несподівано для себе самої розкрити власні здібності та можливості.

«Сповідь» — розкриття перед учнями стану своєї душі, щире звернення до найкращих дитячих почуттів; очікуваного ефекту завдяки прийому можна досягти в разі правильного прогнозування вчителем відповідної реакції учнів [81, с. 207].

3. **«Загальна радість»** — допомагає дитині відчувати задоволення та зацікавленість однолітків; вона може бути підготовленою вчителем, може бути спонтанною, помітною, непомітною, висловленою, невисловленою.

«Стеж за нами» — педагогічні дії, спрямовані на те, щоб «невпевненим» дітям дати можливість відчувати радість визнання в собі інтелектуальних сил:

❖ **етап «Діагностика інтелектуального фонду колективу»** — виявлення особистості школяра, з яким можна працювати за цим прийомом;

❖ **етап «Обрання інтелектуального спонсора»** — виявлення та правильна мотивація діяльності людини, яка із задоволенням ділитиметься своїми знаннями з іншими;

❖ **етап «Фіксація результату і його оцінка»** — робота, спрямована на те, щоб усі учні дізнались про таку діяльність і забажали також узяти у ній участь.

«Емоційний сплеск» — прагнення дати емоційний заряд упевненості в тяжку для учня хвилину, нагадавши йому про його величезні інтелектуальні можливості, та звільнити від психологічної затисненості енергію, думку, знання.

«Обмін ролями» — учитель показує дітям, що вони здатні робити набагато більше, аніж від них очікують.

«Зараження»:

❖ **етап «Позитивна єдність емоційного та інтелектуального фону колективу»** — «заразити» учнівський колектив інтелектуальною радістю, коли успіх окремого школяра стає стимулом для успіху інших, переростає в успіх багатьох, а усвідомлення цього викликає радість усіх;

❖ **етап «Обрання гносіюносія»** — обрання потужного джерела інтелектуального зараження (учня, джерела пізнання тощо), від якого залежить результат роботи;

❖ **етап «Створення ситуації змагання»** — виявлення гідного «суперника» й утримання ситуації інтелектуально-творчого змагання під педагогічним контролем;

❖ **етап «Обрання адекватних стимулів змагання»** — стимул у цьому прийомі має бути привабливим для учнів, у разі втрати актуальності швидко змінювати свою форму, тобто виступати як рухома категорія [81, с. 208–209].

4. **«Радість пізнання»** — учитель, який сам переживає радість пізнання нового, завжди прагне розділити її з учнями, створити будь-якій дитині «ситуацію успіху», що дозволяє і йому відчувати цю ж радість пізнання.

«Еврика» — створити умови, за яких дитина, виконуючи навчальне завдання, несподівано для себе доходить висновку, що розкриває всю красу процесу пізнання.

«Навмисна помилка» — активізує увагу учнів; використовувати його рекомендується на матеріалі, уже відомому учням під час перевірки знань.

«Лінія горизонту» — використовується як самостійний прийом або продовження прийому «Еврика», якщо учень колись відкрив для себе захопленість від пошуку нового, занурення у світ невідомого і може вже самостійно прямувати до пошуку, незважаючи на труднощі і тимчасові невдачі [81, с. 209–210].

5. **«Сімейна радість»** — здебільшого батьки стоять на ідеальній з точки зору педагогіки позиції: безпідставно або з підставою, проте вірять у найкращі якості своєї дитини, упевнені у світлому й прекрасному майбутньому своїх дітей. Сімейна радість створюється, перш за все, у самій сім'ї, і ніхто інший не в змозі зробити те, на що здатна сім'я, яка розуміє свою відповідальність за результат виховання дитини. Сімейна радість породжується не стільки зусиллям вчителів, школярів, скільки здатністю батьків тверезо глянути на можливості своїх дітей, реально оцінити їхні досягнення [81, с. 209].

4.1.8. Педагогічна технологія «Аналіз образу-персонажа епічного твору»

Проблема формування в читачів-учнів здатності аналізувати образ літературного героя під час роботи над текстом художнього твору завжди була об'єктом уваги відомих методистів — В. І. Водозова, В. П. Острогорського, О. Ю. Богданової, М. І. Кудряшова, Н. Й. Волошиної, Є. А. Пасічника та ін. Більшість учених у центрі аналізу літературного тексту вбачає детальний розгляд його образної системи — головних образів-персонажів як своєрідного коду ідейно-художнього змісту твору.

Вивчення образу-персонажа не обмежується вивченням особливостей його характеру, а передбачає розкриття морально-естетичної позиції героя. Розв'язання ключових питань аналізу образів дійових осіб твору дає змогу розробити типологію завдань, які мають розвивати в школярів певні читацькі уміння. Спілкуючись із образом літературного героя, учні набувають досвіду розумових дій певного типу, а також учаться застосовувати їх під час вивчення нових художніх творів, що активно сприяє формуванню особистості.

Процес опанування змісту художнього твору (за О. І. Нікіфоровою) складається з трьох стадій:

I стадія — безпосереднє сприймання під час читання тексту й відтворення образів, подій, описів тощо; на цій стадії переважає читацька уява, що не виключає інтуїтивного проникнення читача в глиб твору.

II стадія — осмислення ідейного змісту прочитаного; це процес спирається також на відтворювальну уяву, що посилює емоційність сприйняття.

III стадія — наслідок ідейно-художнього впливу літературного твору на характер читача.

Визначаємо три типи вмінь аналізувати прочитане й образ-персонаж.

1-й тип — наочно відтворювати за портретними деталями, поданими в тексті, зовнішність літературного героя;

2-й тип — розрізняти суттєві та несуттєві риси вдачі персонажа і засоби їх вираження в художньому контексті;

3-й тип — установлювати зв'язок між образом літературного героя, конкретними людьми й окремими фактами суспільного життя, з'ясовувати типове в характері персонажа.

1-й тип ґрунтується на відтворенні прочитаного, тому учні повинні вміти:

- а) після першого читання твору уявляти зовнішність персонажа;
- б) визначати за портретом героя його соціальне становище, вік, певні риси характеру, емоційний стан;
- в) з'ясувати на основі портретної характеристики ставлення автора до персонажа.

Усі структурні одиниці першого типу вмінь аналізувати образ-персонаж взаємопов'язані й спрямовані на формування відтворювальної уяви юних читачів, проте передбачають і певний рівень їх розумової роботи при цьому.

2-й тип спрямований на поглиблення пізнавального процесу. Під час аналізу особливостей вдачі літературного героя школярі мають навчитися:

- а) визначати авторські засоби творення художнього образу;
- б) розрізнити істотне в характері героя;
- в) виявляти художні засади, завдяки яким розкривається ставлення письменника до персонажа.

3-й тип передбачає здійснення зв'язку між образом-персонажем і життям, з'ясування типового в характері дійової особи. Учні повинні вміти:

- а) визначати місце літературного героя в художньому творі;
- б) знаходити спільні риси однотипних персонажів (в одному чи кількох творах);
- в) виявляти типові якості в більшому або меншому колі людей (реальних осіб);
- г) бачити в образі-персонажі людину певного часу і соціального стану;
- д) оцінювати характер літературного героя з урахуванням авторського ставлення до нього, з погляду сучасності.

Структурна наступність названих умінь забезпечує логічну послідовність аналізу характеру образу-персонажа, глибше опанування ідейно-художнього змісту твору. Подана класифікація дає змогу вчителю цілеспрямовано підійти до вироблення в школярів потрібних розумових дій.

Типи завдань, спрямованих на розвиток у школярів умінь аналізувати образ-персонаж

Завдання 1-го типу спонукають до відтворення в уяві під час і після першого прочитання художнього твору зовнішності образу-персонажа. Вони можуть бути такими:

- а) визначити основні персонажі літературного твору;
- б) відтворити в уяві літературний портрет героя;
- в) охарактеризувати персонаж за його зовнішнім виглядом;

г) визначити, виходячи з портретної характеристики, ставлення автора до персонажа.

Ці вправи за своєю спрямованістю відповідають структурним елементам першого типу вмінь аналізувати образ-персонаж. Така відповідність забезпечує системний характер пізнавальних завдань.

Завдання 2-го типу передбачають визначення суттєвих рис вдачі літературного героя та художніх засобів, допоможуть учням глибше пізнати характер літературного героя, його домінуючі риси. Виходячи з того, що особливості вдачі персонажа, з одного боку, є складовою частиною образу, а з іншого — характеризують його, пропонуються такі варіанти завдань:

- а) визначити засоби творення характеру персонажа в конкретному тексті;
- б) вирізнити суттєві та несуттєві риси вдачі героя;
- в) з'ясувати авторське ставлення до нього.

Завдання 3-го типу забезпечують усвідомлення читачами ідейно-художнього значення образу-персонажа у зв'язку з конкретними фактами суспільного життя, осмислення типового в характері героя. Вони спрямовані на розвиток у школярів здатності бачити типове в персонажі, осмислювати із сучасних позицій суспільне значення літературного героя як представника певної епохи та соціального стану. Такий розгляд індивідуальних особливостей персонажа передбачає взаємозв'язки абстрактних уявлень про образ із конкретними явищами дійсності. Наприклад:

- ❖ знайти спільне між персонажем, чий образ аналізується, та однотипними характерами цього ж твору;
- ❖ навести взаємозв'язки між образом, що вивчається, і схожими за типом героями з інших творів;
- ❖ установити зв'язок відтворених автором картин життя з конкретними реальними фактами.

Орієнтуючись на визначені в навчальних програмах з літератури основні вимоги до учнівських знань і вмінь, ураховуючи структуру змісту аналізу образу-персонажа, розглянемо якісні характеристики способів розумової діяльності, потрібної для його вивчення. Розглянемо групи завдань за способами розумової діяльності за Л. Виготським: репродуктивну («Р»), так звану перехідну («П») і творчу («Т»).

Завдання для групи «Р»

У 5-му класі:

- ❖ розрізнити ключові уривки в прочитаному;
- ❖ відтворювати в уяві художні картини, зображені письменниками;

- ❖ складати план епічного твору чи уривків із нього;
- ❖ установлювати причинно-наслідкові та часові зв'язки між подіями у творі;
- ❖ знаходити в тексті твору зображувально-виражальні засоби мови (епітети, порівняння, уособлення, алегорію, гіперболу), а також прийоми зображення літературного героя: описи його зовнішності, учинків і поведінки, пейзаж, інтер'єр і пояснювати їх роль у контексті.

Ці завдання сприяють активізації читацької уяви, забезпечують первинну характеристику художнього матеріалу, що є важливою умовою контекстного сприймання персонажів.

У 6-му класі:

- ❖ визначити в тексті ідейно-художню роль інших зображувально-виражальних засобів мови: метафори, анафори, інверсії.

У 7-му класі:

- ❖ виділяти монологи, діалоги та описи, пояснювати їх значення для повнішого та виразнішого зображення подій і героїв;
- ❖ визначити ідейно-художню роль елементів сюжету (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки) та позасюжетних компонентів (описів, відступів тощо) вивчених творів.

Первинне емоційно-відтворювальне сприймання художнього твору перебуває в тісному взаємозв'язку з подальшою аналітичною роботою учнів над його текстом. Єдність різних стадій художнього вивчення зумовлюється спільною для них метою вивчення літератури, яка полягає насамперед у тому, щоб читач опанував логіку авторської думки, образів, особисто пережив їх, духовно збагатився досвідом їхнього життя. Тому завдання для учнів поступово ускладнюються, посилюючи продуктивність способів їхньої розумової діяльності.

Завдання для груп «П» і «Т»

У 5-му класі:

- ❖ характеризувати героя твору, що вивчається, на основі його вчинків та поведінки;
- ❖ складати усний і письмовий твір-роздум за твором, що вивчається (розгорнуту відповідь на запитання та розповідь про героя);
- ❖ розкривати пізнавально-виховне значення літературного героя, художню майстерність письменника в змалюванні образів;
- ❖ робити відгук (усно чи письмово) про самостійно прочитаний літературний твір і твори інших видів мистецтва (з висловленням свого ставлення до зображених подій та героїв).

У 6-му класі:

- ❖ складати план власного усного чи письмового висловлювання;
- ❖ зіставляти двох героїв одного твору для виявлення спільного та відмітного в їх характерах, а також авторського ставлення до них;
- ❖ створюючи усний та письмовий твір-роздум за твором, що вивчається, давати зв'язну індивідуальну чи порівняльну характеристику літературних героїв.

У 7-му класі:

- ❖ складати простий і складний плани індивідуальної, групової та порівняльної характеристики персонажів;
- ❖ розкривати ідейно-художнє значення твору та його дійових осіб.

Удосконалюючи формування в читачів-учнів умінь аналізувати образ-персонаж, важливо орієнтуватись не тільки на рівні складності, а й на форми матеріалізації розумових дій:

- ❖ матеріальну — робота з конкретними людьми (прототипами літературних героїв, автором твору або тими, хто їх знає), а також із речами, які можуть характеризувати письменника чи персонажа;
- ❖ перцептивну — використання під час аналізу образу літературних карт, схем, таблиць тощо;
- ❖ мовно-мислительну — власне розумову діяльність.

4.1.9. Технологія навчання як дослідження

Дослідження — процес вироблення нових знань, один із видів пізнавальної діяльності; характеризується об'єктивністю, доказовістю, точністю, відтворюваністю; має два рівні — емпіричний і теоретичний.

Дослідницька технологія — сукупність дослідницьких процедур у певній галузі виробництва, науки, науковий опис засобів виробництва, пізнання [81, с. 135–136].

Мета застосування дослідницької технології в навчанні — набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, об'єднання розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формування активної, компетентної, творчої особистості.

Для досягнення мети слід формувати стійкий інтерес учнів до пізнання світу й дослідницької діяльності, забезпечувати високий

рівень їх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур та методик, розуміння ціннісної ролі досліджень у вдосконаленні знань людства.

Застосовуючи дослідницькі технології, можна розв'язати низку педагогічних завдань:

- ❖ використати дослідницькі методи у вивченні учнями предметів шкільної програми;
- ❖ застосувати дослідження під час ознайомлення школярів з окремими явищами, процесами, фактами;
- ❖ допомогти учням в опануванні комплексу дослідницьких заходів, формувати їхні дослідницькі уміння та навички;
- ❖ прищеплювати учням інтерес до навчальних і наукових досліджень;
- ❖ формувати в школярів розуміння того, що їх навчання наближається до наукового пізнання;
- ❖ розвивати дослідницьку складову в світогляді учнів;
- ❖ формувати в школярів уявлення про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності;
- ❖ збагачувати творчі спроможності учнів на основі формування їхнього дослідницького досвіду;
- ❖ вивчати й аналізувати індивідуальні особливості формування дослідницького досвіду учнів, його впливів на їх інтелектуальний розвиток і виховання;
- ❖ опанування вчителем дослідницького підходу до розкриття змісту шкільної програми з навчального предмета, до розподілу часу на вивчення окремих тем і розділів програмового матеріалу, до встановлення міжпредметних зв'язків, до обрання доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності учнів [81, с. 134–135].

Використання технології навчання як дослідження припускає можливість:

- ❖ визначити мету і зміст навчальних досліджень із конкретних предметів навчальної програми;
- ❖ добирати завдання і визначити характер дослідницької практики учнів залежно від періоду навчання (по класах).

Схема навчання дослідницької діяльності за Д. Г. Левітесом

- ❖ Ознайомлення з літературою;
- ❖ виявлення (бачення) проблеми;
- ❖ постановка (формулювання) проблеми;
- ❖ з'ясування незрозумілих питань;
- ❖ формулювання гіпотез;

- ❖ планування й розроблення навчальних дій;
- ❖ збирання даних (накопичення фактів, спостережень, доказів);
- ❖ аналіз і синтез зібраних даних;
- ❖ зіставлення даних і умовиводів;
- ❖ підготовка до написання повідомлень;
- ❖ виступи з підготовленими повідомленнями;
- ❖ переосмислення результатів у ході відповідей на запитання;
- ❖ перевірка гіпотез;
- ❖ побудова нових повідомлень;
- ❖ побудова висновків та узагальнень [81, с. 137].

Навчально-дослідницькі завдання і зумовлений ними навчальний процес мають бути підпорядковані гарантованому досягненню результатів. Тому під час реалізації дослідницької програми слід здійснювати постійний контроль поточних результатів, вносити вчасні корективи, що сприятимуть упевненішому досягненню поставленої мети.

Сугестивна технологія — це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування.

Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів *сугестії* (навіювання). Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Для викладача це означає:

- ❖ високий авторитет (широка обізнаність, видатні особисті якості, сила переконання тощо);
- ❖ інфантилізація — встановлення природного середовища довіри, коли учень ніби доручає себе викладачеві;
- ❖ двоплановість під час викладу нового матеріалу: кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, відповідно супроводжується інтонацією, жестом, мімікою тощо [81, с. 216].

Ця технологія навчання була розроблена в 70-ті рр. XX ст. Г. Лозановим, який запропонував своєрідну технологію навчання — цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження) у звичайному стані свідомості, що сприяє виникненню ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування). Учений створював на своїх заняттях своєрідний настрій, звертаючись до яскравих образів, міміки, музики тощо.

Технологія Г. Лозанова ґрунтується на таких принципах:

- ❖ відсутність зубріння;
- ❖ навчання без перевтоми;
- ❖ основою навчання є мотивація та пізнавальний інтерес учнів;
- ❖ проведення навчання великими блоками;
- ❖ комплексне виконання завдань.

Практичне використання цієї технології довело, що кожен учень здатен запам'ятати набагато більше інформації, ніж під час традиційного навчання. Слід наголосити: якщо ці знання не знаходять постійного застосування, вони швидко зникають. Дуже важливо також те, що релаксопедія — активний метод опанування навчальної інформації. Проте необхідно пам'ятати, що релаксація протипоказана учням та вчителям із наявністю психічних захворювань, тому для впровадження цієї технології необхідно залучити кваліфікованих фахівців [75, с. 276–280].

Інтерактивний (англ. — *interact*, де *inter* — взаємний, *act* — діяти), здатний до взаємодії, діалогу.

Інтерактивне навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми завдяки аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [88, с. 9].

Існує значна кількість підходів до класифікації інтерактивних технологій. Наприклад, класифікація за метою уроку та формою організації навчальної діяльності [88, с. 33] за допомогою технології:

- ❖ кооперативного навчання;
- ❖ колективно-групового навчання;
- ❖ ситуативного навчання;
- ❖ опрацювання дискусійних питань.

В. В. Мельник пропонує інтерактивні методи поділяти на презентаційні інтеракції (тренінг, консультації та ін.), імітаційні інтеракції (інсценування, ділові ігри, диспут, «мозковий штурм» тощо), неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, конференція, практикум тощо) [75, с. 263].

Правила організації інтерактивного навчання

1. Учень повинно бути не більш ніж 30 осіб (найоптимальніший варіант — 20–25). Тільки в цьому випадку можлива продуктивна праця.

2. Учні повинні самостійно розробляти і виконувати правила роботи в малих групах.
3. Учні повинні бути підготовлені до роботи в малих групах.
4. До роботи мають бути залучені всі учні.
5. Активна участь у роботі має заохочуватись.
6. Під час занять повинна бути доброзичлива, комфортна атмосфера; особлива увага звертається на толерантність.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, педагог повинен планувати свою роботу, а саме [88, с.18]:

- ❖ дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- ❖ дібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми;
- ❖ дати учням час подумати над завданням інтерактивної вправи, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або «граючись» виконали його;
- ❖ на одному занятті можна використовувати одну (максимум — дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- ❖ дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;
- ❖ проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Для зміцнення контролю за процесом навчання за умов використання інтерактивної моделі навчання вчитель також повинен попередньо добре підготуватися:

- ❖ глибоко вивчити й продумати матеріал, зокрема й додатковий (наприклад, різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо);
- ❖ старанно спланувати й розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання та можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності заняття;
- ❖ мотивувати учнів до вивчення шляхом добору найцікавіших для них випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів (цілей) заняття і критеріїв оцінки роботи учнів;
- ❖ передбачити різноманітні методи для привернення уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни,

необхідної для нормальної роботи аудиторії; цьому, зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, письмовий розподіл ролей у групах тощо [88, с. 18].

Орієнтовна структура уроку із застосуванням інтерактивних технологій

I. Мотивація навчальної діяльності учнів

Мета: сфокусувати увагу учнів на проблемі та викликати інтерес до теми, що вивчатиметься.

Прийоми, методи:

- ❖ стисла розповідь учителя;
- ❖ бесіда;
- ❖ демонстрування наочності;
- ❖ нескладна інтерактивна технологія («Мікрофон», «Криголам», «Мозковий штурм» тощо).

II. Оголошення теми і очікуваних навчальних результатів

Мета: забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці, чого від них чекає вчитель.

Рекомендації (за О. Пометун):

- ❖ назвати тему уроку або попросити когось із учнів прочитати її;
- ❖ якщо назва теми містить нові слова або проблемні запитання, звернути на це увагу учнів;
- ❖ попросити когось із учнів оголосити очікувані результати за текстом посібника або за записом учителя на дошці, зробленим заздалегідь, пояснити необхідні, якщо йдеться про нові поняття, способи діяльності тощо;
- ❖ нагадати учням, що наприкінці уроку вчитель перевірить, наскільки вони досягли запланованих результатів, а також пояснити, як оцінюватимуть їхні досягнення в балах.

III. Надання необхідної інформації

Мета: надати учням достатньої інформації для того, щоб на її основі вони могли виконати практичні завдання за мінімально коротким часом.

Прийоми, методи:

- ❖ міні-лекція;
- ❖ читання тексту підручника;
- ❖ ознайомлення з роздавальним матеріалом;
- ❖ опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або інших видів наочності;
- ❖ застосування інформаційних технологій.

IV. Інтерактивна вправа

Мета: опанувати навчальний матеріал, досягти результатів.

Рекомендації:

- ❖ інструктування учнів щодо мети вправи, правил виконання, послідовності дій та кількості часу на виконання;
- ❖ об'єднання в групи;
- ❖ виконання завдання, під час якого вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи та навчання у співпраці;
- ❖ презентація результатів виконання вправи.

V. Рефлексія результатів

Мета: усвідомити отримані результати.

Прийоми, методи:

- ❖ індивідуальна робота;
- ❖ робота в парах або в групах;
- ❖ дискусія;
- ❖ усна розповідь;
- ❖ письмовий звіт;
- ❖ колективне обговорення.

VI. Підсумки

Мета: прояснити зміст опрацьованого, підбити підсумки опанування знань та встановити зв'язок між тим, що відомо, і тим, що необхідно вдосконалювати в майбутньому.

Рекомендації:

на першій стадії:

- ❖ використовуйте відкриті запитання (*Як? Чому? Що?*);
- ❖ виражайте емоції;
- ❖ наполягайте на описовому, а не оцінному характері коментарів;
- ❖ говоріть про зроблене, а не про те, що могло бути зроблене;

на другій стадії:

- ❖ запитуйте про причини (*Чому? Як? Хто?*);
- ❖ шукайте альтернативні теорії (*Чи є інша можливість?*);
- ❖ доберіть інші приклади;
- ❖ наведіть думки незалежних експертів;

на третій стадії:

- ❖ домагайтесь, щоб учні взяли на себе зобов'язання щодо подальших дій.

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити й аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо.

Критичне мислення — це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв’язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв’язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції [34, с. 57].

Установка на розвиток критичного мислення вимагає організації тісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (учня й учителя). Реалізація в навчальному процесі методології критичного мислення змінює дидактично раціоналізовану модель людини, яку навчають і в якій формується інтелектуальна діяльність оперування опанованими знаннями, на екзистенційно-гуманістичну модель людини, яка, здобуваючи знання, саморозвивається, активно формує в собі суб’єктивність та творчий потенціал.

Основні характеристики та принципи критичного мислення

- ❖ Самостійність та індивідуальність;
- ❖ інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- ❖ критичне мислення завжди починається з постановки й усвідомлення проблеми;
- ❖ критичне мислення прагне до переконливої аргументації;
- ❖ критичне мислення є передусім мисленням соціальним.

Мета та завдання технології розвитку критичного мислення

- 1) Формування та підтримання пізнавального інтересу в учнів та розуміння мети вивчення цієї проблеми (теми, питання);
- 2) розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання;

- 3) спонукання учнів до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичного судження;
- 4) розвиток критичного способу мислення.

Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів [75, с. 264]:

- ❖ сприйняття інформації з різних джерел;
- ❖ аналіз різних точок зору, обрання своєї точки зору;
- ❖ зіставлення з іншими точками зору;
- ❖ добір аргументів на підтримку обраної позиції;
- ❖ ухвалення рішення на основі доказів.

Методична модель пізнавального процесу в контексті пропонуваної технології складається з трьох стадій:

- 1) **виклик** (демонстрування учнями первинних знань, особистісного досвіду);
- 2) **осмислення** (безпосередня робота з інформацією);
- 3) **роздуми** (рефлексія).

Учені М. Махмутов та Ю. Бабанський, ґрунтуючись на законах пізнання й ураховуючи психолого-вікові особливості сприйняття учнями нового матеріалу, визначили дидактичну модель уроку.

Етапи уроку з розвитку критичного мислення

1. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів.
2. Формування нових знань і способів дії.
3. Практичне застосування знань, умінь і навичок.

Звідси випливає структура трикомпонентного уроку:

- 1) **активізація** — очікування та окреслення мети;
- 2) **усвідомлення** — змістово-пошукова й адаптивно-перетворювальна діяльність;
- 3) **рефлексія** — системно-узагальнювальна діяльність, робота з результатами.

Схема уроку в технології критичного мислення [32, с. 62–63]

| Назва етапу | Сутність етапу | Актуальність етапу |
|-------------|--|--|
| Розминка | ❖ Створення сприятливого психологічного клімату на уроці | Теплий психологічний клімат сприяє: ❖ кращому опануванню навчального матеріалу; ❖ підвищенню авторитету вчителя; ❖ психологічному розвантаженню учнів |

| Назва етапу | Сутність етапу | Актуальність етапу |
|------------------------|---|---|
| Обґрунтування навчання | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Визначення мети уроку; ❖ розвиток внутрішньої мотивації до вивчення конкретної теми й предмета загалом | <p>Навчальний матеріал опанується краще, якщо:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ учні розуміють конкретну практичну значимість для кожного із них; ❖ чітко знають, що вимагатиметься від них на уроці |
| Актуалізація | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Пробудити, викликати зацікавленість, спровокувати учнів пригадати те, що вони знають; ❖ відтворити знання, уміння, які потрібні для подальшої роботи на уроці | <p>Створюються умови для:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ визначення того, що вже відомо, та того, що можна ще дізнатися; ❖ пов'язання знання з досвідом учня; ❖ «відкриття», самостійного здобування знань; ❖ підвищення ролі учнів на уроці |
| Усвідомлення змісту | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ознайомлення учнів з новою інформацією; ❖ аналіз інформації та визначення учнями особистого її розуміння | <p>Формуються компетентності учнів з предмета (розвиваються уміння):</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ працювати з інформацією; ❖ працювати самостійно; ❖ виділяти головне, суттєве |
| Рефлексія | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Прояснення змісту опрацьованого; порівняння реальних результатів з очікуваними; ❖ аналіз причин, з яких на уроці щось відбулося так чи інакше; ❖ закріплення та корекція опанованого; ❖ установлення зв'язків між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно опанувати, навчаючись у майбутньому | <p>Визначаються:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ступінь опанування ідей, інформації, знань; ❖ можливість використання здобутих знань; ❖ можливість обміну знаннями з іншими учнями; ❖ оцінювання та самооцінювання діяльності; ❖ необхідність корекції; ❖ ступінь диференціації домашнього завдання |

Використання прийомів (стратегій) розвитку критичного мислення з успіхом використовують у педагогічній практиці (*див. Додаток*).

Поняття «ігрові педагогічні технології навчання» містить досить велику групу методів і прийомів організації навчального процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку — чітко поставлену мету навчання та відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових ситуацій та прийомів, які виступають засобом спонукання і стимулювання до навчальної діяльності. Ігри виховують самостійність, формують певні естетичні та світоглядні позиції, співробітництво, комунікативність.

Педагогіку гри використовують для налагодження контактів між членами групи, обміну думками й почуттями, розуміння конкретних проблем і пошуку способів їхнього розв'язання. Вона допомагає:

- ❖ реалізувати різні потреби учасників: у русі, розрядці, у переживаннях, подоланні страху, бажанні спілкуватися тощо;
- ❖ перебороти боязкість, сором'язливість, суспільні стереотипи тощо.

У сучасній школі, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрову діяльність використовують в таких випадках:

- ❖ як самостійні елементи в технології для опанування поняття, теми й розділу навчального предмета;
- ❖ як елемент більш загальної технології;
- ❖ як урок або його частина (уведення, контроль);
- ❖ як технологія позакласної роботи.

Основні принципи педагогіки гри

1. Добровільність і безпечність участі.
2. Відмова від суперництва та вивільнення позитивних емоцій.
3. Розмаїтість використаних форм.
4. Використання усіх рівнів комунікації.

Загальні ознаки гри

- ❖ Умовний характер;
- ❖ добровільна участь;

- ❖ обмеженість часовими й просторовими рамками;
- ❖ невизначеність розвитку та результатів;
- ❖ фіксованість ігрових дій системою правил і обов'язків;
- ❖ зацікавленість грою, що активізує інтелектуальні, духовні та фізичні сили людини (Й. Гейзенга).

Функції навчальної гри

- ❖ Розширює кругозір;
- ❖ учні використовують знання, уміння і навички на практиці;
- ❖ розвиває пам'ять, увагу, мислення, фантазію, уяву, творчі здібності тощо.

За сферою діяльності ігри поділяють на фізичні, інтелектуальні, психологічні, соціальні, трудові.

За характером педагогічного процесу ігри розрізняють: навчальні, тренінгові, контрольні, узагальнювальні; пізнавальні, розвивавальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За формою взаємодії учасників ігри поділяють на індивідуальні, групові, змагальні, компромісні, конфліктні.

За рівнем проблемності — проблемні, неproblemні (Г. Селевко).

За ігровою методикою розрізняють ігри: предметні, рольові, ділові, сюжетні, драматизаційні, імітаційні, операційні, змагання.

У рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання певних функцій. У порівнянні з роботою в групах ця методика дозволяє не тільки зрозуміти явища, що обігруються, а й набути при цьому особистий досвід. Між учасниками розподіляються ролі з обов'язковим змістом відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення. Ця методика вимагає, щоб учитель добре відчував хід справи і був добре підготовленим; особливо добре слід продумати тему ситуації, які ролі будуть задіяні та хто їх гратиме. Оскільки рольові ігри сильно «втягують» учасників, які можуть потім мати труднощі з «виходом» із ролі, слід після завершення рольової гри приділити час аналізу та обговоренню справи.

Під час імітаційних ігор відбувається імітація діяльності людей конкретної спеціальності (журналіста, політика, вченого тощо), діяльність установ та організацій, обстановка й умови, у яких відбувається подія (прикладом таких ігор може бути урок-екскурсія). Сценарій імітаційної гри містить сюжет події, умови перебігу дій, опис структури та призначення імітованих об'єктів.

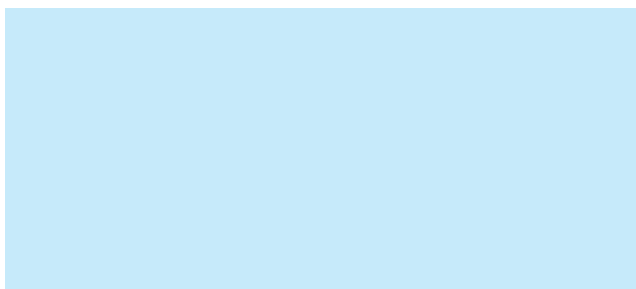
Операційні ігри скеровані на відпрацювання виконання конкретних специфічних операцій (методика проведення дискусії,

бесіди, диспуту, презентації). У них моделюється процес певної діяльності, а відбуваються вони в умовах, які імітують реальну обстановку.

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра:

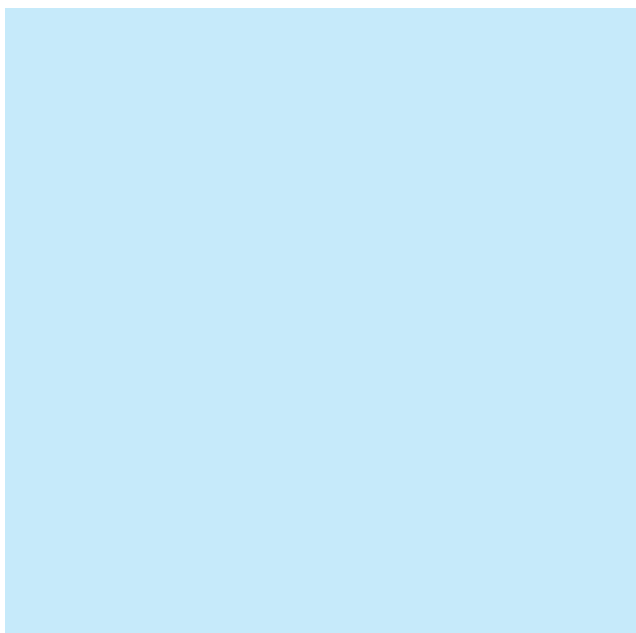
- ❖ добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку;
- ❖ ефективний засіб активізації — у грі легше долати труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри;
- ❖ мотиваційна за своєю природою (вона вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості);
- ❖ дозволяє розв'язувати питання передавання знань, умінь і навичок;
- ❖ багатофункціональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;
- ❖ переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої — змагання; суперником може бути сам учень (переконавання себе, покращення свого результату) або його однокласник;
- ❖ має кінцевий результат — у грі учасник повинен отримати приз: матеріальний, моральний (широке оголошення результату, захоочення), психологічний (самоствердження, самооцінка);
- ❖ має чітко поставлену мету і відповідний педагогічний результат [75, с. 259].

У практиці використання дидактичні ігри комбінують із традиційними формами організації навчання. Часто складний для розуміння матеріал викладають звичайними методами (розповідь, лекція, проблемний виклад тощо), а менш складний, який учні можуть опанувати самостійно, але для цього їм потрібен додатковий стимул, вивчають у формі гри. Зазвичай узагальнення та перевірка опанування навчального матеріалу проводиться за ігровими технологіями.



РОЗДІЛ 5

ПОРТФОЛІО ВЧИТЕЛЯ



Портфоліо — з італійської «папка з документами».

Портфоліо вчителя — це спосіб фіксування, накопичення матеріалів, які демонструють рівень професіоналізму вчителя й уміння розв'язувати питання своєї професійної діяльності.

Портфоліо вчителя показує рівень підготовленості педагога та рівень активності в навчальних та позанавчальних видах діяльності.

Електронне портфоліо вчителя — веб-базований ресурс, сайт учителя, який відображає індивідуальність і професійні досягнення власника.

Основне призначення портфоліо — продемонструвати найзначучі результати практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетенції (реалізовані проекти, участі в конкурсах, проведені дослідження тощо). Портфоліо дозволяє педагогові проаналізувати, узагальнити та систематизувати результати своєї праці, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання труднощів і досягнення більш високих результатів.

Створення та просування портфоліо переслідує також низку особистих цілей:

- 1) прослідкувати еволюцію професійної педагогічної діяльності конкретного вчителя;
- 2) систематизувати навчальні матеріали та напрацювання для демонстрації роботодавцеві чи іншій зацікавленій особі;
- 3) продемонструвати досягнення менш досвідченим колегам;
- 4) запропонувати спосіб організації того чи іншого курсу;
- 5) послужити основою для участі в конкурсних чи грантових програмах;
- 6) сприяти розширенню методичного діапазону освітнього закладу.

У портфоліо вчителя повинні зливатися особисті педагогічні ідеї та переконливі засоби підтвердження їх ефективності. У жодному разі портфоліо педагога не може бути накопиченням усіх коли-небудь розроблених тестів, уроків, курсів.

Друге, не менш важливе, призначення портфоліо вчителя — це альтернативна форма оцінки професіоналізму та результативності праці педагога під час проведення експертизи на відповідність заявленій категорії.

В учительському середовищі портфоліо стає дедалі популярнішим та необхіднішим для підвищення професійного рівня. Портфоліо вчителя, на думку Пітера Зелдіна, автора книги «*The Teaching Portfolio*», є наступним етапом у розвитку професії (також свого часу в портфоліо втілились важливі досягнення дизайнерів, фотографів та архітекторів).

Коло діяльності сучасного педагога настільки велике, що зібрати всі результати навчальної та позаурочної роботи в одному документі буває просто неможливо. У цьому випадку слід створити *електронне портфоліо*, яке зможе об'єднати увесь набір праць учителя та покаже всі аспекти його діяльності.

Деякі автори зазначають декілька видів портфоліо:

- ❖ **портфоліо досягнень** — найбільший акцент слід зробити на документи, що підтверджують успіхи діяльності вчителя;
- ❖ **портфоліо презентаційний** — необхідний під час пошуку нового місця роботи, особливо у випадках, коли заробітна платня призначається за результатами співбесіди;
- ❖ **портфоліо тематичний** — акценти розставляються на тематично відокремлені творчі роботи в різних сферах діяльності;
- ❖ **портфоліо комплексний** — такий, що об'єднав вищезгадані види портфоліо та придатний для презентації портфоліо вчителя школи.

Безперечно, у зацікавленого вчителя повинен існувати і *паперовий еквівалент* електронного портфоліо у вигляді теки з документами. Це повинен бути стислий виклад на декількох аркушах, що містить основні відомості про вчителя та його професійну діяльність. Однак бажано, щоб паперовий варіант портфоліо вчителя містив інформацію про особистий сайт-портфоліо та декілька посилань на нього.

Оскільки сталої загальноприйнятої моделі портфоліо поки що не існує (значну роль у формуванні відіграє специфіка навчальної дисципліни, у межах якої він створюється), наведемо загальні елементи, компоненти портфоліо, які мають місце в будь-яких дисциплінах:

- 1) інформація «від себе» — формулювання педагогічної філософії вчителя, опис методик, що використовуються, вказівка на опрацьовані дисципліни, представлення освітніх цілей і завдань;
- 2) інформація «від інших» — відгуки колег, учнів про курси, навчальні програми, тести, стиль проведення занять, позакласну діяльність тощо;
- 3) приклади навчальних заходів — досягнення учнів, результати наукової роботи школярів, приклади есе тощо.

Матеріали, що підкріплюють педагогічні принципи вчителя:

- 1) свідчення співпраці з колегами, яка сприяла ефективності їх діяльності;
- 2) відеозапис типового заняття вчителя;
- 3) матеріали, що підтверджують ефективне використання технічних засобів навчання (наприклад, комп'ютера, аудіо- та відео-апаратури).

Загальні принципи складання портфоліо вчителя:

- 1) об'єм портфоліо вчителя не повинен перевищувати 8–10 аркушів плюс додаток;
- 2) портфоліо вчителя — це не втілення успіху, а матеріал, що відображає всі сторони його роботи (експериментальна робота, навіть не зовсім вдала, може свідчити про дослідницьку натуру педагога);
- 3) організація інформації в портфоліо вчителя підпорядковується двом основним правилам: ясність та послідовність;
- 4) усі заявлені педагогічні вміння підтверджуються прикладами здійснених учителем заходів;
- 5) грамотно складений портфоліо вчителя відповідає, передусім, на запитання: «Як?», і тільки пізніше на запитання: «Що?».

Отже, портфоліо-самопрезентація — папка особистих досягнень, яка наочно демонструє те, що вчитель знає й уміє робити досить добре. Це і форма рефлексії, яка дозволяє проаналізувати власну педагогічну діяльність, провести якісну оцінку результату й скласти план подальшої роботи, підняти її ефективність, і інструмент забезпечення моніторингу професійного зростання педагога.

Матеріали у будь-якому портфоліо суворо датуються. Така модель передбачає включення матеріалів, зібраних за час, що минув від попередньої атестації (за 5 років); після цього матеріали слід поновлювати.

Орієнтовна структура портфоліо

1. Візитна картка.
2. Відомості про курсову підготовку.
3. Дидактичні розробки.
4. Методична робота.
5. Позаурочна діяльність.

6. Результативність навченості з предмета.
7. Результативність участі педагога в професійних конкурсах.
8. Досягнення та нагороди.

Розгорнута структура портфоліо

Варіант 1

Розділ 1

Загальні відомості про вчителя

- ❖ Прізвище, ім'я, по батькові, рік народження;
- ❖ освіта (що і коли закінчив, отримана спеціальність і кваліфікація за дипломом);
- ❖ трудовий і педагогічний стаж, стаж роботи в цьому навчальному закладі;
- ❖ підвищення кваліфікації (назва структури, де прослухані курси, рік, місяць, проблематика курсів);
- ❖ копії документів, що підтверджують наявність учених і почесних звань та ступенів;
- ❖ найзначучі урядові нагороди, грамоти, листи подяки;
- ❖ дипломи різних конкурсів;
- ❖ інші документи на розсуд атестованого.

Цей розділ дозволяє зробити висновок про процес індивідуального розвитку педагога.

Розділ 2

Результати педагогічної діяльності

- ❖ Матеріали з результатами опанування учнями освітніх програм і сформованості в них ключових компетентностей з предмета, що викладається;
- ❖ порівняльний аналіз діяльності педагогічного працівника за три роки на підставі: контрольних зрізів знань, участі вихованців у шкільних і окружних олімпіадах, конкурсах тощо;
- ❖ результати проміжкової та підсумкової атестації учнів;
- ❖ наявність медалістів;
- ❖ вступи до вишів за фахом тощо.

Матеріали цього розділу повинні давати уявлення про динаміку результатів педагогічної діяльності атестованого вчителя за певний період.

Розділ 3

Науково-методична діяльність

- ❖ Матеріали, у яких обґрунтовується вибір атестованим освітньої програми й комплекту навчально-методичної літератури;
- ❖ матеріали, у яких обґрунтовується обрання атестованим використаних освітніх технологій;
- ❖ матеріали, що містять обґрунтування застосування атестованим у практиці тих чи інших засобів педагогічної діагностики для оцінки освітніх результатів;
- ❖ використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі, технологій навчання дітей із проблемами розвитку тощо;
- ❖ робота в методичному об'єднанні, співробітництво з міським методичним центром, ІППО, вишів та іншими установами;
- ❖ участь у професійному й творчому педагогічному конкурсах;
- ❖ участь у методичних і предметних тижнях;
- ❖ організація й проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів тощо;
- ❖ проведення наукових досліджень;
- ❖ розробка авторських програм;
- ❖ написання рукопису кандидатської або докторської дисертації;
- ❖ підготовка творчого звіту, реферату, доповіді, статті;
- ❖ інші документи.

Розділ 4

Позаурочна діяльність із предмета

- ❖ Список творчих робіт, рефератів, навчально-дослідницьких робіт, проектів, виконаних учнями з предмета;
- ❖ переможці олімпіад, конкурсів, змагань, інтелектуальних марафонів тощо;
- ❖ сценарії позакласних заходів, фотографії та відеокасети із записами проведених заходів (виставки, предметні екскурсії, КВК, брейн-ринги тощо);
- ❖ програми гуртків і факультативів;
- ❖ інші документи.

Розділ 5

Навчально-матеріальна база

У цьому розділі міститься витяг із паспорта навчального кабінету (за його наявності):

- ❖ список словників та іншої довідкової літератури з предмета;

- ❖ список наочного приладдя (макети, таблиці, схеми, ілюстрації, портрети та ін.);
- ❖ наявність технічних засобів навчання (телевізор, відеомагнітофон, музичний центр, діaproектор та ін.);
- ❖ наявність комп'ютера й комп'ютерних засобів навчання (програми віртуального експерименту, контролю знань, мультимедійні електронні підручники тощо);
- ❖ аудіо- та відеопосібники;
- ❖ наявність дидактичного матеріалу, збірників завдань, вправ, прикладів рефератів і творів тощо;
- ❖ інші документи за бажанням учителя [89, с. 16].

Варіант 2

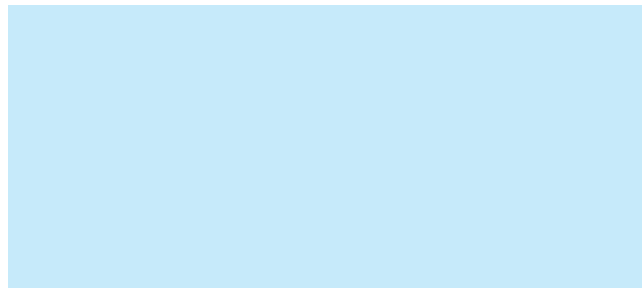
Загальні відомості

1. Прізвище, ім'я, по батькові.
2. Дата народження.
3. Освіта.
4. Який навчальний заклад закінчив.
5. Спеціальність за дипломом.
6. Кваліфікація за дипломом.
7. Диплом: серія _____ № _____, дата видачі _____ р.
8. Домашня адреса. Телефон.

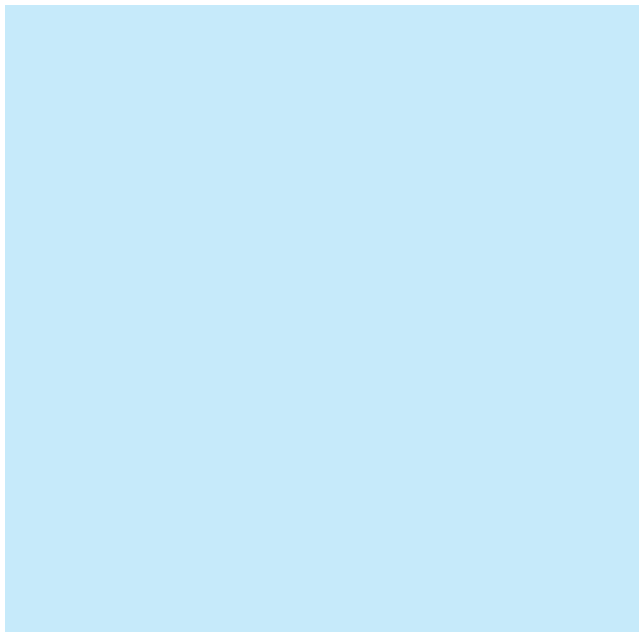
Службові відомості

9. Посада.
10. Проблема з предмета, над якою працює.
11. Проблема школи.
12. Які предмети викладає.
13. Позакласна робота з предмета.
14. Класне керівництво.
15. Самоосвіта (зміст роботи, виконання).
16. Інформація про проведення відкритих уроків (рік, дата проведення, клас, тема уроку).
17. Інформація про відвідані уроки (рік, дата, П. І. Б. вчителя, предмет, тема уроку).
18. Інформація про участь у шкільних заходах (засіданнях МО, педрадах, конференціях, конкурсах, виставках, предметних тижнях тощо; зазначити рік, дату, назву заходу, форму участі).
19. Інформація про відвідання позашкільних заходів (засідань МО, конференцій, семінарів, консультацій, уроків колег із інших шкіл; зазначити рік, дату, тип заходу, місце проведення, тему заходу).

20. Інформація про участь учнів у позашкільних заходах із предмета (рік, дата, тип заходу, місце проведення, кількість учасників, класи, результативність — призові місця).
21. Друкована продукція (назва, видавництво, рік).
22. Підвищення кваліфікації (назва навчального закладу/установи, період навчання, тематика підвищення кваліфікації, № свідоцтва)
23. Проходження атестації (дата, результати атестації).
24. Заохочення, нагороди, почесні звання.
25. Документи і матеріали із досвіду роботи (зміст зразків і документів, що ілюструють можливості та досягнення його власника).



ЛІТЕРАТУРА



1. *Абрамович Г. Л.* Введение в литературоведение. — М. : Просвещение, 1979.
2. *Антична література. Довідник / О. П. Буркат, Р. С. Беляев, Н. О. Вишневецька та ін.* — К. : Либідь, 1993.
3. *Артоболевский Г. В.* Очерки по художественному чтению. — М. : Учпедгиз, 1959.
4. *Базелюк І. І.* Організація групової самостійної роботи учнів на етапі засвоєння нових знань // Педагог. : Республ. наук. метод. зб-к. — К. : Радянська школа, 1988.
5. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1991.
6. *Билинкис Я. С.* Русская классика и изучение литературы в школе : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1986.
7. *Богданова О. Ю.* Методика преподавания литературы : учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; ред. О. Ю. Богданова. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2000.
8. *Бондарчук Л. І.* Методику підказує текст // Українська мова і література в школі. — 1992. — № 2.
9. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. — СПб. : Питер, 2000.
10. *Буряк В. К.* Самостоятельная работа учащихся. — М. : Просвещение, 1984.
11. *Валькевич Р. А.* Сценічна культура в педагогічному просторі : навч.-метод. пос. — Кіровоград : Центрально-Укр. вид-во, 2005.
12. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. — М. : Наука, 1983.
13. *Волкова Н. П.* Педагогіка : посібник. — К. : Видавничий центр «Академія», 2001.
14. *Волошина Н. Й.* Методика літератури. Проблеми, пошуки, здобутки, перспективи // Українська література в загальноосвітній школі. — 1999. — № 1.
15. *Волошина Н. Й., Бандура О. М.* Шляхи аналізу художніх творів // Українська література в загальноосвітній школі. — 2003. — № 6.
16. *Волощук Е. В., Бегун Б. Я.* Теория и практика литературного произведения // Тема 1–2/97 — <http://ukrinschool.ru>.
17. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* — 2010. — № 9.
18. *Гайовий Л. А.* Ритмомелодика художнього тексту // Мовознавство. — 1984. — № 1.

19. Глазова О., Косян Т. Навчальні перекази // Дивослово. — 1996. — № 5.
20. Глазова О., Косян Т. Навчальні перекази // Дивослово. — 1997. — № 7.
21. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997.
22. Гордієнко О. А. Методика вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язках з українською на уроках у 8–11 класах : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. — К. : Інститут педагогіки АПН України, 2006.
23. Градовський А. В. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь. Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках з українською. — К. : ПП РВФ «Софія», 1998.
24. Гринас М. Робота над текстом на уроках української мови у 4–5 класах. — К. : Радянська школа, 1988.
25. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М. : Просвещение, 1983.
26. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1982.
27. Донченко Т. Як готувати учнів до переказу // Українська мова і література в школі. — 2001. — № 1.
28. Дорофієва Н. І. Словник-довідник з зарубіжної літератури. — Х. : Світ дитинства, 2000.
29. Древний мир. Энциклопедический словарь. — Донецк : МП «Отечество», 1996.
30. Закушняк А. Я. О мастерстве художественного слова. — М. : Советский театр, 1938.
31. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. — Х. : Вид. група «Основа», 2009.
32. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М. : Учпедгиз, 1961.
33. Загнітко А. П. Актуальні проблеми текстової лінгвістики // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць : вип. 5. — Донецьк : ДонДУ, 1999.
34. Зарубіжна література в школах України. — 2010. — № 22.
35. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр : пособ. для учит. — М. : Просвещение, 1982.
36. Зернецький П. В. Лінгвістичні параметри тексту // Мовознавство. — 1984. — № 2.
37. Иванов С. В. Типы и структуры уроков в школе. — М. : Просвещение, 1952.

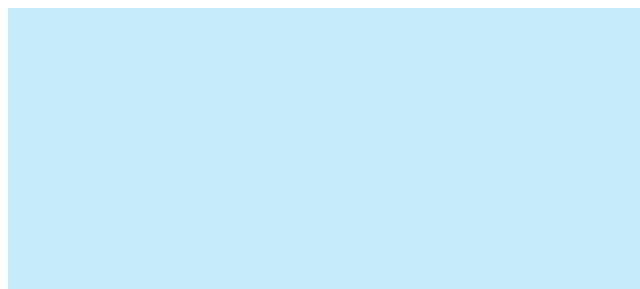
38. *Ісаєва О. О.* Організація самостійної роботи учнів при вивченні зарубіжної літератури // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 2000. — № 10.
39. *Казанцев И. Н.* Урок в современной школе. — М. : Просвещение, 1956.
40. *Коваль Л. Г.* Обґрунтування поняття «педагогічна технологія» // Гуманітарні аспекти реформування і розвитку національної системи освіти. — К. : Вища школа, 1994.
41. *Ковальчук О.* Виховання в учнів відчуття тексту // Дивослово. — 1996. — № 5–6.
42. *Кон И. С.* Психология ранней юности. Книга для учителя. — М. : Молодая гвардия, 1989.
43. *Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)* / Затверджено Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України № 12/5-2 від 22.11.2001.
44. *Космач Н. П.* Метод проектів на уроках зарубіжної літератури у системі особисто зорієнтованої парадигми освіти // Зарубіжна література в школі. — 2007. — № 18.
45. *Кудряшев Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М. : Просвещение, 1981.
46. *Кульневич С. В., Лакоценина Т. П.* Совсем необычный урок / практич. пособ. — Воронеж : Учитель, 2001.
47. *Кульневич С. В., Лакоценина Т. П.* Не совсем обычный урок / практич. пособ. — Воронеж : Учитель, 2001.
48. *Лазебник Ю.* Спілкування текстом // Мовознавство. — 1995. — № 1.
49. *Лексика загального та порівняльного літературознавства.* — Чернівці : Золоті литаври, 2001.
50. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. — М. : Педагогика, 1981.
51. *Липатов А. А.* Письменные работы по русской литературе в старших классах национальных школ. — М. : Наука, 1960.
52. *Лісовський А.* Художня розповідь тексту // Дивослово. — 1994. — № 1.
53. *Літературознавчий словник-довідник* / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К. : ВІД «Академія», 1997.
54. *Літературознавчий словник-довідник* / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. / Видання друге, виправлене і доповнене. — К. : ВЦ «Академія», 2006.
55. *Литературный энциклопедический словарь.* — М. : Сов. энциклопедия, 1987.

56. *Лозова В. И.* Познавательная активность школьников. — Х. : Основа, 1990.
57. *Лында А. С.* Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. — М. : Высшая школа, 1979.
58. *Лук'янова М.* Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект / Освіта.ua // <http://osvita.ua>.
59. *Маерова К. В.* Методические рекомендации по развитию навыков выразительного чтения. — М. : Изд-во УДН, 1985.
60. *Маерова К. В.* Учебные задания к спецкурсу «Методика обучения выразительному чтению». — М. : Изд-во УДН, 1986.
61. *Махмутов М. И.* Современный урок. — М. : Педагогика, 1982.
62. *Махмутов М. И.* Современный урок. — М. : Педагогика, 1985.
63. *Мелашко К.* Проектна діяльність // Директор школи. проектні технології. Спецвипуск. — 2008. — № 45.
64. *Мельничайко В. Я.* Дидактичні можливості переказу-мініатюри // Дивослово. — 1995. — № 9.
65. *Мельничайко В. Я.* Робота над структурою тексту під час підготовки до навчального переказу // Українська мова і література в школі. — 1981. — № 5.
66. *Методика* викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. / Є. А. Пасічник. — К. : Ленвіт, 2000.
67. *Методика* преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1985.
68. *Методика* преподавания русской литературы в национальной школе / К. В. Мальцева, М. В. Черкезова, И. Х. Майорова и др.; под ред. К. В. Мальцевой и М. В. Черкезовой. — Л. : Просвещение, 1983.
69. *Методика* преподавания русской литературы в старших классах национальной школы / под ред. К. В. Мальцевой, И. Е. Каплана. — Л. : Просвещение, 1979.
70. *Методична служба в школі.* Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 3. — Тернопіль : Астон, 2004.
71. *Миропольська Н. Є.* Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : автореф. дис. д-ра пед. наук. — К. : А. С. К., 2003.
72. *Мірошниченко Л. Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. — К. : Вища школа, 2007.

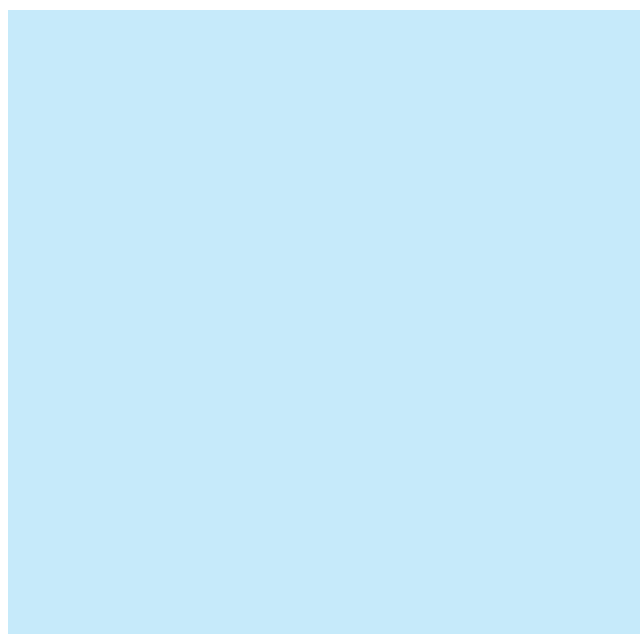
73. *Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: В. М. Андреева, В. В. Григораш. — Х. : Вид. група «Основа», 2009.*
74. *Наука, яка дедалі визначатиме методику викладання літератури. Бесіда з доктором філологічних наук проф. Д. С. Наливайком про компаративістику та шляхи її становлення в Україні // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 1997. — № 3.*
75. *Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. — К. : Ленвіт, 2002.*
76. *Неупокоева И. Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа. — М. : Наука, 1976.*
77. *Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. — Николаев, 1998.*
78. *Онищук В. А. Урок в современной школе. — М. : Просвещение, 1982.*
79. *Освітні технології : наук.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кік-тенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К. : А. С. К., 2001.*
80. *Острроверхова Н. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / за матеріалами : Освіта.ua // <http://osvita.ua>.*
81. *Падалка Н. І., Цимбалюк В. І. Вивчення драматичних творів : посіб. для вчителів. — К. : Радянська школа, 1984.*
82. *Пасічник Є. А. Українська література в школі. — К. : Радянська школа, 1983.*
83. *Педагогика / под. общ. ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1988.*
84. *Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / за заг. ред. С. О. Сисоевої. — К. : А. С. К., 2001.*
85. *Піддубний М. А. Розвиток зв'язного мовлення (8 кл.) // Українська мова і література в школі. — 1991. — № 4.*
86. *Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. — К. : А. С. К., 2004.*
87. *Портфоліо вчителя / Укладач А. А. Пуліна / Педагогічна академія Пані Софії // Зарубіжна література в школі. — 2010. — № 6.*
88. *Поспелов Г. Н. Теория литературы : учеб. для ун-тов. — М. : Высшая школа, 1978.*
89. *«Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (Наказ МОН*

- України від 05.05.2008 р. № 371) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2008. — № 13–15.
90. *Радченко І.* Готуємося до шкільного твору та переказу : навч. посібник. — К. : А. С. К., 2004.
 91. *Рінберг В. Л., Усатенко Т. П.* Текст і навчання зв'язного мовлення // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 2.
 92. *Рибникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. — М. : Учпедгиз, 1963.
 93. *Савин Н. В.* Педагогика. — М. : Просвещение, 1978.
 94. *Сафарян С. І.* Контекстне вивчення художніх творів учнями середніх і старших класів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2005. — № 1.
 95. *Семченко М. Т.* Розвиток усного та писемного мовлення. — К. : Либідь, 1986.
 96. *Система* перевірки знань, умінь и навчов учасихся національной школы по русскому языку и литературе / [Е. В. Коток, С. С. Шамсутдинова, Р. М. Нефедова и др.]; под ред. И. Х. Майоровой и Е. В. Котока. — Л. : Питер, 1984.
 97. *Ситченко А. Л.* Від героя до автора. — Тернопіль : СМП «Астон», 1993.
 98. *Синегіна С. М.* Захист проєктів. Специфіка використання методу на уроках зарубіжної літератури // Зарубіжна література в школі. — 2006. — № 15–16.
 99. *Сінтарова С. В.* З досвіду застосування методики проєктів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2004. — № 1.
 100. *Теорія літератури* / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. — К. : Либідь, 2001.
 101. *Типове* положення про атестацію педагогічних працівників України (Затверджено Наказом Міносвіти від 06.10.2010 № 930).
 102. *Токмань Г. Л.* Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. — К. : Міленіум, 2002.
 103. *Тураєв С. В., Чавчанидзе Д. Л.* Изучение зарубежной литературы в школе. — М. : Просвещение, 1982.
 104. *Тягло О. В.* Критичне мислення : навч. посібник. — Х. : Вид. група «Основа», 2008.
 105. *Українська педагогіка.* Неофіційний сайт ГНПУ ім. О. Довженка.
 106. *Український педагогічний словник.* — К. : Либідь, 1997.

107. *Урок литературы : пособие для учителя / сост. Т. С. Зепалова, Н. Я. Мещерякова.* — М. : Просвещение, 1983.
108. *Фролова К. П. Анализ художнього твору.* — К. : Радянська школа, 1975.
109. *Харламов И. Ф. Педагогика.* — М. : Изд-во АРД ЛТД, 1997.
110. *Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога.* — Х. : ВГ «Основа», 2003.
111. *Чередов И. М. Система форм организационного обучения в современной общеобразовательной школе.* — М. : Педагогика, 1987.
112. *Чирков А. С. Изучение современной зарубежной литературы в 10 классе.* — К. : Радянська школа, 1982.
113. *Чичерин А. В. Ритм образа.* — М. : Советский писатель, 1973.
114. *Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В. И. Новиков.* — М. : Педагогика, 1988.
115. *Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии.* — 1995. — № 2.
116. www.ukrreferat.com/index.
117. referatcentral.org.ua/history_world_load.
118. ostriv.in.ua.
119. <http://hghltd.yandex.net>.



ДОДАТКИ



Активні та інтерактивні технології навчання. Деякі методи та прийоми (стратегії) розвитку критичного мислення

- 1. Анкета як спосіб навчання.** Учитель розробляє анкети з питаннями, які дозволяють повністю повторити тему в системі. Якщо учні заповнюють анкети за допомогою підручника, її оцінюють від 1 до 6 балів, інші оцінки вимагають відповіді без використання допоміжних джерел.
- 2. Асоціації.** Цей метод базується на використанні власного досвіду учнів; може проводитись як індивідуально, так і фронтально; застосовується під час мотивації та актуалізації знань. Залежно від змісту та мети має декілька форм проведення.
«Асоціативна сітка (кущ)». Робота проводиться так само, як і під час складання гронування з тією різницею, що слова-асоціації також можуть бути проаналізовані (до них можна дібрати відповідні асоціації).
На дошці (аркуші паперу формату А1) малюється квітка — серединка з потрібною кількістю пелюсток. У серединці учитель записує основне поняття, після чого учні називають/записують на пелюстках характеристики поняття.*
Інша форма: на дошці малюють прямокутник, у центрі якого записують основне поняття. Учні пропонують назвати його синоніми, антоніми, прикметники, дієслова, пов'язані з цим поняттям (записують навпроти відповідних сторін прямокутника). Після того як усі асоціації будуть зазначені, учні обирають по три найхарактерніші із них, з якими відбувається подальша робота.
- 3. «Бортовий журнал»** — спосіб ведення робочого конспекту: інформація фіксується за допомогою ключових слів, коротких словосполучень чи речень, умовиводів, графічних схем та моделей, запитань. Частинами «бортового журналу» можуть бути запропоновані вчителем ключові поняття теми, вислови, цитати, визначення тощо.
- 4. Гра «Так чи ні?».** Проводиться у формі конкурсу між 2–3 командами (наприклад, за кількістю рядів у класі). Учні ставлять

* Можна використовувати також під час опрацювання певної теми, терміна тощо в групах.

одне одному запитання, яке завершується словами «Так чи ні?». Кожна правильна відповідь оцінюється одним балом.

5. **«Вільне письмо».** Пропонований вид роботи допомагає сконцентрувати власні думки через їх записування без зупинки. Для роботи надається певний час (5–10 хв). Протягом цього часу учень записує свої думки стосовно запропонованої теми, не припиняючи роботи. До уваги не беруться стиль та орфографічні чи пунктуаційні помилки.
Суть роботи полягає в тому, що в учнів з'являється можливість зафіксувати свої емоції, не соромлячись їх. «Вільне письмо» («Письмо для себе», «Есе») варто використовувати на етапі усвідомлення матеріалу та на уроках вивчення ліричних творів і творів філософського змісту.
6. **«Вірю — не вірю».** Кожне із сформульованих учням запитань починається словами: «Чи вірите ви, що...». Учні погоджуються із запропонованим твердженням або ні. Цей прийом можна використовувати на будь-якому етапі уроку.
7. **«Грунування».** Пропонований вид роботи спонукає учнів вільно думати і відверто висловлюватися на певну тему, стимулює до пошуку зв'язків між окремими поняттями. Для роботи обирають опорне слово, поняття, термін (слово-тема). Відповідно до нього добирають слова за певними зв'язками, асоціації. Грона бувають однорівневими (від одного відправного слова) та багаторівневими (кожне слово наступного рівня стає опорним для добирання інформації). Багаторівневе грона є розгорненою опорою за темою, основу якої складає принцип гіперзв'язків.
8. **«Дерево рішень»** допомагає учням проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень; найдоцільніше використовувати під час роботи в групах. Для роботи обирають проблему, що може мати декілька варіантів розв'язання (3–4). Кожна група отримує аркуш паперу зі схемою.

| ПРОБЛЕМА | | | | | |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Розв'язання I | | Розв'язання II | | Розв'язання III | |
| позитивні наслідки (+) | негативні наслідки (–) | позитивні наслідки (+) | негативні наслідки (–) | позитивні наслідки (+) | негативні наслідки (–) |
| | | | | | |
| Висновок: | | | | | |

Після заповнення таблиці групи презентують результати роботи; графу «Висновок» закривають. Коли всі групи ознайомили клас зі своїми аргументами «за» і «проти», учням пропонується передбачити висновки кожної із груп, які потім звіряються з написами на схемах.

9. **«Запитання до автора».** Ця методика спрямована на формування вмінь формулювати запитання й шукати відповіді на них у тексті. Робота будується за таким принципом:
- 1) виявлення складних для розуміння учнями фрагментів тексту;
 - 2) планування зупинок під час читання тексту, робота над змістом частин;
 - 3) формулювання запитань для кожної зупинки;
 - 4) формулювання учнями своїх запитань та пошуки відповіді на них у тексті.
10. **«Збережи останнє слово за мною».** Для проведення стратегії «Збережи останнє слово за мною» вчитель або учні попередньо готують запитання. Запитання записують на окремих аркушах, відповіді — на звороті. У подальшій роботі учень, що розпочав обговорення твору чи сформулював запитання, передає естафету обговорення іншому. Після повного обговорення слово повертається до того, хто розпочинав або озвучував запитання; він підбиває підсумок або зачитує свою відповідь. Таким чином, учень отримує право підбити своєрідний підсумок, погодившись із тим, що говорили інші, чи заперечити, доводячи свою думку. Обговорення припиняється.
- Пропонована стратегія допомагає учням, не впевненим у собі, до думки яких у колективі не прислухаються, почуватися упевненішими й переконанішими у своєму праві на власну думку. (Стратегія апробована під час реалізації проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».)
11. **«Згоден/не згоден»**
- Варіант № 1.** У різних кутках аудиторії розміщують 4 аркуші паперу з написами: «Згоден», «Частково згоден», «Частково не згоден», «Не згоден». Зачитують твердження, підготовлені учителем (починаючи з найпростішого). Учні займають місце біля обраного аркуша і готуються відстоювати свою позицію. Захист позиції може бути індивідуальним, а може обговорюватися у групі, яка утворилася, і представлений одним із членів групи.
- Варіант № 2.** Учні залишаються на своїх місцях. Учитель зачитує запитання, які передбачають два варіанти відповіді:

«Згоден» (хто згоден, сидить на місці) та «Не згоден» (хто не згоден — підводиться). З-поміж тих, хто сидить, і з-поміж тих, хто підвівся, учитель обирає учнів, які пояснюють свою позицію.

За допомогою варіанту № 2 можна провести робочу вправу під час розбирання композиції твору, короткої характеристики персонажа чи певної дії (вчинку), також можна використати під час проведення фронтального опитування.

12. **«Знайди помилку».** Цей прийом можна використовувати як під час індивідуальної роботи, так і під час роботи в парах чи групах. Можливі варіанти:

1) учитель просить знайти в пропонованому тексті помилки.

Можна вказати їх кількість. Зазвичай рекомендується зробити 2–3 явні помилки, 2–3 типові та 1 малопомітну;

2) учитель у своєму повідомленні припускається помилок, які слід знайти, або озвучує тексти, у яких явно спотворена інформація, заплутані визначення, порушено послідовність викладу, героям приписуються чужі вчинки та думки, даються неправильні тлумачення термінів, подій, процесів;

3) для групової роботи: кожна із команд готує заздалегідь текст із помилками з певної теми та пропонує його іншій групі (для економії часу групи отримують тексти, написані на аркушах паперу). Виграє та група, яка краще захоче свої помилки і більше та швидше знайде помилки команди-опонента.

13. **«ЗХВ» («Знаю — хочу дізнатись — вивчив»).** Таблиця містить три стовпчики. У перший стовпчик записують інформацію із запропонованої теми («первинні знання»). Заповнення другого стовпчика спрямоване на мотивацію навчальних досягнень (учні записують інформацію, яку очікують отримати). Остання графа допомагає узагальнити щойно отриману інформацію («вторинні знання»).

Після повідомлення учнів про те, що вони дізнались нового, потрібно виявити, чого вони в опрацьованому тексті не знайшли, на яке питання відповіді не отримали. У такому випадку учитель або скеровує учнів до джерела інформації, або сам відповідає на запитання. (Запитання, на які учні не отримали відповіді, можна використати на наступному уроці.)

| Знаю | Хочу дізнатись | Вивчив |
|------|----------------|--------|
| | | |

14. **Інтелектуальна розминка** — це декілька не дуже складних запитань для розмірковування. Основна мета розминки — налаштувати дітей на роботу.
15. **«Картинна галерея»**. Учитель вивішує на дошці 4–5 ілюстрацій/фотокарток/репродукцій картин, які містять ознаки основного поняття чи теми. Об'єднавши учнів у групи, він пропонує через визначений час назвати ознаки цього поняття, його характеристику.
16. **«Карусель»**. Ця методика дає можливість за короткий проміжок часу опитати весь клас та підбити підсумки вивчення теми.

Варіант № 1. Клас об'єднується в таку кількість груп, скільки запитань учитель планує дати для опрацювання (необхідно врахувати те, що більша кількість груп потребує більшого часу). Кожна група отримує аркуш із запитанням. Після обговорення в групі учні обирають «писарчука», який занотує відповідь групи (якщо думка одного із членів групи відрізняється від думки всієї групи, записують і її). На цю роботу надається фіксований час (1–2 хв).

Після цього картки із запитаннями по черзі передають в інші групи, кожна з яких перечитує запитання та відповіді і формулює свої доповнення до відповідей (протягом того ж фіксованого часу). Необхідно, щоб кожен аркуш побував у всіх групах.*

Коли аркуш потрапляє в ту групу, яка відповідала першою, у групі знову зачитують запитання і всі варіанти відповідей, які група підсумовує і формулює остаточну чітку і стислу відповідь.

На завершення роботи всі запитання та остаточну відповідь зачитують уголос.

Варіант № 2. Стільці для учнів розставляють у два кола: внутрішнє коло (прихильники однієї точки зору): учні сидять спиною до центру, зовнішнє (прихильники іншої точки зору) — обличчям (кожен сидить навпроти іншого). Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє — рухливе: за сигналом учителя учасники зовнішнього кола пересуваються на один стілець праворуч і опиняються перед новим партнером. Мета: пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

* Стратегію можна використовувати двома способами: можна передавати аркуші від однієї групи до іншої, рухомими можуть бути групи, які переходитимуть від одного аркуша до іншого.

Спочатку відбувається обмін думками в перших парах, наводяться необхідні аргументи; учні фіксують у записничках докази протилежної сторони. За сигналом відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак учні намагаються дібрати нові контраргументи. До кінця кола учні зазвичай відточують свою систему аргументів і здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

17. **«Діаграма Венна»** — навчальна методика, яку використовують для того, щоб навчити учнів здійснювати порівняльний аналіз з обов'язковим синтезом його результатів. У процесі проведення учитель називає підтеми, проблеми, літературні образи, біографії авторів тощо, які необхідно проаналізувати в ході розкриття теми. Зазвичай їх буває 2–3. Інформацію, що стосується конкретної проблеми, заносять в окреме коло (квадрат). У спільну частину записують інформацію, що є спільною та стосується всіх виділених складових.
18. **«Концентрація»**. Цей прийом використовують для роботи в групах. Кожна група отримує аркуші з текстом. За сигналом учні протягом визначеного часу (1–3 хв) читають текст, потім віддають аркуші вчителеві. Кожен учень записує в зошиті те, що запам'ятав із тексту, після чого група на окремому аркуші записує спільний текст. Виграє група, яка найповніше відтворює текст.
19. **«Кошик»**. Цей прийом є доречним під час підготовки до контрольної роботи. На аркуші паперу учні малюють кошик, на якому їм слід записати імена, дати, терміни тощо, що стосуються вивченої теми. Через певний час учитель просить припинити записи і просить одного з учнів зачитати слова. Учні викреслюють назви, які повторюються в їх записах. Тоді слово надається наступному учневі. Переможцем визнають учня, у якого записано найбільше термінів.
20. **Кросворди**. Можливими є такі варіанти роботи з кросвордами:
 - 1) заповнити готовий кросворд, визначити ключове слово і пояснити його значення;
 - 2) розгадати готовий кросворд, заповнивши порожні клітинки;
 - 3) створити кросворд самостійно, використовуючи терміни, імена, дати тощо, які були вивчені раніше чи під час самостійного опрацювання навчального матеріалу;
 - 4) сформулювати запитання до слів у заповненому кросворді («кросворд навпаки»).

21. **«Кубування»** — навчальна методика, яка пропонує учням відповісти на шість запитань різних типів, що стосуються теми та розкривають її суть із різних сторін.
1. Опиши це.
 2. Порівняй це.
 3. Добери асоціації.
 4. Проаналізуй (із чого складається).
 5. Як його використати.
 6. Що в ньому «доброго» й що «поганого»: за і проти. (На останній пункт бажано дібрати порівну відповідей за і проти.)
22. **«Кутки»**. Пропонований вид роботи формує вміння дослухатися до того, що говорять інші, формувати власну точку зору та відстоювати її в полеміці. Вправа проводиться у такий спосіб:
1. Спочатку вчитель формулює відкрите запитання.
 2. Учні у зошитах заповнюють таблицю: добирають по три виважені аргументи для позитивної та заперечливої відповіді.

| Так | Ні |
|-----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

3. Зваживши свої аргументи, учні переходять до роботи на запропонованій шкалі.



Кожен учень робить позначку, яка відповідає його особистій позиції щодо запропонованої проблеми, яку оцінює певною кількістю балів. На основі заповненої шкали учні об'єднуються в три групи: 1-ша — «Так» (від 4 до 9); 2-га — «Ні» (від 4 до 9); 3-тя група — від «Так» (3) до «Ні» (3).

4. Створені групи обговорюють дібрані кожним аргументи та виробляють спільну позицію для ведення дискусії. Група обирає речника, який висловлює думки членів групи.

5. Групи представляють позиції по черзі, а також відповідають на запитання інших груп і висувають контраргументи.
6. Кожен учень має право залишити свою групу і перейти в іншу, пояснивши, який саме аргумент переконав його змінити позицію.
23. **«Ланцюжок»** — способи задіяння до роботи максимальної кількості учнів:
- ❖ учні ставлять запитання одне одному по черзі;
 - ❖ той, хто відповідає, ставить запитання наступному (того, хто відповідатиме, визначає сам або це робить учитель);
 - ❖ обраного учня викликають до дошки, і всі охочі ставлять йому запитання за темою.
24. **Лист до літературного героя або автора** (робота в парах). Листи призначені для стимулювання діалогу між двома читачами у формі запитань та відповідей.
- Варіант № 1.** На основі опрацьованого матеріалу учень обирає «предмет», щодо якого триватиме діалог. Під час виникнення в нього думок і міркувань він записує їх на аркуші й пропонує сусідові для обміну інформацією чи отримання відповіді. Адресат відповідає, записуючи свої думки чи запитання, адресовані сусідові. Орфографічні, пунктуаційні та граматичні помилки в цьому випадку не враховуються. Запитання, на які в парі відповіді не знайшлося, наприкінці вправи озвучуються, відповідь формулюють усі учні класу (чи за допомогою вчителя).
- Варіант № 2.** Спочатку кожен із пари записує два-три запитання, які йому хотілося б поставити авторові твору. Потім підготовлені запитання кожен пропонує сусідові, який, у свою чергу, намагається сформулювати на нього відповідь, суть якої коротко також записується (оскільки дані записи являють собою процес мислення й не призначені для широкого загалу, на орфографічні, граматичні та синтаксичні помилки не зважають). Після завершення роботи в парах запитання, на які не було знайдено відповіді, озвучують, і увесь клас намагається відповісти на них.
25. **Лицарський турнір.** Про проведення турніру оголошується заздалегідь; питання повинні бути стислими, відповіді короткими. Змагання проводиться між двома учнями (учень-учитель). Перший учень за вивченою темою ставить підготовлене питання, на яке він хотів би отримати відповідь. У свою чергу,

другий учень дає відповідь на поставлене запитання, після чого озвучує своє. Обмін запитаннями триває не більш ніж 10 хв. Рефері (учитель) може зняти неконкретне запитання. Учні наприкінці турніру оцінюють дії «лицарів».

26. **«Літературні листи»** спрямовані на формування в учнів уміння оформляти думки щодо прочитаного й обмінюватися ними. Під час опрацювання відповідної теми в учня виникають певні думки та міркування, які він записує на папері. Стратегія може бути використана під час проведення «Семінару читачів» (записи учень пропонує сусідові для обміну інформацією чи отримання відповіді) та на етапі усвідомлення змісту уроку. Разом із тим учні навчаються правилам написання листів, дотримуючись загальноприйнятих вимог.
27. **«Методика взаємних запитань»** — вид діяльності, який надає учням можливість виступити в ролі вчителя та керувати процесом читання. Учень готує запитання і ставить його учням класу або сусідові по парті. Отримавши відповідь, він погоджується з нею або коригує її. Потім він сам отримує зустрічне запитання і відповідає на нього.
28. **«Методика одного речення»**. Використовується методика для того, щоб прокоментувати епіграф до заняття, якусь цитату, проблему, зробити узагальнення. Таке загальногрупове обговорення дає можливість кожному стисло й швидко висловити свою думку чи позицію. Відповіді не коментують і не оцінюють. Наприкінці учитель робить тільки узагальнення.
29. **Стратегія «Мікрофон»** використовується для підбиття підсумків уроку, передбачає відповідь-узагальнення усіх присутніх у класі; тривалість відповіді обмежена в часі (як правило, формулюється одним реченням або однією фразою). «Мікрофон» учні передають одне одному по черзі, висловлюється тільки той, у кого він у руках.
30. **«Мозковий штурм» («мозкова атака»)** — метод опитування, за якого приймаються будь-які відповіді учасників щодо обговорюваного питання чи теми.

На **першому етапі** учасники активно висувують свої ідеї, зокрема нереалістичні, фантастичні й нелогічні. Головне завдання — кількість ідей, а не їх якість. На цьому етапі забороняється оцінювати висунуті ідеї. Кожну пропозицію приймають

і записують на дошці чи аркуші паперу. Учасники знають, що від них не вимагається обґрунтування їхньої пропозиції або пояснення, чому вони так думають. Час для висунення ідей зазвичай обмежений.

Другий етап — оцінювання й обговорення ідей, ранжування їх за рівнем значущості, поділ на групи тощо. Перевагами цього методу є те, що він:

- ❖ дає змогу за короткий час зібрати максимальну кількість різних думок;
- ❖ допомагає залучити до роботи тих, хто зазвичай є пасивним і соромиться брати участь у дискусіях;
- ❖ активізує уяву і творчі можливості учасників, уможливорює їх відхід від стереотипних уявлень і стандартних схем;
- ❖ є цікавим початком для наступного обговорення в групах.

Для організації «мозкового штурму» необхідно:

- ❖ сформулювати запитання, проблему чи ситуацію і попросити учасників висловити свої ідеї та пропозиції;
- ❖ обрати протоколіста;
- ❖ повідомити, що учасники можуть пропонувати будь-які ідеї, які спадають їм на думку;
- ❖ не обговорювати ідеї одразу після того, як їх запропоновано;
- ❖ записувати там, де їх буде видно;
- ❖ після запропонування 10–15 ідей починається їх обговорення;
- ❖ опрацювати спільно з учасниками список ідей: додати нові, вилучити ті, що не стосуються теми, розподілити ідеї за категоріями, обрати найкращі тощо.

31. **«Написання етюдів»** (склад груп попередній). Кожній групі для роботи пропонується по декілька слів, серед яких кожен член групи обирає для себе одне. До обраного слова-теми учні добирають по три слова-асоціації і на основі дібраних слів складають 3 речення, пов'язані за змістом. Охочі зачитують.
32. **«Наскельний малюнок»**. За основу прийому взято досвід первісних людей, які на стінах печер зображали тварин, речі, сцена з життя. Учням пропонується зобразити тільки одну річ, яка б символізувала художній твір (художній образ тощо). Прийом найкраще запропонувати для виконання вдома й представлення в класі.
33. **Стратегія «Одне слово»** використовується для узагальнення опрацьованого матеріалу. Учитель розпочинає речення; учні

по черзі додають до нього по одному слову, яке, на їх думку, найточніше відповідає змісту речення.

34. **«Орфографічна естафета».** Клас об'єднується в декілька груп (залежно від матеріалу, що опрацьовується, рівня підготовленості класу тощо). Кожна група обирає «кур'єра».

Аркуш із текстом, обраним учителем для опрацювання (або розділеним на частини за кількістю груп), кріпиться до стіни якнайдалі від груп (можна навіть у коридорі). «Кур'єр» підходить до тексту (кількість «підходів» визначає сам «кур'єр»), читає його, запам'ятовує уривок із нього, повертається до команди і диктує. Перемагає та група, яка завершить роботу швидше та зробить найменшу кількість помилок.

35. **«Перевтілення»** — один із різновидів рольової гри.

Учням, які заздалегідь отримали випереджальне завдання, пропонується уявити себе в ролі певного літературного героя. Вони по черзі займають місце перед класом і говорять від імені героїв (від першої особи), яких представляють, відстоюючи «свої» точки зору та пояснюючи їх. Учні та вчитель можуть ставити їм запитання, на які вони відповідають, відстоюючи позиції своїх героїв.

Інструкція для учнів-акторів

Презентуючи літературний образ, потрібно:

- ❖ назвати ім'я, особливості зовнішності, соціальне становище, певні риси характеру, емоційний стан; зазначити ставлення автора до персонажа;
 - ❖ назвати авторські засоби творення художнього образу, істотне в характері героя;
 - ❖ визначити місце героя в літературному творі; виявити типові якості в більшому або меншому колі людей (реальних осіб); побачити в образі-персонажі людину певного часу й соціального стану; оцінити характер героя з урахуванням авторського ставлення до нього, з погляду сучасності; намагатися пояснити мотиви його поведінки та вчинків.
36. **«Перепиши параграф».** Учням пропонується переписати розділ підручника по-новому, деталізувавши та виділивши головне. Під час виконання роботи учні отримують завдання:
- ❖ використовуючи додаткову літературу, зробити текст більш цікавим, образним, доступним;
 - ❖ розбити текст на частини, виділити правило (визначення), навести приклади, які його пояснюють, тощо.

37. **«Пінг-понг»**. Можна використати легкий невеликий предмет (м'ячик, зім'ятий аркуш паперу тощо). Умова: запитання та відповіді мають бути короткими, лаконічними.
1. Учні утворюють коло. Учитель, формулюючи запитання, передає «м'ячик» першому учневі. Той, у свою чергу, дає коротку відповідь на поставлене запитання та формулює власне, адресуючи його наступному учневі, якому передає «м'ячик».
 2. До дошки виходять двоє учнів й по черзі одне одному ставлять запитання за опрацьованою темою. Учень промовляє питання й кидає «м'яч» своєму опоненту, який відповідає на поставлене запитання, формулює своє і повертає «м'яч».
 3. Один із учнів готує запитання заздалегідь. Він виходить до дошки, кидає «м'ячик» будь-якому з учнів класу й одночасно ставить йому запитання. Звучить відповідь, і «м'яч» повертається до першого учня, який озвучує наступне запитання.
38. **«ПМЦ» (плюс, мінус, цікаво)**. Учням пропонується твердження, пропозиція або опис ситуації. Завдання: записати якомога більше ПМЦ.
29. **«Порушена послідовність»**. Форма роботи спрямована на перевірку знання учнями художнього тексту. Фрагменти тексту учитель виписує на окремих картках; учні мають розкласти їх у тій послідовності, у якій вони описані в авторському варіанті.
40. **«Посилена лекція»**. Після заповнення першого стовпчика таблиці учням пропонується прослухати текст, у якому розповідається, наприклад, про життя і творчість Мольєра. Прослухавши текст, учні заповнюють другий стовпчик таблиці (за 5–7 хв), після чого охочі зачитують свої записи. Якщо запропонований учням текст великий, учитель розбиває його на декілька частин, після прочитання кожної із них учні заповнюють другу частину таблиці; охочі озвучують свої записи.
41. **Методика «Прес»** допомагає учням учитись формулювати чіткі, повні й аргументовані відповіді. Відповідь будується за схемою:
1. Власна позиція. «Я вважаю, що...»
 2. Обґрунтування: «тому, що...»
 3. Приклад. «Наприклад...»
 4. Висновки. «Отже (тому), я вважаю...»
42. **«5 × 5» (різновид «Ажурної пилки», «Джиг-со»)**. Клас об'єднується в групи (кількість груп відповідає кількості осіб у групі), наприклад, жеребкуванням А1, А2... Б1, Б2... В1, В2... Г1, Г2... Д1, Д2... Д5.

Спочатку групи об'єднуються за літерним показником. Кожна група отримує від учителя картку з інформацією, яку необхідно опрацювати, обрати найголовніше, коротко занотувати в зошити й бути готовим передати інформацію іншим (записи вести обов'язково!). На цей вид роботи дається 10 хв.

На другому етапі учні перегруповуються за кількісним показником. У новостворених групах по черзі, що відповідає порядковому номеру літери (попередній поділ), вони передають інформацію, опрацьовану в попередній групі. Записи в зошити додаються. Після завершення цього етапу уроку учитель проводить перехресне опитування.

43. **«Репортер»**. Під час роботи з текстом учитель пропонує учням уявити себе в ролі репортера. Завдання: на окремому аркуші паперу записати найцікавіше, на їх погляд, запитання до тексту. Усі картки із запитаннями збирає вчитель, який пропонує учням навмання витягати по одній і уявити, що в них беруть інтерв'ю.
44. **«Рецензія»** (рецензії можна перевіряти вибірково, додаючи свої коментарі до них). Відповідь учня записується на магнітофон (мобільний телефон). Клас прослуховує ще раз запис і пише рецензію за схемою, записаною на дошці. Вона може бути такою:
 - ❖ повнота відповіді;
 - ❖ логіка викладу;
 - ❖ наявність (відсутність) фактичних помилок у викладі;
 - ❖ мовленева грамотність;
 - ❖ наявність прикладів;
 - ❖ оцінювання відповіді.
45. **«Сенкан»** — п'ятирядковий неримований вірш, який складається за такою схемою:
 - ❖ 1 рядок — слово-тема (іменник);
 - ❖ 2 рядок — 2 прикметники (означення теми);
 - ❖ 3 рядок — 3 дієслова (активність, дієвість, пов'язана з темою);
 - ❖ 4 рядок — фраза з чотирьох слів (розуміння теми або ставлення до неї);
 - ❖ 5 рядок — слово-висновок (іменник, синонім або висновок до теми).
46. **Система «Поміч»** допомагає поєднати читання з аналізом прочитаного шляхом його оцінювання позначками із конкретним логічним наповненням.

На *першому етапі* (під час читання тексту) для роботи пропонується система знаків із конкретним значенням, за якою працюють з олівцем, позначаючи одиницю прочитаного тексту однією з позначок залежно від того, якому змісту вона відповідає:

- ❖ «✓» — я це знаю;
- ❖ «+» — це для мене нова інформація;
- ❖ «-» — це суперечить тому, що я знаю;
- ❖ «?» — ця інформація дивує мене.

На *наступному етапі* роботи учні заповнюють таблицю, тезисно вписавши в неї виділені раніше положення.

| «✓» | «+» | «-» | «?» |
|-----|-----|-----|-----|
| | | | |

У такий спосіб, кожен учень під час роботи з текстом виокремлює інформацію, яку він знав до уроку, отримав на уроці, яка для нього є незрозумілою та яка зацікавила його.

47. **«Сітка Елвермана».** Стратегія спрямована на формування в учнів уміння здійснювати всебічний аналіз запропонованої проблеми, організувати дискусію та формувати чітку позицію щодо обговорюваних проблем на рівні дібраних аргументів. Зміст проблеми формулюється таким чином, щоб було можливо відповісти на запитання як позитивно, так і із запереченням. Кількість аргументів і контраргументів має бути однаковою.

| Так | Проблема | Ні |
|-----|----------|----|
| | | |

48. **«Сніжна куля».** Існує декілька варіантів цього прийому.

Варіант № 1. Учитель указує на учня і говорить: «Слово!». Учень промовляє слово, яке стосується теми уроку. Далі вчитель звертається до іншого учня: «Речення!» Цей учень складає речення з названим словом. Третій учень формулює запитання до цього речення, четвертий учень дає відповідь на почуте запитання. За бажанням учителя можна продовжити, запропонувавши наступним учням дібрати слова-синоніми, приклади тощо.

Варіант № 2. Учитель розпочинає усне словесне малювання словом, яке стосується теми подальшої роботи. Наступний учень додає до слова речення, що впливає із запропонованого слова.

Кожен наступний учень додає своє речення у такий спосіб, щоб утворився безперервний ланцюжок літературної розповіді.

Варіант № 3. Спочатку вчитель пропонує кожному учневі індивідуально дібрати по п'ять-десять слів, що характеризують певний об'єкт (літературний образ, епоху, літературознавчий термін тощо). Через декілька хвилин робота продовжується в парах — із обраних індивідуально слів обирають п'ять-десять, які найточніше характеризують зазначений об'єкт. Потім для подальшої роботи пари об'єднуються в групи по 4 учні. Наприкінці роботи групи по черзі називають слова, які вчитель записує на дошку, якщо слова в групах повторюються, їх пропускають. Записані на дошці слова вчитель використовує для подальшої роботи в класі.

49. **«Створи тест».** Наприкінці вивчення теми учням пропонують створити систему тестів, які б охоплювали матеріал усієї теми (згідно з вимогами до тестів). Кожен тест має супроводжуватися варіантами відповідей. Оскільки в процесі роботи над тестами формуються навички складання тестів, обов'язковим є аналіз роботи учнів.
50. **Тести.** Використовують відкриті (учень самостійно записує коротку відповідь) та закриті (запропоновано кілька варіантів відповіді) тести. Тестове завдання має бути записане у формі, що відповідає цілям і завданням тесту; завдання розміщують у порядку зростання складності; тести повинні бути різноманітними. Якщо тести використовують для оперативного контролю як елемент уроку, перевіряти їх слід одразу ж після виконання. Можна використати елемент взаємоперевірки. Складаючи тести для контрольної роботи, потрібно поділити їх на чотири групи за складністю:
- ❖ **1-й рівень:** закриті тести, які потребують обрання тільки однієї правильної відповіді;
 - ❖ **2-й рівень:** відкриті тести, для відповіді на які необхідно доповнити речення потрібним терміном;
 - ❖ **3-й рівень:** тести, які потребують обрання декількох правильних відповідей; тести на відповідність (перевіряється знання учнями окремих понять, уміння давати порівняльну характеристику об'єктам, явищам і процесам, установлювати причинно-наслідкові зв'язки);
 - ❖ **4-й рівень:** запитання з розгорнутою відповіддю (виконання таких завдань потребує від учнів аналітико-синтетичних умінь для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, умінь обґрунтувати свою думку тощо).

Перед початком тестування учням необхідно пояснити, за яким принципом побудовані тести і як потрібно їх виконувати.

51. **«Тихе опитування»**. Бесіда вчителя з одним учнем відбувається пошепки, водночас клас зайнятий виконанням іншого завдання. Такий прийом дозволяє працювати з учнями, які з певних причин комплексують чи соромляться відповідати перед класом.
52. **«Хто я?»** (різновид прийому «Перевтілення»). Учневі пропонується виступити від імені відомої особи (автора, літературного героя тощо), при цьому не називаючи її імені, лише описуючи зовнішність, учинки, епізоди з життя, міркування тощо.
53. **«Читаємо!»** — використання уривків із художніх, науково-популярних творів з різною метою: для ілюстрації, для формування мотивації, для постановки запитань на закріплення вивченого матеріалу.
54. **«Шерлок Холмс»**. Учням пропонують швидко прочитати текст і, не користуючись при цьому самим текстом, скласти до нього якнайбільше запитань, які мають охопити весь матеріал і врахувати найменші дрібниці. Із найдовшого списку зачитуються запитання, учні відповідають на них.
55. **«Шість тямущих капелюхів»**. Метод оснований на принципі «6 кольорів — 6 моделей мислення». Для використання виготовляють паперові капелюхи. Учні, які братимуть участь в обговоренні запропонованої проблеми (твердження), разом із капелюхами отримують настанову на подальші дії:
 - ❖ **«мислення білого кольору»** — «Давайте пропустимо ці аргументи й пропозиції і розглянемо об'єктивні дані»;
 - ❖ **«мислення червоного кольору»** — колір розкриває інтуїцію, почуття, емоції; дозволяє висувати своє інтуїтивне ставлення, не намагаючись логічно пояснити його; надає змогу висловити ставлення до предмета, що обговорюється;
 - ❖ **«мислення чорного кольору»** — це колір-заперечення, найцінніший капелюх. Він у жодному разі не негативний! Чорний колір використовується, щоб звернути увагу на те, що припущення (твердження) не відповідає фактам; він завжди логічний;
 - ❖ **«мислення жовтого кольору»** — позитивна логіка; використовується для припущення результатів запропонованих дій, а також для позначення цінності того, що вже мало місце;

- ❖ «**мислення зеленого кольору**» — колір креативності, альтернатив, цікавих пропозицій;
- ❖ «**мислення синього кольору**» — колір контролю за процесом дискусії; контролює не предмет обговорення, а сам процес обговорення, наприклад: «Надягаючи свій синій капелюх, я відчуваю, що з цього питання нам необхідно звернутися до мислення зеленого капелюха!»

56. «Шпаргалка»

Варіант № 1. Складання шпаргалки до складного або великого за обсягом тексту. Завдання виконується в три прийоми:

- ❖ протягом 30–40 с за допомогою ключових слів складається план тексту (записи, що стосуються однієї сторінки, відокремлюються суцільною лінією);
- ❖ повторне читання чи слухання тексту — протягом 1 хв. Біля ключових слів робляться записи у вигляді коротких тез;
- ❖ протягом 1 хв до шпаргалки записують запитання з кожної сторінки.

Варіант № 2. Учні читають текст. Завдання: за допомогою малюнків, схем, умовних позначень, ключових слів чи словосполучень передати зміст опрацьованого тексту. За цією шпаргалкою потрібно відтворити текст.

57. **Методика «Щоденник подвійних нотаток»** допомагає читачам тісніше пов'язати матеріал тексту з їх особистим досвідом та допитливістю. Сторінку ділять навпіл. Ліворуч записують фрази, що найбільше вразили у цьому тексті, праворуч — міркування учнів щодо кожного окремо взятого фрагмента тексту.

| Фраза з тексту | Мої міркування |
|----------------|----------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| ... | ... |

Вправу можна провести і в такий спосіб: кожна пара учнів отримує від учителя картку з уривком із тексту; працюють спочатку індивідуально, потім у парі. Аркуш зошита ділять навпіл: у перший стовпчик записують фрази чи уривок, запропоновані учителем; у другу — міркування учня щодо кожного фрагмента чи уривка.

Плани-схеми для організації самостійної роботи учнів (матеріали до стендів, технологічних карт)

Пам'ятка «Як виразно прочитати художній текст»

1. Готуючись виразно прочитати будь-який твір, декілька разів прочитайте його мовчки.
2. Визначте для себе особисту мету читання (ваше «надзавдання»): що саме ви хочете висловити під час читання, які почуття та асоціації прагнете викликати в слухачів.
3. Продумайте, у яких місцях тексту необхідно зробити паузи, які слова та словосполучення необхідно виділити голосом.
4. Удома декілька разів прочитайте твір уголос перед дзеркалом.
5. Тренуючись читати, подумки перевірте, чи не робите ви зайвих рухів.
6. Перед початком читання в класі займіть зручну позу, розгляньте слухачів і витримайте паузу. Розпочинаючи читати, не забувайте назвати автора й назву твору. Глибоко вдихніть, і розпочинайте читання.

Орієнтовна схема аналізу виразно прочитаного тексту

1. Чи правильно зрозумів виконавець тему й ідею твору?
2. Чи вдалося читцю під час читання передати авторську думку?
3. Яке було «надзавдання» прочитаного? Чи виконано воно?
4. Чи є цікавими інтерпретація, «бачення» твору, запропоновані читцем?
5. Чи задовольнили вас жести та міміка учня під час виконання твору?
6. Чи не було помилок під час передавання змісту художнього твору?
7. Чи вдалося виконавцю уникнути мовленнєвих недоліків під час читання?

Пам'ятка «Як підготуватися до переказу твору або його уривка»

1. Перш ніж починати писати, чітко визначте своє ставлення до героя, про якого ви писатимете у творі. Уважно прочитайте твір.

2. Поділіть його на завершені за змістом частини.
3. Підготуйтеся до переказу окремих частин:
 - ❖ зверніть увагу на незрозумілі слова, словосполучення;
 - ❖ з'ясуйте їх зміст, намагайтеся використовувати їх під час написання переказу;
 - ❖ запам'ятайте, про що йдеться на початку, усередині та наприкінці кожної частини.
4. Переказуючи зміст частини, використовуйте запитання-порадники:
 - ❖ *Про що пише автор?* (докладний зміст частини);
 - ❖ *Як він це робить?* (художні засоби, які використовує автор).
5. Якщо вам запропоновано вибірковий переказ, то необхідно із усіх визначених частин обрати лише ті, які відповідають меті висунутих перед вами завдань, і докладно їх переказати.
6. Працюючи над стислим переказом, визначте головну думку прочитаного і, уникаючи зайвої деталізації, перекажіть основні події твору.

Пам'ятка «Як підготуватись до твору-роздуму про літературного героя»

1. Продумайте, що вас хвилює, цікавить, із чим ви не погоджуєтесь.
2. Прослідкуйте за текстом, як письменник розкриває характер героя, його вчинки. Зверніть увагу на художні деталі, які допомагають вам зробити висновок щодо ставлення автора до героя. Поміркуйте, чи погоджуєтесь ви з думкою автора.
3. Зробіть необхідні виписки з тексту, які допоможуть вам написати твір.
4. Відповідно до структури твору — вступу, основної частини, що складається з тез та доказів, висновку — доберіть додатковий матеріал (епіграф, цитати, факти), що стануть у пригоді під час написання твору.
5. Спочатку напишіть твір на чернетці.
6. Працюючи над вступною частиною твору, пам'ятайте, що її мета — підвести до розуміння вашої головної думки.
7. В основній частині твору викладайте свої думки й обов'язково аргументуйте їх. Намагайтеся уникати простого переказу епізодів твору. Пам'ятайте, що докази можуть бути як прямими, так і від протилежного. Використовуйте тільки ті слова, значення яких ви знаєте; ухиляйтеся від повторення тих самих слів.
8. У заключній частині твору зробіть емоційний обґрунтований висновок щодо вашого ставлення до героя, про якого ви пишете.

9. Прочитайте написане; перевірте зміст, послідовність викладу, грамотність, прослідкуйте за розділовими знаками.
10. Перевірте написане, подивіться, чи немає описок і пропуску букв.

Пам'ятка «Як писати твір компаративного характеру»

1. Розпочинаючи роботу над твором, ґрунтовно продумайте його тему.
2. Визначте головну ідею твору.
3. Складіть план, доберіть епіграф, що відповідатиме темі твору й розкриватиме його головну думку.
4. Визначте, що об'єднує та вирізняє твори, які ви аналізуєте.
5. Продумайте, який цитатний матеріал з обох творів використаєте для аргументації своєї думки.
6. Порівнюючи твори, пам'ятайте про композиційні засоби викладання думок. А саме:
 - ❖ початок, що інтригує;
 - ❖ послідовне розгортання тези;
 - ❖ хід роздумів у формі «запитання-відповідь»;
 - ❖ контрастне зіставлення аргументів;
 - ❖ експресивний висновок.
7. Викладаючи думки, пам'ятайте, що вони мають бути пов'язані з темою та головною ідеєю твору.
8. Звертайте увагу на співрозмірність частин твору.
9. Слідкуйте за тим, щоб ваші думки розкривалися послідовно, щоб кожне попереднє речення було логічно пов'язане з наступним.
10. Формулюючи речення, намагайтеся, щоб воно було точним, простим, ясним, образним та не допускало подвійного тлумачення.

Критерії та вимоги до написання есе

| Критерії | Вимоги |
|---|---|
| Знання і розуміння теоретичного матеріалу | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Визначити предмет есе; ❖ позначити коло понять і теорій, необхідних для відповіді на запитання; ❖ розуміти і правильно використовувати терміни та поняття; ❖ ілюструвати поняття відповідними прикладами |
| Аналіз і оцінка інформації | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Використовувати основні категорії аналізу; ❖ виділяти причинно-наслідкові зв'язки; ❖ застосовувати систему порівняльних характеристик; ❖ давати особисту суб'єктивну оцінку проблемі |

| Критерії | Вимоги |
|------------------|---|
| Побудова суджень | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Виділяти питання дослідження; ❖ ділити есе на частини за змістом; ❖ зберігати логічність міркувань під час переходу від однієї частини до іншої; ❖ аргументувати основні положення есе |
| Презентація есе | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Використання графічного та ілюстративного матеріалу; ❖ чіткість та виразність презентацій; ❖ культура мовлення; ❖ формулювання проміжкових та кінцевих висновків |

Пам'ятка учаснику дискусії

1. Перш ніж виступати, чітко визначте, якою є ваша позиція. Переконайтеся, що ви адекватно розумієте сутність проблеми.
2. Уважно вислухайте опонента і тільки після цього висловлюйте свою точку зору.
3. Пам'ятайте, що найкращим способом доказу або спростування є досконала логіка, беззаперечні факти й аргументи.
4. Сперечайтеся чесно і відверто, намагаючися спростувати, а не викривити висловлювання своїх опонентів.
5. Доводячи або спростовуючи думку, необхідно висловлюватися чітко, ясно, зрозуміло, своїми словами.
6. Якщо під час дискусії було доведено хибність вашої позиції, майте мужність визнати це.
7. Ніколи не використовуйте образливих висловлювань щодо опонента або його позиції.
8. Завершуючи свій виступ, підбийте підсумки та сформулюйте висновки.

Типи проблемних навчальних запитань

- ❖ Запитання, для відповіді на яке в учнів не вистачає інформації. Вони мають прочитати певний матеріал, що стане джерелом їхньої відповіді.
- ❖ Запитання, для розв'язання якого потрібно застосувати складний алгоритм мислення. З інтелектуального кута учня виведе лабіринт «сократівських запитань».
- ❖ Запитання, для відповіді на яке необхідно знати паралель, аналогію.

Алгоритм дискусії-диспуту

1. Визначення теми диспуту.
2. Формулювання мети диспуту.

3. Складання плану (сценарію) диспуту:
 - ❖ добирання літератури;
 - ❖ розробка питань (основних, додаткових, корегувальних);
 - ❖ підготовка учасників диспуту.
4. Вступне слово ведучого.
5. Стислі висловлювання обох сторін щодо предмета (проблеми) суперечки.
6. Почерговий розгорнутий виклад сторонами свого бачення розв'язання спірного питання.
7. Підбиття підсумків диспуту.
8. Узагальнювальне слово ведучого.

Рівні оцінювання учасників дискусії арбітрами

Діловий

- ❖ Ступінь підготовки й опанування матеріалу.
- ❖ Ефективність рекомендацій.
- ❖ Аргументованість позицій чи пропозицій.

Риторичний

- ❖ Культура мовлення.
- ❖ Лаконічність.
- ❖ Логічність відповідей.
- ❖ Чіткість і доказовість висновків.

Етичний

- ❖ Манера поведінки.
- ❖ Уміння підтримувати зв'язок із аудиторією.
- ❖ Тактовність і коректність відповідей на запитання.
- ❖ Толерантність до опонентів.

Правила проведення дискусії

Варіант № 1

1. Необхідно критикувати ідеї, а не опонентів.
2. Мета дискусії полягає не в тому, щоб визначити переможця, а в тому, щоб дійти згоди.
3. Усі учасники дискусії мають бути залучені до обговорення питань.
4. Кожен учасник дискусії має рівні права та можливості висловити свою думку.
5. Виступи виголошують організовано, за дозволом ведучого.
6. Будь-яка точка зору підлягає обговоренню і не може відкидатися без нього.
7. Упродовж дискусії її учасники під впливом фактів і аргументів можуть змінювати свою позицію.

8. Під час дискусії необхідно підбивати проміжкові й остаточні підсумки.

Варіант № 2

1. Ретельно продумайте свою точку зору і аргументи до неї.
2. Вступаючи в дискусію, не розпочинайте її з тих запитань, з яких у вас із опонентом немає згоди.
3. Використовуйте метод Сократа, який полягає в тому, що свою думку ви розподіляєте на малі частини і кожен пропонуєте у формі запитання.
4. Уникайте категоричності, особливо якщо ви заперечуєте.
5. Обминайте монологи, адже діалог є продуктивнішим.
6. Умійте почути та зрозуміти позицію опонента.
7. Не переривайте співрозмовника.
8. Не висміюйте його і не доводьте його точку зору до абсурду.
9. Не чіпляйтеся до невдалої форми висловлювання опонента.
10. Не переходьте на особистість співрозмовника.
11. Не розбивайте його позицію, а доведіть свою.
12. Волійте не перемагати, а знайти істину.
13. Погоджуйтеся з тим, у чому правий ваш співрозмовник, знайдіть раціональне в його словах; поясніть, чому ви не можете погодитися зі своїм опонентом і висловіть свої думки.

Організація роботи за параграфом підручника

1. Зверніть увагу на назву параграфа. Прочитайте весь параграф, для того щоб скласти загальне уявлення про його зміст. Знову поверніться до теми параграфа та з'ясуйте, якою мірою ви зрозуміли її.
2. Визначте за відповідними словниками значення слів і термінів, які вам незрозумілі.
3. Зверніть особливу увагу на своє розуміння позначених у підручнику іншим шрифтом понять, тверджень, ідей, висновків тощо.
4. Спробуйте пов'язати матеріал параграфа й інформацію, яку ви отримали на уроці або записали в зошиті.
5. З'ясуйте, яким є ваше розуміння наведених понять. Вам необхідно вміти давати визначення понять, розкривати їх особливості та взаємозв'язки з іншими поняттями.
6. Інколи для того, щоб полегшити підготовку домашнього завдання, доцільно усно або письмово скласти його план.
7. Якщо в тексті є посилання на зміст вивчених раніше параграфів, перегляньте їх.

8. За наявності тих питань і проблем, що вас зацікавили або з наведенням яких ви не погоджуєтесь, зверніться до додаткової літератури.
9. Опрацьовуючи зміст параграфа, не забувайте про те, що він є лише матеріалом для формування ваших власних світоглядних уявлень. Тому ви повинні знати теоретичний матеріал, зберігаючи при цьому право самостійно робити висновки особисто для себе.
10. Для того щоб зрозуміти, чи добре ви опанували матеріал, спробуйте переказати його, не користуючись підручником. Можна переказувати параграф, спершу спираючись на матеріал, а потім без нього.
11. У випадку виникнення ускладнень поверніться до тексту і ще раз перечитайте незрозумілі фрагменти або параграф загалом. Ви краще зрозумієте текст, якщо спробуєте самостійно поставити якомога більше запитань до тих фрагментів, які не зрозуміли.
12. Підготуйте відповіді на запитання та завдання, розміщені після параграфа, і виконайте завдання, запропоновані вчителем.

Складання простого або розгорнутого плану

1. Зверніть увагу на тему плану, який ви повинні скласти. Уважно прочитайте текст і оберіть із нього лише той матеріал, який відповідає темі плану.
2. Розпочинайте складати план тільки тоді, коли з'ясуєте зміст матеріалу загалом.
3. Залежно від того, який вид плану (простий чи розгорнутий) необхідно скласти, оберіть один із двох запропонованих шляхів:
 - ❖ якщо потрібно скласти простий план, то поділіть текст на логічно завершені частини; знайдіть у кожній із них головну думку; чітко, ясно і конкретно сформулюйте та запишіть її;
 - ❖ якщо план розгорнутий, у кожній із логічно завершених частин тексту вирізніть декілька положень, які розкривають головну думку; сформулюйте і запишіть головні думки у вигляді пунктів плану, а положення, що їх розкривають, — як підпункти.
4. Перед тим як записати план, перевірте, чи всі головні ідеї тексту знайшли відображення у ньому.

Складання тез

1. Уважно прочитайте текст, на підставі якого необхідно скласти тези.

2. З'ясуйте значення слів і термінів, значення яких є вам незрозумілим.
3. Розпочинайте складати тези лише тоді, коли ви з'ясували зміст тексту загалом та його головну думку.
4. Визначте в тексті головні положення, що є ланками логічного ланцюжка, за допомогою якого автор послідовно розкриває свою думку.
5. Сформулюйте їх своїми словами (це сприяє кращому розумінню тексту) і запишіть.

Складання конспекту

1. Запишіть автора твору, його назву та вихідні дані.
2. Перед тим як розпочати конспектування, необхідно ознайомитися з текстом загалом.
3. Визначте в тексті логічно завершені частини й у кожній із них знайдіть основну думку, дайте їм назву. На підставі цього складіть план.
4. Підготуйтеся до виконання завдання: поділіть аркуш у зошиті на дві нерівні частини для запису плану (зліва) та конспекту (справа).
5. Складіть конспект змісту кожної логічно завершеної частини тексту відповідно до плану, дотримуючись таких умов:
 - ❖ основний зміст тексту викладайте стисло;
 - ❖ провідні думки, аргументи, висновки зазначайте докладно;
 - ❖ назви глав, розділів, параграфів наукової праці обов'язково вказуйте точно;
 - ❖ у конспекті використовуйте цитати. Дотримуйтесь правил цитування: необхідну цитату беріть у лапки, у дужках зазначайте джерело та сторінку;
 - ❖ намагайтеся робити записи своїми словами, оскільки це сприяє кращому розумінню тексту;
 - ❖ основні положення конспекту вказуйте навпроти відповідних пунктів плану.
6. Працюючи над конспектом, використовуйте систему підкреслень, вирізняйте найважливіше великими літерами, використовуйте умовні позначення; вони допоможуть вам під час відповіді за конспектом.
7. У лівій частині конспекту, крім плану, можна також робити записи незнайомих слів, імен і термінів, які потребують пояснення, необхідні доповнення, стислі висновки для себе, звернення до явищ сьогодення тощо.
8. Перевірте виконану роботу. У разі необхідності виправте або здійсніть уточнення пунктів плану та змісту конспекту.

9. У випадку якщо необхідно скласти конспект на підставі кількох джерел, спочатку визначають, який твір буде основним. Для цього прочитайте джерела та визначте, якою мірою в них розкрито проблему, що вас цікавить. Потім розділіть сторінку зошита на дві частини: у лівій зробіть конспект основного твору, у правій — запишіть доповнення до нього за іншими джерелами.

Робота над повідомленням

1. Визначте літературу, за якою готуватимете повідомлення.
2. Прочитайте матеріал, до якого складатимете повідомлення.
3. Складіть орієнтовний план свого повідомлення.
4. Опрацюйте літературу, за необхідності внесіть уточнення до плану. Зверніть увагу на логіку свого викладу.
5. Подумайте над тим, який ілюстративний матеріал доцільно використати.
6. Під час виступу з повідомленням не забувайте про виразність і правильність свого мовлення.

Написання реферату

Реферат містить:

- ❖ аналіз теоретичного змісту питання;
 - ❖ самостійний аналіз фактів, подій, процесів, явищ, що відповідають теоретичній частині реферату;
 - ❖ узагальнення та висновки відповідно до змісту реферату.
1. Оберіть тему, на яку слід підготувати реферат, і відповідно до цього визначте мету його написання.
 2. Продумайте, які питання та в якій послідовності вам необхідно висвітлити під час роботи над рефератом. Це допоможе скласти план реферату.
 3. Визначте обсяг необхідної літератури за темою реферату і опрацюйте її:
 - 1) читаючи дібрані статті та книжки, звертайте увагу на посилення авторів до джерел, оскільки вони можуть бути корисними вам у подальшій роботі над темою;
 - 2) занотуйте необхідне на окремих картках, зручних для подальшого опрацювання та систематизації матеріалу;
 - 3) виписки, які ви робите, опрацьовуючи необхідну літературу, класифікуйте відповідно до плану реферату.
 4. Реферат пишуть за таким планом:
 - 1) у вступі пояснюють важливість і актуальність обраної теми; акцентують увагу на тому, що та як описуватимуть;

- 2) в основній частині розкривають зміст реферату;
- 3) у закінченні формулюють висновки, до яких дійшли;
- 4) наприкінці реферату подають список використаної літератури;
- 5) оформлення реферату має відповідати загальноприйнятим нормам посилань на джерела і вимогам бібліографії.

Як працювати з документом

Дайте відповіді на запитання:

1. Хто є автором документа? Хто, крім автора, брав участь у підготовці документа? Що ви знаєте про цих людей? Яку додаткову інформацію змогли б ви розшукати про авторів документа?
2. Коли було написано чи створено документ? Яке значення має час написання документа?
3. Де відбувалися події, про які йдеться в документі? Яке значення має місце, де відбулися згадані в документі події?
4. Які факти наведено в документі? Які висновки на їх підставі можна зробити?
5. Чому було створено документ? Що стало приводом для його створення? Що спричинило описані в документі події?
6. Як документ допоміг вам більше дізнатися про історичну подію, яка є предметом вивчення?

Підготовка до семінару

1. Ознайомтеся з темою семінару, питаннями та проблемами, запропонованими для обговорення на ньому.
2. Прочитайте відповідний теоретичний матеріал у підручнику.
3. Опрацюйте запропоновану додаткову літературу. Законспекуйте фрагменти, які стосуються проблем семінару.
4. Зверніть особливо увагу на наявність різних точок зору щодо проблем, запропонованих для обговорення. Проаналізуйте їх зміст і аргументацію.
5. Визначте, якою є ваша точка зору щодо проблем семінару. Поміркуйте над рівнем її обґрунтованості.
6. Якщо ви не готуєте повідомлення до семінару, варто продумати запитання, які ви бажаєте поставити доповідачам, або можливі доповнення.
7. Підготуйте відповіді на пізнавальні задачі, винесені до обговорення. Можна скласти власні задачі й запропонувати їх розв'язати учасникам семінару.

Порівняння різних точок зору на певні питання чи проблеми

1. Визначте зміст кожної позиції.

2. Спробуйте з'ясувати, на що спирався кожний автор, обґрунтуйте свою точку зору.
3. Проаналізуйте наведені аргументи, логіку наведених доказів та об'єктивність висновків за обома позиціями.
4. Зробіть вибір на користь однієї з точок зору або сформулюйте власну, альтернативну позицію. Обґрунтуйте свою думку.

Усна або письмова рецензія на відповідь учня

Оцінюючи відповідь товариша, визначте, якою мірою вона відповідає таким вимогам:

- 1) повнота і правильність викладу фактів;
- 2) розуміння основних ідей і вміння їх сформулювати;
- 3) необхідна образність і емоційність;
- 4) використання відповідних понять і термінів;
- 5) наведення прикладів та їх доцільність;
- 6) послідовність й логічність відповіді (залежить від дотримання певного плану й обґрунтованості висновків).

Варто також звернути увагу на мовленнєві помилки (непотрібні повтори, обмежений лексичний запас тощо). Ураховуючи сказане вище, об'єктивно оцініть відповідь. Спочатку зверніть увагу на позитивні риси, а потім — на недоліки.

Опрацювання основних понять і категорій

1. Уважно прочитайте формулювання поняття.
2. Якщо воно містить терміни і слова, у розумінні яких ви не впевнені, то з'ясуйте їх значення за відповідними словниками (тлумачним, літературознавчим, іншомовних слів тощо).
3. Проаналізуйте наведене визначення терміна за його складом:
 - ❖ установіть центральний змістовий елемент, без якого воно втратить сенс;
 - ❖ визначте складові, які доповнюють і конкретизують центральний елемент.
4. З'ясуйте, у якому розумінні використовується поняття (широкому, вузькому, спеціальному, з позицій певного історичного типу світогляду тощо).
5. Порівняйте формулювання, яке ви аналізуєте, з іншими визначеннями цього поняття. При цьому пам'ятайте, що необхідно порівнювати аналогічні розуміння цього поняття.
6. Спробуйте сформулювати власне визначення поняття загалом або тих його окремих частин, що здаються вам складними для запам'ятовування. Подумайте над тим, чи змінить ваше визначення зміст поняття.
7. Установіть, якими є характерні риси й особливості поняття.

Як працювати над розповіддю за картиною

1. Знайдіть відомості про художника.
2. Зверніть увагу на назву картини. Дуже часто вона свідчить про задум художника, про те, заради чого полотно написане.
3. Вдумайтесь у зміст картини.
4. Спробуйте уявити, що було до моменту, зображеного художником, що буде після цього.
5. Подумайте, кого, у чому і як ви переконуватимете своєю розповіддю.
6. Сформулюйте тему і провідну думку розповіді. Дайте заголовок (назва картини і ваш заголовок можуть не збігатися).
7. Продумайте композицію розповіді. Ураховуйте, що кульмінації має відповідати момент, зображений на картині, адже він є головним; складіть план.
8. Звернуть увагу на пропорційність розповіді. Пам'ятайте: головне в ній — зміст картини.

На допомогу учневі

Що таке композиція твору

Композиція — це побудова твору. В основі твору лежить подія (випадок, епізод), тому в композиції твору розрізняють частини, пов'язані з розвитком цієї події: зав'язка, кульмінація, розв'язка.

Зав'язка — це момент, з якого починається подія і від якого залежить її розвиток.

Кульмінація — момент вищого напруження в розвитку події.

Розв'язка — результат розвитку події, її заключний момент.

У творі може бути **вступ**, у якому автор пояснює, де, коли і з ким сталося те, про що він вирішив розповісти (експозиція або пролог), і **заключна частина** (епілог), у якій розповідається про те, як склалися долі героїв твору.

Основні культурні епохи та напрями

Період літературний (доба, епоха) — фрагмент історико-літературного процесу, окреслений певними вирішальними моментами в історії літератури (античність: VIII ст. до н. е. — V ст. н. е., Середньовіччя: V–XIII ст., Відродження: XIV–XVI ст., Просвітництво: XVII–XVIII ст.). Якщо в певну добу домінує якийсь літературний напрям, то назва такого напрямку стає назвою літературного періоду, наприклад класицизм, романтизм тощо.

Античність (лат. *antiquus* — минулий, старовинний; *antiquitas* — минувшина, давнина, старовина) — період історії 800–600 рр. до н. е. у регіоні Середземного моря; «давнина» греків і римлян, сукупність історичних і культурних надбань, яка мала найбільше значення для формування європейської культури. Античність дала людству багату міфологію, поеми Гомера «Іліада» і «Одіссея», Вергілія «Енеїда», байки Езопа, Бабрія та Федра, твори визначних драматургів-трагіків Есхіла, Софокла, Евріпіда, комедіографів Аристофана та Плавта, поетів Тіртея, Алкея, Алмана, Архілоха, Анакреона, Сапфо та ін., літературознавця та філософа Аристотеля, «батька історії» Геродота, високі зразки ораторського мистецтва. Вона започаткувала розвиток багатьох літературних жанрів (трагедія, комедія, поема, ода, гімн, елегія тощо).

Ця доба відрізняється від попередніх і наступних спільними та сталими культурними традиціями, а з початку I ст. до н. е., унаслідок розширення Римської імперії, також і політичною та культурною цілісністю.

У вузькому розумінні античністю вважають історію давньої (архаїчної) та класичної Греції, еллінізму та Римської імперії (але лише доби республіки, принципату та домініату).

У ширшому розумінні античність містить також історію Єгипту, Межиріччя, Сирії, Персії та Малої Азії починаючи із започаткування писемності (бл. 3500 до н. е.). Популярність античної цивілізації вже з часів Середньовіччя зростала з кожним століттям.

Греко-римська література стала однією з важливих підвалин для створення літератури народів Західної Європи. Наприкінці V ст. до н. е. античний світ не витримав натиску варварських племен і був знищений. На руїнах могутньої Римської імперії на території Західної Європи виникли феодальні держави. Фундаментом для них стали здобутки античної цивілізації. Латина стала мовою духовенства, учених і письменників, а також міжнародного спілкування. Давньогрецька мова була мертвою вже десь із початку нової ери. Особливе зацікавлення античністю виявили гуманісти епохи Відродження — могутнього культурного руху, що докорінно змінив науку, філософію, літературу і мистецтво. Гуманісти відстоювали можливості людського розуму і свято вірили в його всеосяжність, захищали вільні почуття людини, її прагнення до пізнання навколишнього світу — і раптом усе це знайшли в багатьох творах грецьких письменників. Досконало ж розроблені античними майстрами художні засоби і стилістичні форми збагачували твори художників-гуманістів. Отже, як і народна творчість, античність стала могутнім фундаментом для нової світської літератури та мистецтва.

Бароко (італ. *barocco* — дивний, химерний) — напрям у літературі XVII–XVIII ст., який посідає важливе місце в розвитку європейської культури; прийшов на зміну Відродженню. Його художня система надзвичайно складна: їй властиві мінливість, поліфонічність, ускладненість форми. Література бароко поєднує релігійні та світські мотиви й образи, тяжіє до різних контрастів, складної метафоричності, до алегорій і емблематичності, прагне вразити читача пишним, барвистим стилем та риторичним оздобленням твору. У різних країнах і літературах бароко склалося неодноразово. Видатними ліриками бароко були італійський поет Джамбаттіста Маріно та іспанський поет Луїс де Гонгора-і-Арготе, найталановитішим виразником філософських і художніх принципів бароко в жанрі драми — іспанський драматург Педро Кальдерон де ла Барка. В українській літературі розквіт бароко припадає на кінець XVII і на XVIII ст., простежується в різних жанрах, зокрема в поезії Л. Барановича, І. Величковського, Г. Сковороди, в ораторській прозі І. Галятовського, у козацьких літописах Самовидця, С. Величка та ін.

Веризм (італ. *verismo*, від лат. *verus* — правдивий) — реалістичний напрям в італійській літературі та мистецтві, який сформувався в останній третині XIX ст. під впливом класичного реалізму, натуралізму європейських літератур та своєрідності національної

дійсності в Італії після Рисорджименто — боротьби за національну єдність країни (1870). Напрямом був заснований Дж. Вергою, у подальшому розвинутий Л. Капуаном, П. Москаньї, Дж. Пуччіні та ін. Проголошувався універсальним напрямом, а роман із сучасного життя — універсальним жанром, шляхом до створення нової літератури, перейнятої гострими соціальними проблемами. Веризм сприяв розвитку в Італії побутового театру (Дж. Джонакоза), нової музики (Дж. Пуччіні, Р. Леонкавалло), малярства (Ф.-П. Пікеті, Дж. Пеліца да Вальпедо) та ін., прокладаючи шлях сучасному неореалізму в італійській літературі та мистецтві.

Відродження (Ренесанс) (лат. *renascor* — відроджуюсь, франц. *Renaissance* — Ренесанс) — доба в історії культури та мистецтва XIV–XVI ст., започаткована в Італії ще в період Передвідродження (Данте Аліг'єрі, Ф. Петрарка, Дж. Бокаччо). Уперше термін *Ренесанс* вжив історик мистецтва Дж. Вазарі в XVI ст. Видатними митцями цієї доби були Рафаель Санті, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело Буонаротті (Італія); П'єр Ронсар, Франсуа Рабле (Франція); Мігель Сервантес де Сааведра (Іспанія); Еразм Роттердамський (Нідерланди); Вільям Шекспір (Англія); Ян Кохановський (Польща) та ін.

У літературах європейських країн письменство замість латини звернулося до національних мов, народної творчості при одночасній зацікавленості античними зразками. За доби Відродження формується гуманістичний світогляд, сповнений віри в людину, в її спроможність перетворити світ на засадах краси і гармонії.

Герметизм (італ. *ermetismo*, від *ermetio* — замкнений) — напрям в італійській поезії в період міжвоєнного двадцятиліття (Д. Унгаретті, Е. Монтале, А. Гатто та ін.), затверджений у літературі як естетична реакція на тоталітарний фашистський режим, як художня відповідь на виклик історії. Поети зосередилися на основному мотиві — трагізм людського буття, самотності особистості, на пошуках духовних цінностей у глибинах незалежної душі. Вони захоплювалися експериментуванням у версифікації, обстоювали принцип артизму в поезії філософсько-медитативного спрямування.

Класицизм (лат. *classicus* — зразковий, взірцевий) — художній стиль і напрям у європейській літературі та мистецтві XVII–XIX ст., для якого є характерною орієнтація на художню творчість Давньої Греції та Давнього Риму, що проголошувався ідеально класичним (зразковим), гідним наслідування. Теоретичним

підґрунтям класицизму була антична теорія поетики («Поетика» Аристотеля), основні положення якої втілювала французька «Плеяда» (XVI ст.). Найповнішим, найґрунтовнішим був теоретичний трактат Н. Буало «Мистецтво поетичне» (1674), написаний після того, як класицизм у літературі Франції сформувався. Н. Буало встановив суворі вимоги до кожного жанру, узаконив жанрову специфіку та ієрархію жанрів. Автори класицизму брали сюжети з античної міфології та історії, використовували жанри античності (трагедія, дидактична поема, ода, бійка, сатира тощо).

У драматургії проголошується *закон трьох єдностей*: єдність дії (головна дія не може перериватися не пов'язаними з нею подіями чи епізодами); єдність часу (події мають відбуватися протягом однієї доби); єдність місця (місце дії не змінювалося). Героями класицистичних творів були переважно люди високого походження. У галузі мови вимагалися ясність і чистота, ідеалом була мова афористична, понятійна, яка б відповідала засадам теорії трьох стилів. У поезії мали використовуватися тільки певні віршові розміри. Найвизначнішими письменниками-класицистами у Франції були Ф. де Малерб, П. Корнель, Ж. Расін, Ж. Б. Мольєр, Ж. де Лафонтен та ін. Під впливом французької літератури класицизм поширився в інших країнах Європи: Англії (Дж. Аддисон), Італії (В. Альфєєрі), Німеччині (І. Готшед), Росії (В. Тредіаковський, М. Ломоносов, Г. Державін та ін.).

Класицизм веймарський — напрям у німецькій літературі просвітницької спрямованості, що виник у 80–90-ті рр. XVIII ст. Він відбився у творчості Й. В. Гете, Ф. Шиллера, теоретичних працях Й. Вінкельмана, В. Гумбольдта та ін. і прийшов на зміну періоду «Бурі і натиску», руссоїстському культу чуттєвості, орієнтуючись на античність як ідеал духовної та фізичної досконалості. Водночас цей напрям не дотримувався жорстких естетичних нормативів, на відміну від французького класицизму, тяжів до розмаїття жанрів, масштабності образів, простоти композиції.

Натуралізм (франц. *naturalisme*, лат. *natura* — природа) — літературний напрям, що характеризується об'єктивістським, фактографічним зображенням дійсності, трактуванням обумовленості людського характеру біологічними, спадковими чинниками та соціально-матеріальним середовищем. Він виник у Франції в 70-ті рр. XIX ст., у 80–90-ті рр. охопив літератури інших європейських країн та США. Теоретичні засади цього напрямку розробляли брати Едмон і Жюль Гонкури, І. Тен, Е. Золя. Програму натуралізму виклав Е. Золя в книгах «Експериментальний роман»

(1880), «Романісти-натуралісти» (1881). Натуралісти прагнули з науковою точністю відтворювати дійсність, наводити описи певних картин життя, середовища, де перебуває людина, відмовляючись від їх художньої інтерпретації (їхні твори — це «клінічний документ», «історія спадкової хвороби», «протокол судової експертизи», «точна копія факту»). Вони виступали проти авторського втручання в перебіг подій, проти оцінки зображуваного, важливе місце у своїх творах відводили опису, що не давало можливості створювати узагальнювальні картини й образи.

У літературі ХХ ст. традиції натуралізму також посіли помітне місце. Багато письменників, спираючись на досвід сміливого відображення непривабливих явищ дійсності, використовуючи окремі прийоми натуралізму (підвищений інтерес до сфери конкретики, різноманітних описів тощо), створили своєрідні (з певними художніми здобутками) твори (А. Барбюс, Т. Драйзер та ін.).

Постмодернізм (лат. *post* — префікс, що означає наступність; франц. *moderne* — сучасний, найновіший) — загальна назва окреслених останніми десятиліттями ХХ ст. тенденцій у мистецтві, що виникли після модернізму й авангардизму. Постмодернізм поширився наприкінці 60-х рр. ХХ ст. (поп-арт, «неореалізм», геппенінг тощо). Головним він вважає варіювання та співіснування і найдавніших, і новітніх форм. Відтак принципи повторюваності та сумісності перетворилися на стиль художнього мислення з притаманними йому рисами еkleктики, тяжінням до стилізації, цитування, переінакшення, ремінісценції, алюзії тощо. Постмодернізм стирає грані між високим мистецтвом та кітчем, медитацією та геппенінгом тощо. Постмодерністи особливу увагу надають психологізму, що активізує в індивідуальній свідомості закріплені архетипи, перетворює мистецьке явище на густу сув'яз асоціацій і метафор. Велике значення в постмодернізмі надається тексту в тексті. У цей період поширюється такий різновид модерного роману, як «антироман».

Просвітництво — доба в історії європейської культури, ХVІІІ ст., «Століття Просвітництва». У цей час формуються нові уявлення про світ, людину, суспільство, про смисл життя тощо. Письменники, філософи, учені того часу вважали, що вони несуть людям світло нової істини, тому їх називали просвітниками, а всю добу — Просвітництвом.

Просвітники стверджували, що з усіх цінностей людини найбільшою є розум, що у Всесвіті діють однакові універсальні закони, і людина буде щасливою тоді, коли пізнає їх і влаштує

власне життя за цими законами, найвищим з яких є закон Розуму. XVIII ст. — це доба моралі, що ґрунтується на вимогах Розуму. В основу Просвітництва було покладено наукові знання, були зроблені визначні відкриття у фізиці, хімії, математиці, психології тощо, наука набула світського характеру.

Відкривши новий погляд на світ, просвітники вирішили пояснити все життя з позицій Розуму. Так виникла видатна французька «Енциклопедія», у статтях якої викладалися нові погляди на природу, людину, науку, релігію, мистецтво тощо. «Енциклопедія» («біблія нового часу») нараховувала 35 томів і видавалася майже 30 років починаючи з 1751 р. Очолили видання математик Жан д'Аламбер та філософ і письменник Дені Дідро. Королівська цензура і церква переслідували енциклопедистів. Перші два томи були спалені владою, наступні томи видавалися нелегально. Серед авторів видання були відомі мислителі, письменники, учені (Вольтер, Руссо, Монтеск'є, Гольбах та ін.). Французька «Енциклопедія» завершила переворот у духовному житті Європи. Найвидатніші із її укладачів були також видатними письменниками (Вольтер, Дідро, Руссо та ін.), які створили класичні зразки просвітницької художньої літератури. В Англії рух Просвітництва започаткували письменники Д. Дефо, Дж. Свіфт, Г. Філдінг, шотландський поет Р. Бернс. Німецька література доби Просвітництва розквітла в другій половині XVIII ст. (Г. Лессінг, Й. Гете, Ф. Шиллер та ін.). Найвідомішим українським просвітником був Г. Сковорода.

Реалізм (лат. *realis* — речовий, дійсний) — один з ідейно-художніх напрямів і творчий метод у літературі та мистецтві XIX ст. Починаючи з 30-х рр. він набуває розвитку у Франції, згодом — в інших країнах. На відміну від романтизму в реалізмі на перше місце висувається пізнавально-аналітичний підхід, а типізація дійсності утверджується як універсальний спосіб художнього узагальнення. Художня література стає засобом пізнання людиною себе і навколишнього світу, набуває ідеологічного звучання.

Визначальними для реалізму є прагнення до об'єктивного та достовірного відображення подій, послідовне дотримання принципу художнього відтворення життя «у формах самого життя»; перорієнтація з минулого на сучасне; конкретно-історичний підхід до явищ дійсності, правдивість в їх зображенні; віра в гуманістичні ідеали; конфліктність (драматизація) як сюжетно-композиційний спосіб формування художньої правди; перевага прозових жанрів (роман, повість, новела, оповідання) тощо.

Поняттям «реалізм» наприкінці XVIII ст. позначали певний тип мислення і поведінки (практичність, тверезий глузд). З кінця 20-х рр. XIX ст. цей термін почали вживати французькі критики стосовно «нової школи» в літературі, на відміну від «літературних ідей» (класицизм) та «літературних образів» (романтизм). Першими теоретичне обґрунтування реалізму як напрямку в літературі та мистецтві здійснив художник Ж. Курбе, який у передмові до каталогу виставки своїх картин під назвою «Реалізм» (1855) обґрунтував програмні засади реалізму. Письменники Шанфльорі і Л. Дюранті виступили з теоретичними деклараціями в збірнику «Реалізм» (1857) і журналі «Реалізм» (1857). Відтоді поняття «реалізм» стало широкоживаним.

У літературознавстві існують різноманітні концепції і тлумачення реалізму, його змісту, хронологічних меж існування. Деякі дослідники вважають реалізм властивим літературі та мистецтву споконвіків, виділяючи «античний реалізм», «ренесансний реалізм», «просвітницький реалізм», «реалізм XIX ст.», «реалізм XX ст.»; інші пов'язують його з добою Відродження або з появою сімейно-побутового роману XIX ст. Існують інші версії тлумачення реалізму, розглядання його як художньої системи, типу художнього мислення і творчості. Найвидатнішими представниками реалізму у світовій літературі визнані Стендаль, О. де Бальзак, Г. Флобер, У. Теккерей, Ф. Достоевський, Л. Толстой та ін.

Романтизм (франц. *romantisme*) — літературний напрям, який сформувався на противагу класицизму. Виник наприкінці XVIII ст. в Німеччині, Англії та Франції, на початку XIX ст. поширився Польщею, Росією, Австрією, згодом охопив інші країни Європи, Північної і Південної Америки. У XVIII ст. романтичним називали все незвичайне, фантастичне, дивне, таке, що зустрічається лише в романах, а не в житті.

Романтизм як новий тип свідомості та ідеології, що охопив різні сфери людської діяльності, був пов'язаний із докорінною зміною всієї системи світоглядних орієнтацій і цінностей. Визначальними для нього стали заперечення раціоналізму доби Просвітництва, відмова від реалістичного зображення дійсності, неприйняття буденності й звеличення «життя духу», культ почуттів, заглибленість у внутрішній світ людини, захоплення фольклором, давньою історією, інтерес до фантастики, екзотичних картин природи тощо. В естетиці романтизм протиставив класицистичному «наслідуванню природи» творчу активність митця з його правом

на самобутність і оригінальність. Мистецтво підноситься до рівня найвищої цінності та сприймається як вияв глибинної суті й сенсу життєдіяльності.

Романтизм відкидає нормативність, понад усе цінує творчу свободу, фантазію. Теоретики романтизму обстоювали розімкненість літературних родів і жанрів, взаємопроникнення різних видів мистецтва тощо. Заслуга романтиків полягає в розвитку жанрів історичного роману та драми, фантастичної повісті, ліро-епічної поеми, балади, романсу. Надзвичайного розквіту досягла лірична поезія і пісня. Водночас у різних країнах романтизм виявив специфічні риси, виконував особливі соціально-історичні та культурні функції. Провідними тут були мотиви трагічної долі особистості, «світової туги», «космічного песимізму» (Ф. Шатобріан, Дж. Байрон, Е. Т. А. Гофман та ін.). У країнах Центральної та Південно-Східної Європи домінантою романтизму став національно-визвольний рух, взаємовідносини особистості з колективом людей, мотив «національної туги» тощо. Утвердження національної незалежності значною мірою визначило розвиток романтизму в США, сприяло появі творів різних жанрів (Ф. Купер, Е. По, Г. Лонгфелло та ін.). У романтичній літературі Росії набула поширення романтична поема з такими ж ознаками ліро-епічного жанру, як у Дж. Байрона (поеми К. Рилеєва, О. Пушкіна, М. Лермонтова та ін.). В Україні провідна роль в утвердженні романтичного типу творчості належить П. Кулішу й Т. Шевченку. Наприкінці ХІХ ст. романтичні ідеї набули в європейській (Г. Гауптман, Г. Ібсен, М. Метерлінк) і в українській (Леся Українка) літературах нового звучання, що дало можливість окреслити їх як ідейно-стильову течію під назвою неоромантизму.

Основні течії, стилі, методи

Абстракціонізм — одна із течій авангардистського мистецтва, філософсько-естетичною основою якої є ірраціоналізм, відхід від ілюзорно-предметного зображення, абсолютизація чистого вираження і самовираження митця засобами геометричних фігур, ліній, кольорових плям, звуків тощо. Абстракціонізм виник на початку ХХ ст. (В. Кандинський, Наталія Гончарова, П. Пікассо та ін.), апогею досяг у 50-ті рр. Творчі пошуки представників цієї течії виявилися в малярстві, графіці, скульптурі тощо, вплинули також на художню літературу, на «концептуальне мистецтво», зокрема на «конкретну поезію».

Авангардизм (франц. *avant-garde* — передовий загін) — термін, яким позначають так звані «ліві» (нореалістичні) течії у мистецтві, що виникають у кризові періоди, коли певний напрям або стиль переживає вичерпаність своїх зображально-виражальних можливостей, існує за рахунок інерції, тиражуючи застарілі здобутки та замикаючись на своїх канонічних зразках. Протест проти війни, заперечення різних негативних явищ людського буття авангардисти поширили на мистецтво, у якому хворобливі моменти вони подають в абсурдній формі, афішують епатаж, у царині літератури намагаються зруйнувати поетичний синтаксис, створити нову мову тощо. В історичному аспекті ХХ ст. авангардизм розглядається як одне з помітних відгалужень модернізму. Звідси — безапеляційне заперечення традицій та афішування епатажу, що найбільше виявилось в поезії й драматургії. З незначними відмінностями такі тенденції спостерігалися в різноманітних авангардистських течіях: футуризмі, кубізмі, експресіонізмі, сюрреалізмі, дадаїзмі, абстракціонізмі, конструктивізмі тощо. Категоричне заперечення унормованої естетики супроводжувалося вимогами негайно розмити її «береги», розчинити в речах або в соціальній дійсності. Відтак виник «поп-арт».

Час існування течій авангардизму був недовготривалим. У сучасних умовах вони набули вигляду «неоавангардизму». Цим течіям притаманне бунтарство, яке, починаючи з протесту проти застарілих форм мистецтва, поширилося й на форми суспільного життя, що засвідчують російський футуризм, німецький експресіонізм, французький сюрреалізм тощо. Заперечення традиційних мистецьких форм поєднується зі сміливим пошуком нових жанрів, стилю, мови тощо. Експерименти не завжди були вдалим, проте авангардисти зробили внесок в оновлення та збагачення зображально-виражальних засобів мистецтва: наприклад, поети-футуристи, розвиваючи тонічне віршування, збагатили систему версифікації і знайшли нові поетичні структури й жанри. Художній досвід авангардистів мав певний вплив на розвиток літератури ХХ ст.

Акмеїзм (грецьк. *акте* — вищий ступінь, найвища якість, квітуча пора) — модерністська течія в російській поезії, що виникла на початку ХХ ст., представники якої, заперечуючи містику символістів, посилену увагу звернули на все земне, предметне, орієнтувалися на нові естетичні ідеали, створюючи «лірику природи» та «лірику культури». Зародження акмеїзму пов'язано з ім'ям М. Гумільова. Спочатку він належав до групи молодих поетів, які вважали себе «третім поколінням символістів», що об'єднувались

навколо журналу «Аполлон». Однак творчі пошуки М. Гумільова призвели до протиріч із принципами символізму, і поет із прибічника цього напрямку перетворився на його супротивника, розробив естетичні засади нової течії. До нього приєдналися такі поети, як О. Мандельштам, А. Ахматова, С. Городецький та ін., разом з якими М. Гумільов 1911 року заснував літературне об'єднання «Цех поетів», що невдовзі перетворилося на центр акмеїзму. Маніфестом нової течії стала стаття М. Гумільова «Спадщина символізму й акмеїзм», де автор виклав свою естетичну програму.

Один з постулатів акмеїзму був пов'язаний з утвердженням первісно-біологічного начала людини, що протиставлялося його соціальному існуванню. Звідси й інша назва течії — *адамізм* (від імені біблійного Адама).

Великого значення акмеїсти надавали формі вірша і зразком для себе визнавали ліричні твори Т. Готье. Поряд із цим акмеїсти вирізняли В. Шекспіра, Ф. Рабле, Ф. Війона. Акмеїсти утверджували автономність мистецтва і духовну незалежність митця від сучасності. Естетичними засадами акмеїстів були самодостатність поетичного слова та відповідне його функціонування в житті. Основні принципи зводилися до творення елітарної поезії, в центрі якої — людина в її духовних та історичних проекціях. Естетизм та нові теми (зокрема африканська тематика) побутувала в поезії М. Гумільова, рання поезія А. Ахматової оберталася навколо «вічних тем», О. Мандельштам синтезував міф, культурологію, сучасність. Після 1917 р. група припинила своє існування. В історії «срібного віку» російської поезії акмеїзм залишився яскравою сторінкою, визначивши пріоритети російської культури початку ХХ ст.

Байронізм — ідейно-естетична концепція, яка постала в європейському романтизмі ХІХ ст., пов'язана з творчістю англійського поета Дж. Байрона, притаманна В. Гюго, А. де Він'ї, А. Міцкевичу, М. Лермонтову. Основні риси байронізму — тираноборство, волелюбність, бунтарство, демонізм, абсолютизоване неприйняття недосконалої дійсності. В Україні байронізм позначився на «Історії Русів», на творчості Є. Гребінки, М. Петренка, Л. Боровиковського та ін. представників Харківської школи романтиків, згодом П. Куліша, однак спромігся розкритися лише незначними своїми гранями, передусім у пейзажній ліриці. Елементи байронізму спостерігалися в ранній поезії І. Драча, М. Вінграновського.

Дадаїзм (франц. *dada* — гра в конячки) — авангардистська літературно-мистецька течія, у якій абсолютизувалися авангардистські принципи, заперечувалися будь-які авторитети й традиції.

Течія виникла 1916 року при цюрихському клубі «Кабаре Вольтера», де збиралися німецькі письменники (Г. Белль, Г. Анрі та ін.), а назву отримала завдяки румунському поетові Т. Тзара, який віднайшов слово «*dada*» у словнику Ларруса, де воно мовою негритянського племені кру означало «хвіст священної корови», а італійською — «дитячий дерев'яний коник». Дадаїзм швидко поширився у Швейцарії, Франції, США, знайшовши прихильників і серед художників (В. Кандинський, М. Дюшан та ін.).

Дадаїсти оголосили будь-який виріб твором мистецтва, якщо художник узяв його зі звичайного середовища і дав йому назву. Так створювалися колажі із клаптиків шпалер чи фрагментів друкованої продукції. У поезії використовувалися елементи стихійної словотворчості, у музиці переважала какофонія. Епатаж (відхід від загальноприйнятих норм) традиційних смаків дадаїсти доводили до крайніх меж, організовували скандальні літературні вечори «хімічної», «гімнастичної» поезії, прагнучи розширити її зображально-виражальні можливості явищами та предметами поза мистецької сфери. На ґрунті дадаїзму виник сюрреалізм.

Декаданс (франц. *decadance* — занепад, розклад) — узагальнена назва кризового світосприйняття, що виявилось в літературі, мистецтві, культурі. Як конкретне явище декаданс виник у другій половині XIX ст., зокрема у Франції, де вперше було вжито цей термін для позначення нових художніх тенденцій, які заперечували існуючі канони й нормативи у творчій практиці. Мотиви декадансу вперше виявилися в поезії французького символізму. В обіг цей термін увів Т. Готьє. Головним було «несприйняття життя», відмова від змалювання дійсності; тяжіння до ірраціональності, фантастики, містики, що допомагає відобразити складні зрушення у свідомості людини; чуттєве, інтуїтивне, підсвідоме пізнання світу. Художник, за визначенням декадентів, — це жрець, носій божественного розуму: йому дано збагнути зв'язки між видимими і невидимими світами, оскільки за допомогою творчості — одкровення — він розкриває таємниці Весвіту й світової гармонії: «Ти навіть квітки не зірвеш, щоб зірку не потурбувати» (Пауп, Англія). Творчість, на їх думку, — це таїна, загадка, інструмент пізнання світу, що дозволяє забути ненависну дійсність. У центрі декадентських творів постає людина, яка відчуває свою відчуженість у світі, утрату моральних ідеалів та віри в майбутнє. Основними мотивами стають сум, відчай, розчарування, містицизм, сомнамбулічні мрії, тонкий психологізм, віртуозний психоаналіз тощо. Підкреслена хворобливість і занепад життя набувають

значення улюблених тем, які перетворюються на джерело витончених переживань. Декадентські вияви відчувалися у творчості багатьох митців, які належали до різних художніх напрямів, течій, шкіл тощо.

У літературах країн Європи декаданс поширився на зламі ХІХ–ХХ ст. Підґрунтям для нього стало поєднання елементів різних мистецьких спрямувань. Наприклад, від романтизму він бере неприйняття оточуючого світу, розчарування в дійсності, прагнення втекти від недосконалого життя у світ краси та прекрасної ілюзії. Одним із провідних мотивів є утвердження ролі мистецтва, його переваги над реальністю. Часто герой декадентських творів має вразливу психіку, що сприяє глибокому прозрінню, а навколишній світ змальовується в підкреслено брутальних тонах. Так відбувається поєднання романтизму з натуралізмом у межах декадансу. Прояви декадансу притаманні й деяким реалістичним творам, надаючи їм особливої трагічності та безнадії. Мистецтво декадансу знайшло адекватні форми для відображення духовного напруження епохи й дало яскраві зразки дійсно художніх творів у межах літературних напрямів, течій, шкіл, угруповань тощо. Отже, декаданс є скоріше специфічним умонастроєм, ніж художньою системою.

Екзистенціалізм (лат. *existentia* — існування) — напрям у філософії та модерністська течія в літературі, представники яких у працях і художніх творах намагалися розкрити таємницю буття загалом. Витоки цього вчення сягають ХІХ ст., як течія екзистенціалізм формується у 30-ті–40-ві рр., а найбільшого розвитку досягає у 50–60-ті рр. ХХ ст. Його джерелом стали праці С. К'єркегора, Ф. Ніцше, Ф. Достоевського; у подальшому цю теорію розвинули М. Хайдеггер, К. Ясперс, А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр та ін.

Як система це вчення внутрішньо неоднорідне, а його естетичні засади близькі до теорії інтуїтивістів. Основні ідеї філософії екзистенціалізму по-різному розвивають її представники. Залежно від світоглядних орієнтацій письменників, які водночас виступають і як філософи-екзистенціалісти, у вченні існує декілька течій: релігійна (Г. Марсель), атеїстична (А. Камю, Ж.-П. Сартр), онтологічна (М. Мерло-Понті). Єдиним джерелом художнього твору М. Хайдеггер уважав самого митця, який виражає тільки себе, а не об'єктивну реальність. На його думку, мистецтво не можна аналізувати, його потрібно лише переживати, а правда, яку несе твір, завжди суб'єктивна й індивідуальна, бо реальність у художньому творі піддається «запереченню», «переборенню», що підтверджує активність свідомого та підсвідомого в митця.

Інші представники екзистенціалізму (Г. Марсель, К. Ясперс) розвивають ці постулати в дещо містичній площині. У творах письменники намагаються розкрити причини невлаштованості людського життя і тому на перше місце висувають такі поняття, як абсурд буття, жах, відчай, самотність, страждання, смерть. Найчастіше вони використовують міфопоетику, притчову алегорію, прийом розповіді від першої особи (оповідь), щоб вірогідніше передати відчуття людиною трагізму свого існування. На цій підставі Ж.-П. Сартр назвав письменників «ковалями міфів», «творцями знаків». Представники цієї течії стверджували, що єдине, чим володіє людина, є її внутрішній світ, право вибору, свобода волі.

Характерні риси екзистенціалізму — суб'єктивізм, індивідуалізм, песимізм, заперечення насильства. Екзистенціалізм набув поширення не тільки в літературах країн Європи: Г. Марсель, А. Камю, Ж.-П. Сартр (Франція), Е. Носсак (Німеччина), А. Мердок, В. Голдінг (Англія), М. де Унамуно (Іспанія), а й в американській (Н. Мейлер, Дж. Болдуїн) та японській (Кобо Абе).

Експресіонізм (лат. *expression* — вираження) — одна із авангардистських течій у мистецтві, що оформилася в Німеччині на початку ХХ ст., передусім у малярському середовищі: об'єднання «Міст» (1905) та «Синій вершник» (1911). Німецькі художники-експресіоністи своїми попередниками вважали бельгійського художника Дж. Енсора з його образами — масками та скелетами, що втілювали жах перед дійсністю; а також норвезького художника Е. Мунка, картини якого називали «криками часу». У творчості німецьких художників (Е. Кірхер, Е. Хенкель, А. Кубін та ін.) теж відчувається жах перед сучасним і майбутнім, безнадійність існування та беззахисність людини у світі. Термін *експресіонізм* уперше був ужитий у Берлінському журналі «Штурм» (1911) його засновником Х. Вальденом. Течія проіснувала до початку 30-х рр. ХХ ст. Її джерелом були романтизм, філософські ідеї Ф. Ніцше, А. Бергсона, А. Шопенгауера та ін.; естетика постала на запереченні не тільки міметичних («наслідування природи») різновидів мистецтва, а й імпресіонізму, який спирався на вираження миттєвих вражень митця.

Основний творчий принцип експресіонізму — відображення загостреного суб'єктивного світобачення через гіпертрофоване авторське «Я», через напруження його переживань та емоцій. Згодом експресіонізм поширюється й у літературі, зокрема в ліриці (Г. Тракль, Б. Брехт та ін.). Ця течія виявлялася і в прозі (Л. Франк, М. Брод та ін.), і в театральному мистецтві (Г. Коліцер, Е. Барлах, ранній Б. Брехт та ін.).

Основні жанри — лірична поезія, гротескна поема, публіцистична драма, що перетворювалася на схвильований монолог автора. Для експресіонізму характерні «нервова» емоційність, ірраціональність, символ, гіпербола, гротеск, фрагментарність і плакатність, відсутність прикрас тощо. Тому часто у творах експресіоністи поєднували протилежні явища — примітивізм буденщини з космічним безміром, побутове мислення з вишуканими поетизмами, вульгарність із високим пафосом тощо. Дійсність вони зображували в зіткненні протилежностей (позитивне — негативне, біле — чорне). Такі ознаки були характерними і для мистецьких творів, що виникли раніше, ніж було означене поняття експресіонізму. Певні його риси спостерігалися, наприклад, у новелах В. Стефаника, розкривалися пізніше в поезії Т. Осьмачки, Ю. Клена, М. Бажана, у драмах М. Куліша, у театрі «Березіль» Леся Курбаса, який обстоював стиль «експресивного реалізму».

Головні мотиви у творчості експресіоністів — підкреслений пессимізм, потворність буття, деформація людської психіки, утрата ідеалів і віри в майбутнє тощо. Біль за людину, її знеособлення, дегуманізація суспільства переростає в крик відчаю. Експресіоністи претендували на повнішу (порівняно з реалістами, символістами й імпресіоністами) передачу сутності буття, яке поставало в їхніх творах катастрофічним і безцілним. Тому на першому місці у творах глибока тривога за долю людини в духовно зруйнованому світі.

Естетизм (грецьк. *aisthesis* — чуття, почуття, *aisthetios* — здатний відчувати) — тенденція та художній рух в англійській літературі в мистецтві, які сформувалися наприкінці XIX ст. під впливом ідей Дж. Рескіна (вивів вічну за своїм значенням формулу: зв'язок краси і правди, краси і добра, краси і справедливості), У. Пейтера (уважав, що «естетичний дослідник розглядає усі предмети, з якими йому доводиться мати справу, усі твори мистецтва, всі гарні форми природи і людське життя як сили та явища, здатні породжувати приємні відчуття»), творів О. Уайльда (уважав, що мистецтво живе своїм життям незалежно від дійсності, і тому воно перебуває в опозиції до свого часу; також відзначав, що життя наслідує мистецтво, а не навпаки, що «немає книжок моральних або аморальних, є книжки добре написані або написані погано»).

О. Уайльд свої погляди на мистецтво виклав у статтях і в передмові до роману «Портрет Доріана Грея». Він відривав естетику від етики і заперечував зв'язок мистецтва з мораллю.

Імажизм (франц. *image* — образ) — модерністська течія у світовій літературі, провідним у якій є поняття образу як самодостатньої

одиниці поезиї художнього твору. Вона зародилася в англо-американських мистецьких колах у 10-ті рр. ХХ ст. Теоретиком імажизму вважається Т. Е. Г'юм — засновник клубу «Школа імажизму». Пізніше до цієї течії належали Е. Паунд, Р. Олдінгтон, Дж. Флетчер, Т. С. Еліот та ін.

Основні засади імажизму зводилися до усвідомлення значення образу як інтелектуального та емоційного комплексу, що одночасно вважався не оздобленням, а органічною цілісністю поезиї. Імажисти впроваджували верлібр (вільний вірш), а також японські хоку. Вірш, згідно з їх уявленнями, — це ланцюжок своєрідних образів, які втілюють існуючий порядок речей у світі на противагу «неточному» емоційному світосприйняттю романтиків. У поезиї імажисти вимагали ясності мови, відмовлялися від традиційної метрики та строфіки вірша. Імажизм сприяв збагаченню поетичних форм в англійській літературі. Він був одним із ранніх проявів тенденцій до персоніфікації, що властиво модерністській літературі. В українській поезиї певні ознаки імажизму мала творчість Б. І. Антонича.

Імажинізм — течія в російській поезиї, пов'язана з імажизмом, яка з'явилася 1919 року. Принципи її сформульовані в маніфесті, що був надрукований у журналі «Сирена» (Воронеж, 1919) від імені засновників нової течії (С. Єсенін, Р. Івнєв, В. Шершеневич та ін.), які потім заснували видавництво «Імажиніст», випускали поетичні збірки, журнали.

Російські імажиністи в основу свого розуміння естетики художньої мови вкладали ключове поняття — образ — і вважали, що поезія — це лише «ритміка образів». С. Єсенін виступав за злиття образної та реальної стихії в одне ціле. Група формально існувала до 1927 р., а С. Єсенін вийшов з її складу ще 1922 р. Імажиністи мали певні досягнення в царині форми, метафоризації поетичної мови, засвоєнні традицій фольклору тощо. Крім того, вони проголосили незалежність мистецтва від держави, пріоритет вільних пошуків у літературі, що збагатило їхню творчість.

Імпресіонізм (франц. *impression* — враження) — модерністська течія в мистецтві та літературі, яка відзначається ушляхетненим, витонченим відтворенням особистих вражень та спостережень, мінливих, миттєвих відчуттів та переживань. Імпресіонізм сформувався у Франції в другій половині ХІХ ст., насамперед у малярстві (назва утворилася від назви картини К. Моне «Імпресія. Схід сонця», 1873). Його представники (К. Моне, О. Ренуар, Е. Дега та ін.) основним завданням для себе вважали найприродніше

зобразити зовнішній світ, витончено передати свої миттєві враження, настрої тощо. Плідним імпресіонізм виявився і для музики (М. Равель, К. Дебюссі та ін.). На межі ХІХ–ХХ ст. він поширився в літературі, але не віднайшов тут такого програмового характеру, як у малярстві, не мав свого окремого угруповання й наближався то до натуралізму (у прозі), то до символізму (у поезії). За мету ставилося передати те, яким видався світ у даний момент через призму суб'єктивного сприйняття. Вислів братів Ж. та Е. Гонкурів можна вважати гаслом творчості усіх майстрів імпресіонізму: «Бачити, відчувати, виражати — у цьому все моє мистецтво». Для їх творів характерні суб'єктивізм зображення, підкреслений ліризм, використання різноманітних тропів (метафор, епітетів, символів тощо). Описи стають більш епізодичними, фрагментарними, великого значення в них набувають засоби відтворення кольорів, звуків, що передають зміну внутрішніх почуттєвих станів автора. Часто письменники вдаються до форми ліричного монологу, використання незакінчених фраз, думок, що допомагає відобразити плин настроїв та вражень героя.

Найвідомішими представниками імпресіонізму в літературі були брати Гонкури, А. Доде, Гі де Мопассан, П. Верлен (Франція), С. Цвейг, А. Шніцлер (Австрія), С. Жеромський (Польща). Імпресіоністичні тенденції спостерігалися й у творчості українських письменників (М. Коцюбинський, М. Вороний, М. Хвильовий, Г. Косинка та ін.). У драматичній творчості імпресіонізм виявляється в розбиванні сценічної дії на окремі значущі елементи, використанні незакінчених фраз, створенні невловимого настрою, а також у високому ступені поетизації драми. Подібно до лірики імпресіонізм найчастіше поєднується в драмі із символізмом (М. Метерлінк, О. Уайльд та ін.).

Інтуїтивізм (лат. *intuitivo* — уява, споглядання) — напрям, що абсолютизує інтуїцію як момент безпосереднього осягнення світу завдяки творчій фантазії, яка сприяє його естетичному сприйняттю й оцінці. Основоположником цього напрямку є французький філософ А. Бергсон (1859–1941), який у працях «Матерія і пам'ять» (1896), «Сміх» (1900), «Творча еволюція» (1907) та ін. розробив концепцію мистецтва й художньої творчості. Першоосновою світу він уважав «чисту тривалість», а матерію, час, рух — лише формами її прояву. На його думку, пізнати цю «тривалість» можна лише за допомогою інтуїції, яку він розумів як безпосереднє «прозріння», де «акт пізнання збігається з актом, що породжує нову дійсність у свідомості людини». А. Бергсон твердив, що тільки

інтуїція осягає життя в усіх його проявах, а не інтелект, який здатний розглядати предмети й живих істот лише збоку. Інтуїція проникає всередину об'єктів пізнання і є підсвідомим, інстинктивним стимулом художньої творчості. А художня творчість, за А. Бергсоном, — особливе, ірраціональне бачення дійсності. Наукове пізнання, на його думку, має фрагментарний чи «кінематографічний» (механічно складений із окремих знімків дійсності) характер, тому не може осягнути, а тим більше відтворити в поняттях безпосередні зміни дійсності. Найвищим знанням Бергсон проголосив індивідуальне переживання, інтуїцію, а мистецтво — формою такого пізнання світу, оскільки джерелом художньої уяви є душа людини.

На бергсоніанстві виріс італійський філософ та літературознавець Б. Кроче, ідеї інтуїтивізму пропагували російські філософи М. Лосський, С. Франк, С. Трубецької та ін. Особливий вплив ідеї Бергсона справили на модерністську поезію (О. Блок, Г. Аполлінер, Р.-М. Рільке та ін.), бо він обґрунтував думку про «гіпно-тичну силу» поезії, у якій «б'ється серце автора і Душа світу». А. Бергсон уважав, що не лише зміст, а й сам ритм поезії відбиває внутрішнє буття особистості й спонукає її до нових відкриттів у собі та дійсності за допомогою власної інтуїції. Він наголошував на необхідності пошуку нових естетичних форм, здатних відображувати передусім враження і почуття людини.

Кларизм (лат. *clarus* — ясний, світлий) — модерністська течія в російській поезії (1907–1913), представниками якої були М. Кузьмін, С. Городецький та ін. Кларизм виник у середовищі символізму, був своєрідною ланкою між символізмом і акмеїзмом, тяжів до «земної дійсності» та радості земних переживань, чуттєвого кохання, ясності життя.

Конструктивізм (лат. *constructio* — побудова) — один із напрямів авангардизму, що виник на початку ХХ ст., виявив тенденції раціоналізації мистецтва за критеріями доцільності, економності, лаконічності формотворних засобів, що призвело до спрощення та схематизації естетичних чинників під кутом зору утилітарних (виробничих) інтересів. Така настанова була притаманна літературі «нової діловитості» (Німеччина), ЛІЦК (Літературному центру конструктивістів) у Росії, де висувалися вимоги «організації речей смислом», тобто дотримання смислового навантаження на одиницю літературного матеріалу, локального принципу та прозаїзації поезії (К. Зелінський, І. Сельвінський та ін.).

Кубізм (франц. *cubisme*, від лат. *cubus* — куб) — авангардистська течія в західноєвропейському (французькому) малярстві. Її представники (П. Пікассо, Ж. Брак та ін.) у пошуках «четвертого виміру» та задля розмивання берегів живопису намагалися в композиційних конструкціях розкласти оманливий видимий світ на геометричні складові частини. Цей творчий процес супроводжувався спрощенням колористики та форми. Картина трактувалася як самоцінний об'єкт із власним, незалежним від довкілля буттям. Тому поняття «істина», «реальність» стосувалися не дійсності, а картини. В основу теоретичної концепції кубізму поклалися натурфілософія неокантіанства (Г. Конн, Е. Кассієр та ін.). Запроваджувалася «мова» плюралістичного характеру, зумовлюючи незавершеність будь-яких інтерпретацій художнього явища. «Скільки очей, що споглядають художній об'єкт, стільки і його образів», — зазначав П. Пікассо. Ототожнення картини та її відображення у свідомості також впливало із позитивістського вчення (Б. Рассел, Л. Віггенштайн, А. Айєр та ін.).

Сучасники (Г. Аполлінер) називали творчість кубістів «орфізмом», «ліризмом», спроможним сформувати новий художній світ із ніякого завдяки ірраціональному неміметичному акту. Кубізм вплинув на інші види мистецтва, зокрема на літературу. М. Жакоб уважав, що смисл літературного твору міститься в ньому самому, а не в довколишньому світі. Г. Аполлінер використовував прийом колажу (уривки діалогів та фраз із вуличного натовпу). Кубічна естетика позначилася на прозі та драматургії Г. Стайн, схильної до варіювання фраз, обертання їх за колом сюжету.

В українському поетичному авангардизмі кубізм не мав особливого поширення, хоч твори деяких поетів наповнювалися кубічними елементами, наприклад вірш панфутуриста Г. Шкурупія «Геометрія».

Летризм (франц. *la letter* — літера, шрифт) — авангардистський рух, започаткований 1946 року в Парижі; різновид конкретної поезії. Його представники (І. Ісу, М. Леметр та ін.) вважали, що слово вичерпало свої зображально-виражальні та комунікативні можливості, тому потребує заміни літерою. Вони сформулювали свою програму «оновлення» мистецтва, передовсім поезії, проголошеною «універсальною». Естетика летризму сприяла розвитку дизайну.

Література аболіціоністська (лат. *abolitio* — усунення, відміна) — література 30–60-х рр. XIX ст. в США, пов'язана із суспільно-політичним рухом за визволення негрів від рабства. Засновником цієї літератури став Р. Хілдрет — автор роману «Раб,

або Спогади Арчі Мура» (1836). Найвизначнішим твором, у якому змальовано жахливе становище негрів-рабів, вважають роман Г. Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома» (1852). Мотиви аболіціонізму відчутні у творах видатних американських письменників Г. Лонгфелло, Р. Емерсона, В. Уїтмена та ін.

Марінізм (італ. *marinismo*, від імені поета XVII ст. Дж. Маріно) — стильова течія в італійській літературі, представники якої (М.-А. Акілліні, Дж. Артале та ін.) абсолютизували наслідування художніх принципів доби Ренесансу, обстоювали гедоністичний критерій життя як запоруку протистояння космічній дисгармонії. Марінізм характеризується посиленими формотворчими тенденціями (віртуозні тропи, алегорії тощо), має спільні риси з бароко.

Модернізм (франц. *moderne* — сучасний, найновіший) — загальна назва нових літературно-мистецьких течій, що виникли на межі XIX–XX ст. як заперечення традиційних форм та естетики минулого, в основі яких лежить проповідництво індивідуалізму, естетства, формалізму тощо. Мистецтво втрачає функцію наслідування життя, зосереджує увагу на висвітленні нового ставлення до людини та її проблем, основним завданням митців стають пізнання законів людської свідомості та пошуки різноманітних форм відтворення нової художньої реальності. На розвиток культури мали великий вплив різні філософські теорії та концепції Ф. Ніцше, А. Бергсона, З. Фрейда та ін. Часто письменники й самі стають філософами, поєднуючи певні філософські ідеї та художню яву (Ж.-П. Сартр, А. Камю та ін.).

У літературі модернізм виникає спочатку у французькій поезії в другій половині XIX ст. (Ш. Бодлер, А. Рембо, П. Верлен та ін.), згодом поширюється в інших європейських країнах і з'являється в прозі (Ф. Кафка, Дж. Джойс, М. Пруст та ін.), у драматургії (Г. Ібсен, М. Метерлінк та ін.). Виявляється він також у інших видах мистецтва: живописі (П. Пікассо, С. Далі, К. Малевич та ін.), у музиці (К. Дебюссі, Я. Сибеліус, М. Равель та ін.) тощо.

У модернізмі вирізняють ранній і зрілий періоди.

Ранній модернізм — умовна назва модерністських течій, що виникли в останній третині XIX ст. і сприяли становленню нового культурного напрямку. Він уперше відмовляється від зображення «життя у формах життя», пориває з традиціями реалізму. Головними модерністськими течіями цього періоду були імпресіонізм і символізм.

Зрілий модернізм складається на початку XX ст. У ньому простежуються новий підхід до опанування дійсності, пошуки різних

форм її одухотворення, що яскраво виявилось в поетичній творчості Р. М. Рільке, Г. Аполлінера, Т. С. Еліота та ін. До зрілого модернізму належать такі течії, як імаїзм, екзистенціалізм, у російській поезії — імаїнізм, акмеїзм тощо. Поширюються також інші течії й школи, що свідчать про використання попередніх художніх традицій і стилів. Це — неоромантизм, неореалізм, неокласицизм, небароко тощо. У 10–30-ті рр. ХХ ст. у творчій практиці Дж. Джойса, М. Пруста та інших письменників виникла літературна школа «потому свідомості» (див. розділ 4.10.1). Модернізм став однією із визначальних прикмет ХХ ст.: на його засадах утверджувалася лірика В. Єйтса, Ф. Гарсії Лорки та інших поетів, він вплинув також на творчість таких письменників, як Е. Хемінгвей, У. Фолкнер, Ф. Моріак та ін. На зміну модернізму в останній третині ХХ ст. приходять постмодернізм, який утвердився у творчості Дж. Апдайка, У. Еко та ін. Модернізм сприяв кардинальній зміні художнього мислення і форм творчості в літературі ХХ ст.

Неореалізм — художньо-мистецька течія, яка не сприймала принципу зображення «життя у формах життя», «нова форма реалізму»; напрям в італійській літературі і кіномистецтві середини ХХ ст. Поставши на ґрунті класичного реалізму, неореалізм узяв від модернізму філософське заглиблення в проблеми особистості та світу, у ліричну стихію. Неореалісти героями своїх творів зробили звичайних, простих людей — вихідців із народу, яким властиві високі духовні якості.

Естетичні засади цього напрямку в кіномистецтві розробив Ч. Дзаваттіні, який основною метою митця вважав зображення гідності особистості в жорстокому й несправедливому світі. Твори неореалізму відрізнялися точністю деталей, достовірністю показу умов життя людей тощо. Часто підґрунтям для кіносценаріїв ставали газетні хроніки, конкретні життєві факти. Неореалізм виявився також в інших видах мистецтва — скульптурі, графіці тощо.

Характерними ознаками неореалістичних літературних творів є їх лірична стихія, органічне поєднання автобіографічних елементів із художньою вигадкою. Інколи окрема деталь означала для них більше, ніж розгорнутий сюжет. Найвизначніші письменники-неореалісти — В. Пратоліні, А. Моравія та ін. Це явище спостерігалось, крім Італії, також у літературах інших країн: США, Україні, Росії. Ця течія виявила себе у 20-ті рр. ХХ ст. у творчості українських письменників Г. Косинки, В. Підмогильного, С. Плужника та ін.

Неоромантизм — стильова течія модернізму, визначальною ознакою якої є спроба подолання розриву між ідеалом і дійсністю (характерна для романтизму) завдяки могутній силі особистості, здатної перетворити бажане на дійсне. Ця течія постала на межі ХІХ–ХХ ст. і виявилася у творчості К. Гамсуна, Р. Л. Стівенсона, Р. Кіплінга, представників «Молодої Польщі» та ін. В Україні неоромантизм окреслився в ліриці та драматичних творах Лесі Українки, яка цю тенденцію в літературі назвала «новоромантизмом». Своїм «проривом у блакить» вона створювала основу для подальших поетичних здобутків українських представників «розстріляного відродження» (О. Влизько, М. Йогенсен та ін.), «празької школи» (О. Теліга, О. Ольжич та ін.).

«Поезія конкретна» — літературна течія авангардизму, що виникла на початку 50-х рр. ХХ ст. Вона зорієнтована на організації мовних елементів (літери, морфеми тощо) за просторовим принципом, удаючись до їх вигадливого розміщення та розмаїтого шрифтового оформлення. Змістовий чинник тут виконував другорядну роль. «Конкретна поезія» переносила увагу зі змісту на фонетичну форму, текст трактувався як певна послідовність графічно зображених звуків. Джерело її естетики — у творчості кубістів, дадаїстів (К. Швіттерс), відомі представники — Дж. Кошут («Неонові електричні світлові скляні літери», 1966), Б. Коблінг («Чотири конкретні поеми», 1967) та ін.

Популізм (франц. *populisme*, від лат. *populus* — народ) — французька літературна школа 20–30-х рр. ХХ ст., яка основним своїм завданням вважала реалістичне зображення знедолених людей, але без політичного забарвлення (А. Терів, Л. Лемоньє, М. Мардель та ін.).

Цей термін уживається також у значенні опрощення мистецтва до рівня смаків простолюду.

Преромантизм (франц. *preromantisme* — передромантизм) — сукупність ідейно-стильових тенденцій у європейській літературі другої половини ХVІІІ — початку ХІХ ст., які, не пориваючи із сентименталізмом, передбачали появу романтизму. Найповніше ця тенденція проявилася в Англії та Шотландії (Т. Чаттертон, Дж. Макферсон, Г. Волпол та ін.), зумовивши появу так званого готичного роману.

Реалізм магічний — художній метод у творчості деяких письменників, у творах яких фантастичне та реальне перемішано, «сплавлено» в єдність, частіше відбувається в буденній обстановці.

Вторгнення фантастичного не супроводжується яскравими ефектами, а подається як звичайна подія. Створення особливої фантастичної дійсності є засобом пізнання та відображення глибокого, прихованого смислу явищ реального життя. Магічний реалізм притаманний передусім латиноамериканській літературі («Акул — Ямба — о!» А. Кампетєра, «Мертве море» Ж. Амаду, «Маїсові люди» М.-А. Астуріаса, «Сто років самотності» Г. Гарсії Маркеса).

Романтизм революційний — одна із стильових хвиль в українській поезії на межі 10–20-х рр. ХХ ст., яка, на відміну від класичного романтизму, схильного до неподоланного розриву між ідеалом і дійсністю, намагалася одним ударом покінчити з усілякими суспільними суперечностями. Наполягаючи на абсолютизації заперечення одних цінностей задля тотального утвердження інших, революційний романтизм, на якому позначилися модні на той час ознаки більшовизму, переймався мотивами абстрактного комізму («Електрида» В. Еллана, «Навколо» В. Сосюри, «В електричний вік» М. Хвильового та ін.), хоч і зберігав національний колорит. Подеколи революційний романтизм обстоював принципи аскетичного ригоризму, доходив навіть до «оспівування» аморального «червоного терору» (В. Чумак) і цим відрізнявся від неоромантизму, який прагнув уможливити духовний ідеал у дійсності, підняти цю дійсність до нього.

Рококо (франц. *rocaille* — дрібні камінчики, черепашки) — художній стиль мистецтва і літератури, що сформувався у Франції та інших країнах Європи у ХVІІІ ст. й обстоював культ грації, шляхетності, вишуканого естетизму. Класицизм утрачає на той час деякі характерні ознаки, висока трагедія і комедія замінюється пастораллю, балетом-феєрією, італійською комедією масок. У прозі набувають поширення шляхетні романи, чарівна казка тощо. Рококо, на відміну від классицизму, тяжіло до інтимізації мистецтва, до мініатюрних, невибагливих форм, уникало контрастів. Започаткувалося воно в малярстві (А. Ватто, Ф. Буше та ін.), засвідчилося появою європейського фарфору тощо. У літературі пожвавився інтерес до анакреонтичних і пасторальних мотивів, епіграм, елегій тощо. Типові риси рококо проявилися в поемі Вольтера «Орлеанська діва», романи Дідро «Нескромні скарби», у ранній ліриці Й. В. Гете, О. Пушкіна, в анакреонтиці М. Ломоносова.

Сентименталізм (франц. *sentimentalisme*, від лат. *sentiment* — почуття, чуттєвість, чутливість) — напрям в європейській

літературі другої половини XVIII ст. — початку XIX ст., який виник і розвинувся на противагу жорстоким, раціоналістичним нормативам класицизму та властивому добі Просвітництва культу абсолютизованого розуму і проголосив «культ почуттів». Він отримав свою назву за твором англійського письменника Л. Стерна «Сентиментальна подорож» (1768). Тогочасне суспільство відкрило здатність простої людини, не зіпсованої цивілізацією, до тонких чуттєвих переживань. Значними явищами цього напрямку вважаються твори «Юлія, або Нова Елоїза» Ж. Ж. Руссо (Франція), «Памела, або Винагороджена цнота» С. Річардсона (Англія), «Страждання молодого Вертера» Й. В. Гете (Німеччина), «Бідна Ліза» М. Карамзіна (Росія).

Найпоширенішими жанрами сентименталізму були елегія, послання, епістолярний роман, повість, дорожні нотатки, щоденники та інші види прози, де переважають сповідальні мотиви. Улюблені персонажі й теми письменників-сентименталістів — люди простого звання, діти, прості явища природи, сільський побут, кохання тощо.

Символізм — одна з течій модернізму, напрям у поезії, де використовується художній символ замість образу, що відтворює певне явище. Символ у творі постає як знак мінливого «життя душі» й «пошуку істини». Символізм виник у Франції в 60–70-ті рр. XIX ст., згодом поширився в інших європейських країнах. Термін запровадив французький поет Ж. Мореас у «Маніфесті символізму» (1886). На його думку, митець-символіст має змальовувати не предмет, а ефект, який той створює; поет — зображати не об'єкт, а свої враження й почуття від нього. Він наголошував, що символічна поезія — ворог «об'єктивного опису», бо для неї конкретні явища — лише видимість. Символізм будувався на сформульованому Ш. Бодлером законі «відповідностей». Слово в символізмі — натяк, образ-загадка. Символісти вважали поета божеством, оскільки той інтуїтивно відчуває шлях до істини. Інтуїція в них дорівнювалася містичному прозрінню, адже з її допомогою поет пізнає правду «таємничішу й глибшу, ніж правда матеріальна».

Символізм з'явився задовго до його теоретичного обґрунтування в «Маніфесті символізму» Ж. Мореаса. Його історія починається з опублікування 1857 року збірки «Квіти зла» Ш. Бодлера; другим важливим кроком була поява 1866 року «Сатурнічних поезій» П. Верлена, а також творів А. Рембо, С. Малларме. На основі художніх відкриттів цих поетів символізм набуває значення напрямку в поезії. Для нього характерні інтерес до проблем особистості,

іносказання, орієнтація на ірраціональний бік слова — його звучання, ритм, які мали замінити точне значення слова. Символісти прагнули внести в поезію «дух музики», вважаючи її видом мистецтва, найближчим до світу таємничого. Великий вплив на розвиток концепції символізму мали німецький романтизм, а також філософські ідеї А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, В. Соловйова. Для реалізації естетичних засад у творчій практиці символісти використовували такі художні засоби, як складний метафоризм, алегорію, натяки, символіку, мелодійність, багатозначність слів, абстрагованість образів тощо.

Найвідомішими представниками символізму, крім французьких, були Е. Верхарн, М. Метерлінк (Бельгія), С. Георге (Німеччина), Р. М. Рільке, Г. Гофмансталь (Австрія) та ін. Значного розвитку цей напрям набув у Росії, де його представники поділялися на дві групи: «старші символісти» (В. Соловйов, В. Брюсов, Д. Мережковський, З. Гіппіус, К. Бальмонт та ін.) і «молодші символісти» (Андрій Білий, О. Блок та ін.). В українській літературі символізм виявився у творчості поетів, які входили до угруповань «Молода муза», «Українська хата» (М. Вороний, О. Олесь, Д. Загул, П. Тичина та ін.). Художні здобутки символізму суттєво вплинули на розвиток літератури ХХ ст., а твори багатьох письменників-символістів увійшли до скарбниці всесвітньої літератури.

Сюрреалізм (франц. *surrealite* — над реальне, надприродне) — авангардистська течія, яка виникла спочатку в літературі, потім поширилася на інші види мистецтва. Відрізняється зображенням хворобливих марень, галюцинацій, сновидінь тощо. Уперше цей термін ужив французький поет Г. Аполлінер до одного зі своїх творів, вкладаючи в нього значення «нового реалізму».

Сюрреалізм формувався, відводячи особливу увагу підсвідомому та несвідомому, реалізованому через прийоми автоматичного письма, правила випадковості, сновидіння тощо. Початком цієї течії вважається 1924 р., коли з'явився часопис «Сюрреалістична революція» та набув розголосу написаний А. Бретоном маніфест сюрреалізму, у якому висловлювалося сподівання, що нібито відкривається новий шлях повного звільнення мистецтва від знедуховленої дійсності через сферу «надреального», покликану не лише оновити художню діяльність, а й життя. Естетичну платформу сюрреалізму поділяли П. Елюар, Л. Арагон, Ф. Ґарсія Лорка та ін. Найповніше сюрреалізм розкрився у віртуозних картинах С. Далі.

«Філософія життя» — філософський напрям, який склався в другій половині ХІХ ст. в Німеччині та Франції, що було пов'язано

з переломними зрушеннями в тогочасному світобаченні, нехтуванням ірраціональних процесів, духовних цінностей. Як опозиція схематичному позитивізму, ця філософія визнавала життя як першооснову буття й свідомості, сприймала його у вигляді цілісності, на противагу штучним механістичним утворенням, окреслювалася в різних трактуваннях життєдіяльності. А. Бергсон розглядав цей напрям як космічний порив; А. Шопенгауер — як подолання світової волі; Ф. Ніцше — як волю до влади; В. Дільтей — як потік вражень, що невідкладні повною мірою аналітичному розуму. Виявився інтерес до «наук про дух». Формами осягнення дійсності вважалися музика, поезія, творче осяяння, тому пріоритетне значення надавалося творчій особистості.

На основі «філософії життя» формувалися теоретичні засади модернізму, що були закладені спочатку Ш. Бодлером, потім — А. Рембо, П. Верленом, С. Малларме та ін. Тогочасне мистецтво опанувало ці філософсько-естетичні віяння, яке поширилося майже в усіх європейських країнах.

Засновником «філософії життя» вважають німецького філософа Ф. Ніцше (1844–1900). Основним її поняттям є категорія «життя», що як єдина реальність звільнена від матеріальності, є формою вияву «космічної закономірності». Ф. Ніцше заперечує логіку розуму в пізнанні дійсності. На його думку, проникнути в таємницю Всесвіту здатна тільки людина з її волею та сильною душею. Ця філософія відзначається усвідомленням загальної кризи, занепад життя Ф. Ніцше бачить у послабленні віри, песимізмі, забутті моральних цінностей. Філософ намагається подолати декадентську безнадію і створити нове, оптимістичне вчення, у центрі якого людина, «що більша за Бога, бо може сама перетворювати світ навколо себе». Ф. Ніцше оспівував культ «надлюдини», якій повинно все підкорятися. Він протиставляє сильну волю особистості загальному хаосу буття. «Усе дозволено!» — таке гасло висунув Ф. Ніцше, маючи на увазі те, що весь світ має служити людині та її життю, а людина може робити все, до чого прагне її душа. Отже, значення філософії Ф. Ніцше полягає в тому, що він утверджував багатогранність і вартість людського життя, проголошував центром і метою Всесвіту особистість, від якої залежить загальне існування. Ідеї Ф. Ніцше вплинули на формування світогляду й творчої манери багатьох письменників (Ф. Кафка, Дж. Джойс, Т. Манн та ін.).

Формалізм (лат. *forma* — форма, вигляд) — один із напрямів авангардизму в мистецтві початку ХХ ст.; узагальнене поняття

для характеристики дадаїзму, конструктивізму, кубізму, футуризму, абстракціонізму та інших течій, які об'єднували митців, що особливу увагу приділяли формі художнього твору. Він мав прихильників у більшості країн Європи та Америки в усіх видах мистецтва. Поширенню формалізму сприяло засилля прагматизму, яке, у свою чергу, породжувало прагнення багатьох митців обстоювати «чистоту» мистецтва, його незалежність від політики, моралі тощо.

Прихильники і творці цього напрямку не вживали терміна «формалізм» у негативному значенні, об'єднувалися в спілки, видавали часописи, публікували маніфести. Із цим поняттям пов'язана назва одного з методів вивчення художньої літератури, спрямованого переважно на дослідження форми творів, — «формальний метод у літературознавстві», що виник як реагування на поширення формалізму в мистецтві.

Футуризм (лат. *futurum* — майбутнє) — один із напрямів авангардизму ХХ ст., який відзначався неприйняттям вічних цінностей і культурних надбань попередніх епох, акцентуванням «грубих» речей, доведенням своїх заперечень проти сучасного світу до абсурду.

Уперше він виник в Італії. У 1909 р. письменник Ф. Марінетті опублікував «Маніфест футуризму», у якому проголосив повний розрив із традиційною культурою, утвердження естетики сучасної урбаністичної цивілізації з її динамікою та знеособленням людини, культ сили, бунтарського духу в мистецтві, необхідність пошуку нових художніх засобів (звукове письмо, вільний синтаксис тощо).

Російський футуризм як самостійний напрям виник 1910 року і розвивався своїм шляхом, на відміну від італійського. У російській поезії склалися чотири групи футуристів: «Гілея» (кубофутуристи) — В. Маяковський, Велімір Хлебніков, В. Каменський, О. Кручених, Д. і М. Бурлюки та ін.; «Асоціація егофутуристів» — І. Северянін, І. Ігнат'єв, К. Олімпов; «Мезонін поезії» — В. Шершеневич, Р. Івнєв та ін.; «Центрифуга» — С. Бобров, М. Асеєв, Б. Пастернак.

«Кубофутуристи» свою програму виклали в маніфестах і видавали альманахи («Ляпас суспільному смаку», «Садок суддів» та ін.). Вони заперечували стару культуру, усталені форми життя, прискорюючи створення «всесвітнього людства» і «всесвітньої гармонії», займалися експериментаторством у царині поетичних форм, засобів художньої виразності, «словотворенням» тощо. Велімір Хлебніков цей напрям називав ще «будетлянством».

«Егофутуристи», навпаки, усі зміни пов'язували з розвитком людської свідомості, тому їхні вірші вирізняються особливим ліризмом.

Група «Мезонін поезії» більше орієнтувалася на класику, на пошуки нових засобів художньої виразності, не відмовляючись від здобутків світової культури.

Представники «Центрифуги» вважали себе продовжувачами найкращих традицій поезії XIX ст., своє завдання, за словами Б. Пастернака, убачали «в одухотворенні дійсності силами своєї душі й творчості».

В Україні футуризм пов'язаний з іменем М. Семенка. Усі етапи розвитку цього напрямку — кверофутуризм, тобто передфутуризм (1914), панфутуризм (1818–1927), «Нова генерація» (1927–1931) — тісно пов'язані з його творчістю. Найпродуктивнішим у художньому аспекті виявився для М. Семенка період кверофутуризму (цикли далекосхідних поезій, «поемомалярство» тощо). М. Семенко збагатив світовий футуризм поєднанням сучасних форм з елементами українського бароко XVII–XVIII ст. Традиції футуризму помітні в сьогоденному неоавангардизмі.

Найвідоміші літературні рухи й угруповання

«Авангард» — літературно-мистецька група, що діяла в Харкові у 1926–1930 рр. після розпаду «Гарту». До «Авангарду» належали поети В. Поліщук (керівник), О. Левада, Г. Чернов (Малошийченко), Р. Троянкер, прозаїк В. Ярина, художники В. Єрмілов, Г. Цапок. Декларації «Авангарду» проголошували «тісний зв'язок мистецтва з добою індустріалізації», обстоювали «конструктивний динамізм», або «динамічний спіралізм» як «стиль епохи», спрямований на «боротьбу проти відсталості, міщанства, просвітянства, хатянства, за дійсний європеїзм у художній техніці». Однак художня практика «авангардівців» часто спростовувала такі домагання, вона майже ніколи не дотримувалася вимог естетики конструктивізму. 1930 року «Авангард» самоліквідувався. «Авангард» здійснив три видання: «Бюлетень “Авангарду”» (1928), «Мистецькі матеріали “Авангарду”» (1929; два випуски).

Балабанів гурток — гурток українських культурно-освітніх діячів першої половини XVII ст., залучених Гедеоном Балабаном (1530–1607) до редакційно-видавничої діяльності, що розгорнулася в Стрятині (поблизу м. Рогатин) та Ґрилосі (поблизу м. Галич). Керував стрятинською друкарнею небіж Г. Балабана — Федір, редакторську роботу здійснював Федір Касіянович,

активно працювали Памво Беринда, Гаврило Дорофієвич, Тарасій Земка. Балабанів гурток продовжив справу Острозького науково-літературного гуртка (друга половина XVI ст.), підняв книговидавничу справу в Україні на новий якісний рівень (введення до тексту сюжетних гравюр-ілюстрацій). Невдовзі (на початку XVII ст.) учасники балабанового гуртка переважною більшістю склали основу Києво-Печерського науково-літературного гуртка «Атеней».

«Буря і натиск» (нім. «*Sturm und Drang*») — літературний рух, що виник наприкінці 70-х — на початку 80-х рр. XVIII ст. у Німеччині, зумовлений бурхливим несприйняттям канонів класицизму та Просвітництва. Рух названий за однойменною драмою Ф. М. Клінгера. Осередками його були Франкфурт, Страсбург і Геттінген. Найвиразніше він позначився на творчості Й.-Г. Гердера, Ф. Шиллера та ін., які вважали себе «буремними геніями», «штюрмерами», оновлювачами німецької літератури та культури. Й.-Г. Гердер обґрунтував програму цього руху, що мала великий вплив на національне відродження європейських народів, зокрема слов'янських.

ВАПЛІТЕ (Вільна академія пролетарської літератури) — письменницька організація, яка існувала в Харкові упродовж 1926–1928 рр. Виникла внаслідок розпаду спілки «Гарт», у якій ще 1925 року утворилася група М. Хвильового «Урбіно», що вбачала головне своє завдання в удосконаленні художньої майстерності. На основі цієї групи і сформувалася ВАПЛІТЕ з орієнтацією на європейський рівень літератури, з відмовою від «масовизму». Склад керівних органів ВАПЛІТЕ змінювався, але фактично організацію очолював М. Хвильовий. У листопаді 1926 р. на загальних річних зборах було обрано новий склад президії. Президентом став М. Куліш, заступником — М. Яловий, секретарем — А. Любченко. Контрольну Раду склали О. Досвітній, Г. Епик, О. Слісаренко. На початку 1927 р. до ВАПЛІТЕ входило 25 осіб: В. Вразливий, О. Громів, І. Дніпровський, О. Довженко, О. Досвітній, Г. Епик, П. Іванов, М. Йогансен, Л. Квітко, Г. Коцюба, О. Копиленко, М. Куліш, А. Лейтес, А. Любченко, М. Майський, П. Панч, І. Сенченко, О. Слісаренко, Ю. Смолич, В. Сосюра, П. Тичина, Д. Фельдман, М. Хвильовий, М. Яловий, Ю. Яновський. Позиції М. Хвильового й ваплітян, заявлені під час дискусії 1925–1928 рр., були піддані дискредитації у виступах компартійних лідерів (Й. Сталін, В. Чубар, Ф. Таран, Л. Каганович, Г. Петровський, А. Хвиля та ін.), у партійних документах («Тези ЦК КП(б)У про підсумки українізації» (червень 1926), постанова «Політика партії в справі української художньої літератури», 1927). Можливо, з тактичних

міркувань ВАПЛІТЕ виключила з організації М. Хвильового та О. Досвітнього, а на своїх загальних зборах у листопаді 1927 р. обрала до президії М. Куліша, А. Любченка, О. Слісаренка. Однак і це суттєво не допомогло: унаслідок ідеологічних переслідувань 28 січня 1928 р. ВАПЛІТЕ оголосила про саморозпуск.

ВУСПП (Всеукраїнська спілка пролетарських письменників) — літературна організація, заснована на Всеукраїнському з'їзді пролетарських письменників (Харків, 25–28 січня 1927 р.). Найактивніші члени ВУСППу: Б. Коваленко, О. Корнійчук, І. Микитенко, І. Кулик, В. Коряк, І. Ле, М. Шеремет, П. Усенко, М. Доленго та ін. Організація, займаючись не так творчою, як адміністративно-партійною роботою, мала свої друковані органи («Літературна газета», журнали «Гарт», «Красное слово», «Проліт»). Пріснувала до 1932, склала ядро майбутньої Спілки радянських письменників України.

«Гарт» — Спілка пролетарських, створена 1923 року у Харкові. Очоловав її В. Еллан (Блакитний). Статут проголошував «Гарт» як об'єднання письменників, «котрі стремлять до створення єдиної інтернаціональної комуністичної культури, користуючись українською мовою як знаряддям творчості, поширення комуністичної ідеології та переборювання буржуазної, міщанської, власницької ідеології» [Гарт: альманах 1. — Харків, 1924. — С. 172]. Йшлося також про залучення до літературної творчості «пролетарських мас». «Гарт» мав численні філії у Києві, Одесі, Дніпропетровську, Кам'янці та за океаном. Філії продовжували діяти й тоді, коли сама організація припинила існування у 1925 р. Членами «Гарту» були В. Еллан (Блакитний), К. Гордієнко, І. Дніпровський, О. Довженко, М. Йогансен, І. Кириленко, О. Копиленко, В. Коряк, Г. Коцюба, І. Кулик, М. Майський, В. Поліщук, І. Сенченко, В. Сосюра, М. Тарновський, П. Тичина, М. Хвильовий та ін. Деякі з них входили одночасно і до «Плугу». З-поміж учасників «Гарту» спостерігалися розбіжності, пов'язані, насамперед, із надмірним адмініструванням творчості, прямолінійним офіційним спрямуванням на «широкі маси», на творення «пролетарської літератури». Таких позицій не поділяв М. Хвильовий. 1925 року «Гарт» розпався. Частина письменників на чолі з М. Хвильовим утворила ВАПЛІТЕ, інша пізніше пішла до організації ВУСПП.

«Гілея» — угруповання російських футуристів; утворилося за ініціативою В. Хлебнікова та Д. Бурлюка в 1910 р., коли з'явився перший збірник «Садок суддів I». До складу «Гілеї»

входили В. Хлебніков, Д. Бурлюк, М. Бурлюк, Є. Гуро, Б. Лівшиц, А. Кручених.

У творчій практиці «Гілеї», заснованій на півдні України в м. Бурлюків, спостерігається відгомін українського бароко.

«Горно» — літературне угруповання «пролетарських» письменників Західної України (В. Бобинський, С. Тудор, А. Волощак, Н. Матулівна, П. Козланюк, Я. Галан, Мирослава Сопілка та ін.), які належали до КПЗУ, проголошували комуністичні декларації, друкували твори у журналі «Вікна». Припинило діяльність у 1933 р. у зв'язку з репресіями тогочасної Польщі.

«Група 47» — об'єднання західнонімецьких письменників, що було створене 1947 р. за ініціативою Г. В. Ріхтера. До складу групи входили Г. Белль, Г. Грасс, М. Вальцер, І. Айхінгер та ін. Письменники не дотримувались єдиної ідейно-естетичної позиції, але сприяли посиленню в літературі гуманістичних та соціально-критичних тенденцій. 1972 року група припинила своє існування — саморозпустилася.

«Група 61» (Дортмундська група 61) — об'єднання західнонімецьких письменників, що було створене 1961 року. До складу групи входили М. фон дер Грюн, Ф.-Й. Деренгардт, Х.-Г. Вольграф, К. Гайслер та ін. Представники цього об'єднання тяжіли до гострої соціальної критики та документалізму, культивували у своїй художній творчості такі малі форми, як оповідання, малюнок, замальовка, вірш, п'єса (сцена) для вуличного театру тощо. 1970 року група розпалася.

«Жовтень» — літературне угруповання (1924–1926), засноване у Києві на базі «Асоціації комун культури». Платформа «Жовтня», що полягала в розбудові «пролетарської» культури, літератури та мистецтва, виявилася суголосною маніфестам авангардистів, «Гарту» та «Плугу», дарма що представники «Жовтня» їх критикували. До складу «Жовтня» входили В. Десняк, І. Ле, Я. Савченко, Ф. Якубовський, М. Терещенко, Ю. Яновський, В. Ярошенко та ін. Після розпаду «Жовтня» більшість його членів перейшла до ВАПЛІТЕ, незначна частина — до ВУСПП.

«Жовтнєве коло» — літературна група українських письменників-емігрантів лівої орієнтації, яка виникла в Празі в середині 20-х рр. ХХ ст. До неї входили А. Павлюк, В. Хмельюк, С. Масляк та ін. Мала зв'язки з лівими авангардистськими течіями в чеській літературі.

«Західна Україна» — літературна організація, яка діяла в 1925–1933 рр. у Харкові та Києві, спочатку як селекція спілки селянських письменників «Плуг», а з квітня 1926 р. — як окрема літературно-мистецька спілка, що об'єднувала понад 50 письменників і художників, здебільшого вихідців із західноукраїнських земель, на той час окупованих Польщею, Румунією, Чехословаччиною, а також письменників, що й далі жили на цих територіях і в США, Канаді, Німеччині. «Західна Україна» мала свої філії також в Одесі, Катеринославі, Полтаві та ін.

Члени «Західної України» брали участь в інших літературних об'єднаннях — «Плуг», «Гарт», ВУСПП, «Молодняк» тощо. З-поміж найактивніших представників «Західної України» — В. Атаманюк, В. Бобинський, Д. Бедзик, В. Гжицький, В. Гадзінський, М. Гаско, Д. Загул, М. Кічура, М. Козоріс, Ф. Малицький, М. Марфієвич, Д. Рудик, Мирослава Сопілка, І. Ткачук, А. Турчинська, М. Тарновський, А. Шмигельський та ін. У програмовому документі, прийнятому на I з'їзді «Західної України» (1930) за умов ідеологізації літератури та мистецтва, спілка ставила своїм завданням висвітлення «позаестетичної» проблематики, зокрема тяжкого становища трудящих у Західній Україні та Буковині, закликала до єднання з Україною тощо. У 30-ті рр. ХХ ст. переважна частина західноукраїнських письменників була репресована. Винятком стали Д. Бедзик, А. Турчинська, А. Шмигельський. Після тривалих років поневірянь у більшовицьких таборах повернулися до літературного життя М. Гаско, Ф. Малицький, В. Гжицький, М. Марфієвич. 1933 року була ліквідована. «Західна Україна» мала своє видавництво й друковані органи.

«Ланка» — об'єднання київських літераторів, що утворилося 1924 року з АСПИСу (Асоціація письменників). 1926 року змінило назву на МАРС (Майстерня слова). Входили письменники В. Підмогильний, М. Івченко, Б. Антоненко-Давидович, Г. Косинка, Т. Осьмачка, Я. Качура, Є. Плужник та ін. Друкувалися переважно в журналі «Життя й революція». Як і «неокласики», «ланківці» («марсівці») нехтували політичними пристосуваннями, не зважали на тиск партійних органів. Саме тому 1929 року об'єднання було ліквідоване, а його учасники протягом 30-х рр. — репресовані (Г. Косинка, Є. Плужник, В. Підмогильний та ін.). Т. Осьмачка помер в еміграції (1962), М. Івченко — на Кавказі (1939), Б. Антоненко-Давидович упродовж двадцяти років перебував на засланні, 1956 року був реабілітований, але до кінця життя (1984) залишався «опальним».

«Листопад» — літературна група українських письменників національно-патріотичного спрямування, яка існувала у Львові в 1928–1931 рр. До неї входили Р. Драган, Б. Кравців, Р. Ольгович, Ю.-Є. Пеленський, В. Янів та ін. Продовжували мотиви стрілецької поезії, видавали збірник «Литаври», виступали на сторінках журналу «Літературно-науковий вісник».

«Логос» — літературна група українських письменників католицького спрямування у Львові (1927–1931). Друкованим органом «Логоса» був журнал «Поступ», твори учасники групи друкували у видавництві «Добра книжка». До групи належали О. Мох (Орест Петрійчук), Гр. Лужницький (Меріям), В. Мельник (Василь Лімниченко), С. Семчук, Д. Бандрівський, Р. Сказинський, Т. Коструба та ін. Програмовими були принципи християнської моралі, протидія атеїзмові та матеріалізму, у стильовому плані «логосці» орієнтувалася на поетику символізму.

«Молода Бельгія» — літературне об'єднання, яке існувало в Бельгії у 1880–1890-ті рр., обстоювало принципи самодостатності мистецтва, його реалізації на іманентній основі, свободу творчої діяльності. При об'єднанні виходив однойменний часопис. Очолював «Молоду Бельгію» М. Валлер, до складу його входили Е. Верхарн, К. Лемоньє, А. Жіро та ін. «Молода Бельгія» так само, як і французький модернізм, справила великий вплив на розвиток європейського модернізму, який постав на перехресті західної «філософії життя» та вітчизняної «філософії серця».

«Молода муза» — літературне угруповання українських письменників, діяло у Львові протягом 1906–1909 рр. До «Молодої музи» належали В. Бирчак, П. Карманський, Б. Лепкий, О. Луцький, В. Пачовський, С. Твердохліб, С. Чарнецький, М. Яцків. Близькими до цієї групи були письменники Ф. Коковський, М. Рудницький, О. Туринський, композитор С. Людкевич, скульптор М. Паращук, маляр І. Северин та ін. Друкованим органом «Молодої музи» був журнал «Світ».

Учасників об'єднувала орієнтація на модерністські тенденції в західноєвропейській літературі, заперечення надмірної заангажованості літератури, ідея краси як іманентної властивості української душі, опозиція до міметичних форм мистецтва. Основні засади «Молодої музи» були близькі творчим принципам М. Вороного, Олександра Олеса, М. Філянського та інших письменників, які гуртувалися навколо журналу «Українська хата», де часто друкувалися поети-«молодомузівці». Навколо засад раннього

українського модернізму точилася полеміка між його прихильниками М. Євшаном, М. Сріблянським, А. Товкачевським та противниками — І. Франком, С. Єфремовим, Д. Лукіяновичем та ін. «Молода муза», зокрема представники її символістської платформи, мали вплив на розвиток української поезії початку 20-х рр. ХХ ст. При «Молодій музі» діяло видавництво під однойменною назвою, засноване 1906 року.

«Молода Німеччина» («Junge Deutschland») — група німецьких письменників (Л. Вінбар, К. Гуцков, Г. Лаубе, Т. Мундт та ін.), які під впливом Липневої революції 1830 року різко заперечили романтизм та культ Й. Гете в літературі, обстоювали потребу поширення соціально заангажованих художніх творів. 1835 року заборонена німецьким Союзним сеймом. В Україні поширювалися твори К. Гуцкова (драма «Уріель Акоста»), А. Грюна, М. Гартмана (у перекладах І. Франка, П. Грабовського та ін.).

«Молода Польща» («Młoda Polska») — назва періоду розвитку польської літератури й кінця ХІХ ст. до початку Першої світової війни, походить від назви циклу програмових статей Амурського в краківському часописі «*Zycie*» (1898). «Молода Польща» в літературі постала як виразник естетики модернізму, пов'язаної з європейською «філософією життя» та бурхливим відродженням національної свідомості, характеризувалася складним переплетінням символістських, неоромантичних, імпресіоністських, а з 1910 р. — експресіоністських тенденцій.

Естетична програма «Молодої Польщі» не мала внутрішньої цілісності: в ній йшлося й про потребу запровадження в мистецтво елітарних принципів (З. Пшесмицький, псевдонім Міріам), які подеколи межували з містичними уявленнями (С. Пшибишевський), і про необхідність неоромантичного оновлення літератури та усвідомлення відповідальності письменника за долю нації (С. Виспянський, Я. Каспрович), і про загострення соціального критицизму (С. Жеромський, В. Струг та ін.); її представники були новим поколінням, яке різними шляхами простувало до спільної мети — високого мистецтва і незалежної батьківщини. «Молода Польща» мала безпосередній вплив на українських письменників (В. Стефаник, Лесь Мартович), особливо на «Молоду музу» (Б. Лепкий, С. Твердохліб, О. Луцький та ін.), які шукали власні джерела українського модернізму, не втрачаючи творчого зв'язку і зі «Скафандром», основу якого після війни складала «Молода Польща».

«Молода Україна» — громадсько-політичний рух у Галичині 1870–1890 рр., ініційований І. Франком; протистояв «московфільству» та «народовству». Представники «Молодої України» репрезентували свої радикальні погляди на сторінках часописів «Друг», «Громадський друг», «Молот», «Світ», «Жите і слово», «Народ», прагнули європеїзації української культури, дотримувалися позитивістських поглядів на мистецтво, обстоювали мімітичні принципи художньої творчості. Під такою назвою впродовж 1900–1926 рр. виходили періодичні видання у Львові та Києві, зокрема однойменний часопис (1900–1906) у Львові за редакцією М. Залітача, А. Крушельницького, Я. Стефановича та ін., літературно-художній журнал для дітей (1906; 1907–1912; 1914) у Києві за редакцією Олени Пчілки — додаток до «Рідного краю». Спроби ототожнення «Молодої України» з новою генерацією українських письменників (модерністами) безпідставні, спричинені поверховими асоціаціями з «Молодою Польщею» без урахування їх особливостей. Насправді споріднені ознаки з «Молодою Польщею», «Молодою Бельгією», «срібним століттям» у Росії виявили «Молода муза» та «Українська хата».

МУР (Мистецький український рух) — об'єднання українських письменників в еміграції з метою консолідувати українських літераторів, які після Другої світової війни опинилися в таборах для переміщених осіб переважно в Німеччині та Австрії. Засноване 1945 року у м. Фюрт (Німеччина). За час існування відбулося три з'їзди (1945, 1947, 1948) та декілька конференцій МУРу. Головою об'єднання був У. Самчук, заступником Ю. Шерех (Шевельов).

Неоднорідність еміграційного середовища того часу (вихідці з радянської України, західноукраїнських земель, представники міжвоєнної еміграції переважно з Чехословаччини та Польщі) спричинила розбіжності в поглядах на літературу та її призначення, дискусії щодо перспективності літературних стилів тощо. Водночас народжувалися ідеї, які мали об'єднати представників різних світоглядних принципів та політичних орієнтацій. Такою була висунута У. Самчуком ідея «великої літератури», яка базувалася на тому, що література є одним із найголовніших чинників духовного самовияву нації і чи не єдиним — в умовах її бездержавності. Широкого резонансу набула також розроблена в цьому напрямі концепція «національно-органічного стилю» Ю. Шереха. Незважаючи на розбіжності в ідеологічних та естетичних поглядах, МУР об'єднав основні мистецькі сили еміграції. До нього входили О. Бабій, І. Багряний, Докія Гуменна, В. Домонтович

(Петров), Ю. Косач, І. Костецький, Б. Кравців, Є. Маланюк, Михайло Орест, Т. Осьмачка та ін. Хоча об'єднанню не вдалося організувати періодичного літературного органу та видавництва, усе ж у різних містах вийшли по одному або кілька номерів журналів «Арка», «Заграда», «Хоре», три випуски збірника МУР та одноіменний альманах. Твори «мурівців» виходили також у «Малій бібліотеці МУРу», видавництві «Золота брама». Об'єднання припинило існування у зв'язку з переїздом його учасників на постійне проживання в інші країни.

«Мистецький лях» — літературно-мистецький клуб у Києві (1919), заснований Молодим театром на чолі з Лесем Курбасом на вул. Миколаївській, 11. Тут проводилися дискусії, вернісажі, літературні вечори тощо, у яких брали участь символісти (Я. Савченко, В. Кобилянський та ін.), авангардисти (М. Семенко), революційні романтики (В. Чумак), актори Молодого театру та ін.

«Ми» — літературна група українських письменників у Варшаві міжвоєнного двадцятиліття; журнал, який видавала вона та її попередниця, — група «Танк». Група «Танк» зорганізувала видавництво «Варяг» (1933–1939), яке, крім творів Н. Лівницької-Холодної, С. Гординського, В. Ольхівського, А. Крижанівського та ін. українських письменників, «Бібліотеки українського державника», видавало літературний неперіодичний журнал «Ми» (1933–1937 — у Варшаві, а з № 7 (1937–1939) — у Львові, видавець М. Куницький). Група та журнал відіграли важливу роль у розвитку української літератури на території Польщі перед Другою світовою війною. Засновниками групи були Є. Маланюк, А. Крижанівський, Наталя Лівницька-Холодна. Увійшли до групи українські письменники, що проживали у Варшаві (ширше — Польщі), львівська літературна молодь, що розірвала зв'язки з «Вісником» Д. Донцова (ЛНВ). На сторінках квартальника «Ми» друкувалися твори Б. Лепкого, А. Крижанівського, Є. Маланюка, Ю. Косача, Наталі Лівницької-Холодної, М. Рудницького, С. Смаль-Стоцького, С. Гординського, Б.-І. Антонича, В. Ольхівського, Я. Дригинича, М. Доленги, Ю. Липи, І. Дубицького та ін. До 1937 р. журнал видавався кожних півроку, у 1939 р. — раз на два місяці. Його редакторами були журналісти І. Дубицький, Б. Ольхівський, письменник А. Крижанівський. Художнє оформлення здійснював чоловік Наталі Лівницької-Холодної і син визначного маляра-імпресіоніста П. Холодного (старшого), маляр і графік П. Холодний (молодший). У першому номері журналу, в есе «Європа і ми» М. Рудницького була викладена програма

засновників видання: орієнтація не на донцовсько-липівську zaangażованість літератури, а на її естетичні вартості. Журнал був високо оцінений польською критикою.

«Нью-йоркська група» — група українських еміграційних поетів, яка виникла в середині 50-х рр. ХХ ст. як співдружність митців, об'єднаних спільними поглядами на творчість як можливість якомога повнішого самовияву індивідуальності митця. Хоч назву одержала від місця перебування її ініціаторів, включала також поетів, які мешкали в інших країнах. До неї відносять Б. Бойчука, Женю Василівську, Патрицію Килину, Б. Рубчака, Емму Андіївську, Ю. Тарнавського, Віру Вовк. До групи тяжіли також малярі Л. Гуцалюк, С. Геруляк, Ю. Соловій. Датою народження групи засновники вважають 21 грудня 1958 р., коли під час дружньої бесіди в кав'ярні виникла назва групи й були намічені плани періодичного видання «Нові поезії» та видавництва. Поети «Нью-йоркської групи» в естетичному плані орієнтувалися на поетику модернізму, відхід від традиційних норм і засвоєння нових течій у світовій літературі. Склад групи змінювався. Женя Васильківська та Патриція Килина з часом відійшли від літературної творчості, натомість до групи «примкнули» поети молодшого покоління: Ю. Коломиєць, О. Коверко, М. Царинник, Р. Бабовал, Марія Ревакович. На сьогодні про «Нью-йоркську групу» можна говорити як про історико-літературне явище, яке деякі дослідники, зокрема Я. Розумний, співвідносять із творчістю українських поетів-шістдесятників.

ОБЕРИУ (Об'єднання реального мистецтва) — поетична й театральна група, що існувала в Петербурзі на межі 20–30-х рр. ХХ ст. (К. Волінов, О. Введенський, М. Заболоцький, Д. Хармс, І. Бехтерев та ін.), представники якої проголосили себе «творцями не лише нової поетичної мови, а й нового почуття дійсності». На їхню думку, набутком мистецтва має бути «конкретний предмет, очищений від літературної та побутової обробки», який передається в поетичних творах «з точністю механіки» через «зіткнення словесних смислів». Як типові авангардисти представники об'єднання тяжіли до алогізму, гротеску тощо, що давало їм змогу виражати певну конфліктність світобудови, одночасно використовувати різні за значенням прийоми (так званий дуалізм). Принципи обернутої події втілювалися і в драматургії, зокрема в п'єсах О. Введенського («Ялинка в Іванові», «Довкіл, можливо, Бог») та інших попередників європейського «театру абсурду», «конкретної поезії».

«Озерна школа» — напрям в англійській романтичній поезії на межі XVIII–XIX ст., представники якого (У. Вордсворт, С. Т. Колрідж, Р. Сауті) мешкали в Озерному краї і, заперечуючи нормативи й догми класицизму та Просвітництва, здійснили оновлення англійської лірики на засадах нового світогляду. Їхня позиція вирізняється мрійливістю, співпереживанням природі, увагою до простої людини, ідеалізацією середньовічної минувшини тощо.

ОПОЯЗ (Общество по изучению языка) — група вчених: Б. Ейхенбаум, Ю. Тинянов, Б. Томашевський, Р. Якобсон, В. Жирмунський, які намагалися вивчати літературу як іманентне явище, розглядаючи історію мистецтва як еволюцію стилів, зорієнтовану на постійне оновлення неминуче зістарюваних художніх форм. На жаль, плідні набутки опоязівців викорінювалися радянським літературознавством, натомість на Заході вони утворили перспективний напрям — структуралізм.

«Парнас» (назва гори в Греції, де, за еллінськими міфами, мешкали музи на чолі з богом Аполлоном; це слово вживається як символ мистецтва (зокрема поезії), як найвищий рівень художньої досконалості) — назва групи французьких поетів, що затвердилася за ними після виходу з друку збірки «Сучасний Парнас» (1866). Відмовившись від романтичного бунтарства та сентиментального ліризму, парнасці проголосили свої естетичні засади: відхід від «прози життя» у світ поезії, використання чудових форм вірша та вишуканої поетичної мови. Вони орієнтувалися на естетичні принципи і довершили культуру поетичного мислення Т. Готье («мистецтво для мистецтва»), Ш. Леконта де Ліля. До угруповання входили Т. де Банвіль, Ф. Коппе, А. Сюллі-Прюдом, К. Мендес, Л. К. де Рикар, Ж. М. Ередіа та ін. У виданнях прихильників «чистої» поезії брали участь П. Верлен, С. Малларме та ін. Протириччя між поетами спричинили розпад групи. Художні здобутки парнасців у царині поетичних форм, ритмомелодики та мови значно вплинули на подільший розвиток французької поезії, а з нею — і на інші європейські літератури.

«Плеяда» — французька поетична школа доби Відродження, назва якої добрана на честь групи поетів-александрійців, утворилася 1549 року. До її складу входили П. де Ронсар, Ж. Дю Белле, Ж. А. де Бії, Е. Жодель, Р. Белло, Ж. Дора, П. де Тіар. «Плеяда» здійснила сміливу реформу літератури, запровадила нові для французької літератури жанри та форми (ода, сонет, елегія,

еклога, комедія, трагедія тощо). У пізніші періоди в ній проступають риси бароко та класицизму.

У 90-ті рр. ХІХ ст. група українських письменників (Леся Українка, В. Самійленко, М. Славінський та ін.) створила літературну організацію під назвою «Плеяда», підкреслюючи тим самим свою спадкоємність у традиції високого поетичного мистецтва.

«Плуг» — спілка селянських письменників; заснована 1922 року у Харкові. Мала свої філії в Києві, Полтаві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Сумах, Лубнах, Прилуках та ін. Ініціаторами створення «Плуга» були С. Пилипенко, А. Панів, І. Сенченко, Г. Коляда, І. Шевченко. До складу «Плуга» входили Д. Бедзик, С. Божко, А. Головка, О. Ведміцький, В. Гжицький, Наталя Забіла, І. Кириленко, В. Минко, П. Панч, П. Усенко та ін. У своїй «ідеологічній та художній платформі» «Плуг» декларував бажання творити нову культуру, зображати життя нового села, керуючись «настановами» компартії. Однією з провідних ідей спілки протягом 20-х рр. була ідея «змички міста з селом». Спілка не ставила перепон щодо користування тими чи іншими художніми засобами, хоч під впливом офіційної критики віддавала перевагу реалізму, часто спримітизованому.

Спочатку в рядах спілки було 63 письменники, згодом — кількост. У період Літературної дискусії 1925–1928 рр. «Плуг» критикували за «масовизм» і «просвітянство», зниження художніх критеріїв, що спричинило «чистку» його рядів. Відчутними були зусилля спілки щодо виховання молодих літературних кадрів, які в міру зростання переходили до літературних об'єднань «Гарт», ВУСПП «Молодняк», ВАПЛІТЕ, «Нова генерація». «Плуг» мав свої видавництва, періодичні та неперіодичні видання. Ідеологом «Плугу» виступав С. Пилипенко. На початку 30-х рр., у час сумнозвісного «заклику ударників у літературу», було створене дочірнє об'єднання «Плугу» — «Трактор». На початку 1931 р. «Плуг» був перейменований на Спілку пролетарсько-колгоспних письменників. Після постанови ЦК ВКП(б) «Про перебудову літературно-художніх організацій» (1932) «Плуг» припинив своє існування.

Працька школа — група українських поетів і письменників, які після громадянської війни 20-х рр. ХХ ст. опинилися за кордоном, переважно в Європі, і тривалий час мали своїм культурно-організаційним центром Прагу. «Працька школа» охоплює творчість Ю. Липи, Ю. Клена, О. Лятуринської, Г. Мазуренко, О. Ольжича, О. Теліги, Л. Мосендза. Проза письменників, яких В. Державин назвав «Працькою школою», вагома змістом, цікава формою.

Представники «Празької школи» — це передусім поети, покликані в літературу бажанням оповісти про себе та свій час. Лірика була для них формою самовираження, швидкого реагування, а проза — глибшого осмислення, багатогранного відтворення життя. Тому й намічався в письменників перехід до прози, у чомусь схожий та відмінний водночас: для одних — це віднайдення свого «Я», для інших — пошуки нових амплуа, для деякого — наслідок розчарування в можливостях самовираження.

До так званої «празької школи» входили Ю. Дараган, Є. Маланюк, О. Ольжич, Л. Мосендз, О. Теліга, Н. Лівіцька-Холодна, О. Лятуринська, О. Стефанович та ін. Це поєднання письменників і поетів уважати літературною організацією можна лише умовно, адже воно не мало ні статуту, ні членства, ні структури, як, скажімо, «Гарт» чи ВАПЛІТЕ. Чимало представників організації жило не тільки в Празі, а й у Варшаві, Львові та інших містах Європи. «Пражани» витворили довкола себе потужні силові поля «аристократизму духу», стали осередком формування нового типу українця, який зумів інтелектуалізувати чуттєву стихію української ментальності, дисциплінував її, увів у тверді береги перспективної форми, надав українському руху чіткого спрямування. Яскравим документом такої якісної зміни в культурі та літературі була їхня історіософічна лірика.

Також поети-пражани заклали особливий тип художньої мови в ХХ ст. (історична, археологічна, релігійна, міфологічна, мілітарна лексика), що залишила глибокий слід в українській поезії і своїми можливостями збагачувала й збагачує наступні літературні покоління. У контексті ідейно-естетичних, філософських, стильових шукань української літератури ХХ ст. пражани залишилися самобутніми й органічними в рідній культурі та передсприйманням тих чи інших інновацій, а ті експерименти, що були їм властиві, лише поповнили невечерні можливості українського художнього слова.

Празький лінгвістичний гурток — осередок діяльності одного з основних напрямів структурної лінгвістики, створений 1926 року. До нього входили чеські (В. Матезіус, Я. Мукаржовський, В. Гавранек та ін.) та російські (Н. Трубецької, Р. Якобсон) учні-мовознавці. Основна ідея — уявлення про мову як функціональну систему, про автономність поетичної мови. Празький лінгвістичний гурток подав оригінальне розв'язання проблеми синхронії — діахронії, найповніше його концепція розкрилася у фонології, в актуалізації проблеми художнього знака, крізь яку розглядалася

літературна творчість як комунікативний процес (теорія «бінарних опозицій») тощо. Діяльність Празького лінгвістичного гуртка позначилася на розвитку структуралізму в літературознавстві.

Прерафаеліти — група англійських поетів і художників, які 1848 року об'єдналися до «Прерафаелітського братства», спираючись у своїх поглядах і художній практиці на творчість італійських художників дорафаелівської доби (Джотто, С. Ботічеллі), на поезію Данте й англійських романтиків. Для цього угруповання характерними були культ краси, містичні мотиви тощо. Очололював «братство» художник і поет Д. Г. Росетті. 1850 року прерафаеліти випустили чотири номери часопису «Росток». Їхня творчість вплинула на деяких представників декадансу наприкінці XIX ст. (А. Суїнберн, О. Уайльд та ін.).

«Слово» — об'єднання українських письменників в еміграції. Ідея створення його з'явилася під час наради літераторів 26 червня 1954 р. в Українському літературно-мистецькому клубі в Нью-Йорку. Офіційно організація «Слово» була проголошена на установчих зборах 19 січня 1957 р. «Слово» є продовженням основних принципів свого попередника — МУРу. Воно об'єднало українських письменників із багатьох країн світу з метою сприяння розвитку незалежного письменства, літературно-мистецької критики та зв'язку літератури з читачем. До членів-засновників об'єднання належали Е. Андіївська, І. Багряний, Віра Вовк, О. Зуєвський, І. Керницький, І. Качуровський, Ю. Лавріненко, Вадим Лесич, Б. Кравців, Є. Маланюк, Б. Нижанківський, Яр Славутич, О. Тарнавський, Ю. Шевельов та ін. Від установчих зборів до 1975 р. головою «Слова» був Г. Костюк, потім — О. Тарнавський, а після його смерті в 1992 р. — Л. Палій. Об'єднання періодично проводить з'їзди, у яких беруть участь делегати від філій з Австралії, Англії, Аргентини, Бразилії, Канади, Німеччини, США, Франції та інших країн. З 1962 р. «Слово» видає неперіодичний орган під однойменною назвою (вийшло 12 випусків), австралійська філія — альманах «Нові обрії». Члени «Слова» брали участь у міжнародних конгресах ПЕН-клубу, де виступали на захист репресованих українських письменників на батьківщині. Після здобуття Україною державної незалежності встановилися тісні контакти між об'єднанням і Спілкою письменників України.

СПУ (Спілка письменників України) — літературна організація України, яка об'єднує письменників, літературних критиків, літературознавців; створена 1934 року як складова частина Спілки

письменників тогочасного СРСР. Мала назву СРПУ (Спілка радянських письменників України). Вищий орган СПУ — з'їзд, виконавчий — правління. У різні часи СПУ очолювали І. Кулик, А. Сенченко, О. Корнійчук, М. Рильський, М. Бажан, О. Гончар, Ю. Смолич, В. Козаченко, П. Загребельний, Ю. Мушкетик. Вона розгалужена на обласні організації, має власне видавництво («Український письменник»), періодичні видання («Літературна Україна», «Вітчизна», «Київ», «Дзвін», «Березіль» та ін.). Створена як провідний канал так званої «політики партії в галузі художньої літератури», СПУ однією з перших у 80-ті рр. розгорнула активну діяльність, спрямовану проти втручання компартії в духовну сферу, у художню творчість, стала одним із осередків національного відродження та розбудови незалежної Української держави.

«Танк» — літературне угруповання української еміграційної молоді, відгалуження «празької школи», засноване 1929 року у Варшаві за ініціативи Ю. Липи (Н. Лівницька-Холодна, А. Крижанівський, Є. Маланюк, П. Холодний-син, О. Теліга, Б. Ольхівський, П. Зайцев, В. Дядик та ін.). «Танк» виник як результат полеміки творчої молоді в еміграції з Д. Донцовим, схильним до нав'язування національної заангажованості та недооцінки естетичних якостей художніх творів, підпорядкування творчості ідейній доктрині. Накреслюючи перед собою мету формування «державницької літератури», орієнтуючись на «синтез героїзму, господарності, волі», «танківці» намагалися врівноважити критерії правди і краси, позбавити їх небажаного протистояння, відстояти творчу автономію національного митця, не відмежованого і від своїх громадських обов'язків. Про це мовилося у виданні «Статті про “Танк”» (1929), де містився програмовий «Лист до літераторів» Ю. Липи та «Група “Танк”» Є. Маланюка. І хоч це літературне угруповання розпалося в 1929 р. (не без втручання Д. Донцова, занепокоєного появою непідвладних йому художніх структур), його ідеї реалізувалися пізніше на сторінках часопису «Ми» [див.: «Ми»], газети «Назустріч», до складу авторських колективів яких входили колишні «танківці», власне, представники «празької школи».

1933 року група перейменовано на видавництво «Варяг»; у Варшаві мала своє однойменне видавництво.

Літературна премія

Нобелівська премія — одна з найбільш престижних міжнародних премій. Заснована згідно з заповітом шведського підприємця, винахідника та філантропа Альфреда Бернарда Нобеля, який

винайшов динаміт. Весь свій статок (близько 31,5 млн шведських крон) він призначив на фінансування міжнародної премії. Згідно з його волею, річний прибуток він цієї спадщини має ділитися на 5 рівних частин між особами, які попереднього року найбільше прислужилися людству в різних галузях діяльності.

1900 року був створений Нобелівський комітет, який виплачує премії. Вручення премій почалося 1901 року.

Прийняття рішення про присудження премії миру довірено норвезькому Нобелівському комітету, члени якого обираються Стортингом (парламентом Норвегії) з числа норвезьких громадсько-політичних діячів, але вони повністю незалежні від Стортингу в ухваленні рішення про лауреата. Премія миру може присуджуватися як окремим особам, так і офіційним та громадським організаціям.

За час існування премії було лише одне нововведення: 1968 року Шведський банк з нагоди свого 300-річчя запропонував виділити гроші на премію з економіки, і Нобелівський комітет взяв на себе зобов'язання з їхнього розподілу. За традицією, премії з фізики, хімії, медицини, літератури й економіки вручає в Стокгольмі в Концертному залі король Швеції.

За статутом Нобелівського фонду, висувати номінантів із літератури можуть такі особи:

- ❖ члени Шведської академії, інших академій, інститутів і спільнот з аналогічними завданнями й цілями;
- ❖ професори історії літератури та мовознавства університетів;
- ❖ лауреати Нобелівських премій у галузі літератури;
- ❖ голови авторських союзів, що представляють літературну творчість у відповідних країнах.

Лауреати Нобелівської премії в галузі літератури

2011 — Томас Транстрьомер (Tomas Tranströmer) — Швеція

2010 — Маріо Варгас Льоса (Mario Vargas Llosa) — Перу

2009 — Герта Мюллер (Herta Müller) — Румунія

2008 — Жан-Марі Гюстав Ле Клезіо (Jean-Marie Gustave Le Clézio) — Франція

2007 — Доріс Мей Лессінг (Doris May Lessing) — Англія

2006 — Ферит Орхан Памук (Ferit Orhan Pamuk) — Туреччина

2005 — Гарольд Пінтер (Harold Pinter) — Велика Британія

2004 — Ельфріда Єлінек (Elfriede Jelinek) — Австрія

2003 — Джон Максвелл Кутзее (John Maxwell Coetzee) — Австралія

2002 — Імре Кертеcs (Imre Kertész) — Угорщина

- 2001 — Відьядхар Сурадждипрасад Найпол (Vidiadhar Surajprasad Naipaul) — Сполучене Королівство Тринідад
- 2000 — Гао Сінцзянь (Gao Xingjian) — Китай
- 1999 — Гюнтер Грасс (Günter Grass) — Німеччина
- 1998 — Жозеф Сарамаґо (Jose Saramago) — Португалія
- 1997 — Даріо Фо (Dario Fo) — Італія
- 1996 — Віслава Шимборська (Wisława Szymborska) — Польща
- 1995 — Шеймас Гіні (Seamus Heaney) — Велика Британія
- 1994 — Кендзабуро Ое (Kenzaburo Oe) — Японія
- 1993 — Тоні Моррісон (Toni Morrison) — США
- 1992 — Дерек Волкотт (Derek Walcott) — США
- 1991 — Надін Гордімер (Nadine Gordimer) — ПАР
- 1990 — Октавіо Пас (Octavio Paz) — Мексика
- 1989 — Каміло Хосе Села (Camilo José Cela) — Іспанія
- 1988 — Нагіб Махфуз (Naguib Mahfouz) — Єгипет
- 1987 — Йосип Бродський (Joseph Brodsky) — Росія
- 1986 — Воле Шоїнка (Wole Soyinka) — Нігерія
- 1985 — Клод Сімон (Claude Simon) — Франція
- 1984 — Ярослав Сайферт (Jaroslav Seifert) — Чехія
- 1983 — Вільям Ґолдінґ (William Golding) — Велика Британія
- 1982 — Ґабрієль Ґарсія Маркес (Gabriel Garcia Marquez) — Колумбія
- 1981 — Еліас Канетті (Elias Canetti) — Туреччина/Велика Британія
- 1980 — Чеслав Мілош (Czesław Miłosz) — Польща/США
- 1979 — Одисеас Елітіс (Odysseus Elytis) — Афіни, Греція
- 1978 — Ісаак Башевіс Зінґер (Isaac Bashevis Singer) — США
- 1977 — Вісенте Алейксандре (Vicente Aleixandre) — Іспанія
- 1976 — Сол Беллоу (Saul Bellow) — США
- 1975 — Еудженіо Монтале (Eugenio Montale) — Італія
- 1974 — Ейвінд Юнсон (Eyvind Johnson), Гаррі Мартінсон (Harry Martinson) — Швеція
- 1973 — Патрік Вайт (Patrick White) — Австралія
- 1972 — Генріх Белль (Heinrich Böll) — Німеччина
- 1971 — Пабло Неруда (Pablo Neruda) — Чилі
- 1970 — Александр Солженіцин (Aleksandr Solzhenitsyn) — Росія
- 1969 — Семюел Беккет (Samuel Beckett) — Ірландія
- 1968 — Ясунарі Кавабата (Yasunari Kawabata) — Японія
- 1967 — Міґель Анхель Астуріас (Miguel Angel Asturias) — Гватемала

- 1966 — Шмуель Йосеф Агнон (Shmuel Yosef Agnon) — Ізраїль,
 Неллі Закс (Nelly Sachs) — Німеччина
- 1965 — Михайло Шолохов (Michail Sholokhov) — Росія, СРСР
- 1964 — Жан-Поль Сартр (Jean-Paul Sartre) — Франція
- 1963 — Георгос Сеферіс (Giorgos Seferis) — Греція
- 1962 — Джон Стейнбек (John Steinbeck) — США
- 1961 — Іво Андрич (Ivo Andrić) — Югославія
- 1960 — Сен-Жон Перс (Saint-John Perse) — Франція
- 1959 — Сальваторе Квазімодо (Salvatore Quasimodo) — Італія
- 1958 — Борис Пастернак (Boris Pasternak) — Росія, СРСР
- 1957 — Альбер Камю (Albert Camus) — Франція
- 1956 — Хуан Рамон Хіменес (Juan Ramón Jiménez) — Іспанія
- 1955 — Галдор Кільян Лакснесс (Hallder Kiljan Laxness) — Іс-
 ландія
- 1954 — Ернест Хемінгуей (Ernest Miller Hemingway) — США
- 1953 — Вінстон Черчилль (Winston Leonard Spencer Churchill) —
 Велика Британія
- 1952 — Франсуа Моріак (François Mauriac) — Франція
- 1951 — Пер Фабіан Лагерквіст (Pär Fabian Lagerkvist) — Швеція
- 1950 — Бертран Артур Вільям Рассел (Bertrand Arthur William
 Russell) — Велика Британія
- 1949 — Вільям Фолкнер (William Faulkner) — США
- 1948 — Томас Стернз Еліот (Thomas Stearns Eliot) — США
- 1947 — Андре Жид (Andre Paul Guillaume Gide) — Франція
- 1946 — Герман Гессе (Hermann Hesse) — Німеччина, Швейцарія
- 1945 — Габрієла Містраль (Gabriela Mistral) — Чилі
- 1944 — Йоганнес Вільгельм Єнсен (Johannes Vilhelm Jensen) —
 Данія
- 1939 — Франс Еміль Сілланпяя (Frans Eemil Sillanpää) — Фін-
 ляндія
- 1938 — Перл Бак (Pearl Buck) — США
- 1937 — Роже Мартен дю Гар (Roger Martin du Gard) — Франція
- 1936 — Юджин О'Ніл (Eugene Gladstone O'Neill) — США
- 1934 — Луїджі Піранделло (Luigi Pirandello) — Італія
- 1933 — Іван Бунін (Ivan Bunin) — Росія
- 1932 — Джон Голсуорсі (John Galsworthy) — Англія
- 1931 — Ерік Аксель Карлфельдт (Erik Axel Karlfeldt) — Швеція
- 1930 — Сінклер Льюїс (Sinclair Lewis) — США
- 1929 — Томас Манн (Thomas Mann) — Німеччина, США
- 1928 — Сігрід Унсет (Sigrid Undset) — Норвегія
- 1927 — Анрі Бергсон (Henri Bergson) — Франція
- 1926 — Грація Деледда (Grazia Deledda) — Італія

- 1925 — Джордж Бернард Шоу (George Bernard Shaw) — Ірландія/Англія
- 1924 — Владислав Реймонт (Władysław Reymont) — Польща
- 1923 — Вільям Батлер Єйтс (William Butler Yeats) — Ірландія/Англія
- 1922 — Хасінто Бенавенте (Jacinto Benavente) — Іспанія
- 1921 — Анатоль Франс (Anatole France) — Франція
- 1920 — Кнут Гамсун (Knut Pedersen Hamsun) — Норвегія
- 1919 — Карл Фрідріх Георг Шпіттелер (Carl Friedrich Georg Spitteler) — Швейцарія
- 1917 — Карл Адольф Г'єллеруп (Karl Adolph Gjellerup) — Данія, Генрік Понтоппідан (Henrik Pontoppidan) — Данія
- 1916 — Карл Густав Вернер фон Гейденстам (Carl Gustav Verner von Heidenstam) — Швеція
- 1915 — Ромен Роллан (Romain Rolland) — Франція
- 1913 — Рабіндранат Тагор (Rabindranath Tagore) — Індія
- 1912 — Гергарт Гауптман (Gerhart Hauptmann) — Німеччина
- 1911 — Моріс Метерлінк (Maurice Maeterlinck) — Бельгія
- 1910 — Пауль Йоганн Людвіг Гейзе (Paul Johann Ludwig Heyse) — Німеччина
- 1909 — Сельма Лагерлеф (Selma Ottilia Lovisa Lagerlef) — Швеція
- 1908 — Рудольф Крістоф Ойкен (Rudolf Christoph Eucken) — Німеччина
- 1907 — Редьярд Кіплінг (Rudyard Kipling) — Велика Британія
- 1906 — Джозуе Кардуччі (Giosue Carducci) — США
- 1905 — Генрик Сенкевич (Henryk Sienkiewicz) — Польща
- 1904 — Фредерік Містраль (Frederic Mistral) — Провансаль, Хосе Ечегарай-і-Ейсагірре (Jose Echegaray Y Eizaguirre) — Іспанія
- 1903 — Б'єрнстєрне Б'єрнсон (Bjørnstjerne Martinus Bjørnson) — Норвегія
- 1902 — Христіан Матіас Теодор Моммзен (Christian Matthias Theodor Mommsen) — Німеччина
- 1901 — Сюллі-Прюдом (Sully Prudhomme) — Франція

Хоча Україна не має своїх Нобелівських лауреатів, вона є батьківщиною п'яти з них, зокрема одного в галузі літератури (1966) — Йосеф Шмуель Агнон народився 17 липня 1888 р. у м. Бучач, Австро-Угорщина (тепер Тернопільська область).

Низка науковців, які одержали Нобелівську премію, провели певний час, навчаючись або працюючи в Україні. У Харківському університеті навчалися Саймон Кузнець та Ілля Мечніков.

В Українському фізико-технічному інституті та Харківському університеті викладав Лев Ландау. Ігор Тамм викладав у Одеському політехнічному університеті та у Таврійському університеті, у якому також навчався. Іван Павлов деякий час працював в Одеському університеті.

Декількох українців та вихідців з України було номіновано на здобуття Нобелівської премії, але з різних причин нагороди вони не отримали. До домінантів належали Ісмаїл Гаспринський, Іван Франко, Павло Тичина, Микола Бажан, Іван Багряний, Улас Самчук, Василь Стус, Олесь Гончар та Віктор Ющенко.

Технологічна картка (конструктор) основних типів уроків

| Тип уроку | Урок засвоєння нових знань* | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|
| Вид навчальних занять | Бесіда, лекція, уявна подорож / екскурсія, відеоурок, навчальна конференція тощо | Час, хв** | Прийоми та методи (за вибором) | |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання | |
| | Перевірка домашнього завдання | 3–5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Фронтальне опитування; ❖ повідомлення учнів; ❖ літературний диктант; ❖ 2***; 7; 9; 23; 27; 30; 51 | |
| | Мотивація навчальної діяльності | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Здивування; ❖ опорне слово; ❖ незавершена розповідь тощо (див. розділ 4.9) | |
| | Актуалізація та корекція опорних знань | 3–5 | ❖ 6; 7; 13; 14; 30 | |
| | Вивчення: | <ul style="list-style-type: none"> ❖ нової теми ❖ основних понять/ термінів ❖ робота з книгою | 20 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ конспектування; ❖ 18; ❖ 34; ❖ використання ТЗН; ❖ 3; 40; 42 тощо ❖ 46; 56; 57 |
| | Первинне закріплення знань | | | |
| | Узагальнення та систематизація знань | 2 | ❖ 5; 7; 11; 16; 17; 21; 28 | |
| | Контроль та самоперевірка знань. Рефлексія | 2–5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 20; 47 ❖ 13 (останній стовпчик) | |
| | Підбиття підсумків уроку | 1 | Слово вчителя | |
| | Повідомлення домашнього завдання | 1–2 | | |

* Мета уроку — вивчення та первинне усвідомлення нового навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення.

** Час може несуттєво змінюватися залежно від специфіки теми, підготовленості класу тощо.

*** Тут і далі — див. Додаток I.

| Тип уроку | Урок формування умінь і навичок* | | |
|-----------------------|--|---------|---|
| Вид навчальних занять | Гра, змагання, уявна експедиція, тренінг тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання |
| | Актуалізація та корекція опорних ЗУН, перевірка домашнього завдання | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 7; 13 (1–2 графи); 30; ❖ фронтальне опитування; ❖ повідомлення учнів; ❖ літературний диктант; ❖ 7; 23; 27; 30; 51 |
| | Мотивація навчальної діяльності | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ здивування; ❖ опорне слово; ❖ незавершена розповідь тощо ❖ 2; 20 |
| | Вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні і пізнавальні вправи) | 20 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ конспектування; ❖ складання плану/шпаргалки; ❖ використання ТЗН; ❖ 3; 18; 40; 42 тощо; ❖ 46; 57 |
| | Робота з підручником | | |
| | Первинне застосування нових знань (пробні вправи) | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Фронтальний усний тест; ❖ асоціативні схеми ❖ 4; 39; 41 |
| | Самостійне застосування учнями знань у нових ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням) | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 5; 7; 9; 17; 24; 26; 31; 45; 47; ❖ 9; 24; 26; ❖ 13 (3-й стовпчик) ❖ 36 |
| | Підбиття підсумків уроку | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ 6; 28; 29; 33 |
| | Повідомлення домашнього завдання | 1–2 | |

* Мета уроку — вторинне осмислення вже відомих знань, формування вмінь і навичок їх застосування.

| Тип уроку | Урок застосування знань, умінь і навичок* | | |
|-----------------------|---|---------|---|
| Вид навчальних занять | Різні види занять, самостійна робота учнів, тренінг, написання творчих робіт тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання |
| | Актуалізація та корекція опорних ЗУН, перевірка домашнього завдання | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 7; 13 (1–2 графи); ❖ 30; ❖ фронтальне опитування; ❖ повідомлення учнів; ❖ літературний диктант; ❖ 2; 4; 7; 10; 14; 23; 27; ❖ 30; 45; 51 |
| | Мотивація навчальної діяльності | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Здивування; ❖ опорне слово; ❖ незавершена розповідь тощо |
| | Осмислення змісту, послідовності застосування способів виконання дій | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 8; 12; 16; 22; 25; 43; 44; 47 |
| | Самостійне виконання учнями завдань під контролем і за допомогою учителя | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1; 24; 26; 36 |
| | Звіт учнів про роботу | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 5; 15; 17; 20; 35; 52 |
| | Теоретичне обґрунтування результатів | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 19 |
| | Підбиття підсумків уроку | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ 28; 29; 33 |
| | Повідомлення домашнього завдання | | |

* Мета уроку — опанування вмінь самостійно в комплексі застосовувати знання, уміння й навички, використовувати їх у нових умовах.

| Тип уроку | Урок узагальнення і систематизації знань* | | |
|-----------------------|---|---------|---|
| Вид навчальних занять | Оглядова лекція, бесіда, опитування, виконання системи завдань тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання |
| | Повідомлення теми, мети, завдань уроку та мотивація учіння | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Здивування; ❖ опорне слово; ❖ незавершена розповідь тощо; ❖ 2; 4 |
| | Відтворення й узагальнення понять і засвоєння відповідної системи знань | | ❖ 6; 12; 21; 31; 32; 52 |
| | Узагальнення та систематизація основних теоретичних положень науки і відповідних ідей | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1; 8; 15; 16; 22; 25; ❖ 48 |
| | Звіт учнів про роботу | | ❖ 9; 11; 19; 20; 35; 41; 45; 49 |
| | Підбиття підсумків уроку | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ 28; 29; 33 |
| | Повідомлення домашнього завдання | | |

| Тип уроку | Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок** | | |
|-----------------------|--|---------|--|
| Вид навчальних занять | Гра-змагання, аукціон, огляд знань, самостійна робота учнів, взаємоперевірка, контрольна робота тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання |
| | Мотивація навчальної діяльності | | ❖ 2 |
| | Перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять | | ❖ 4; 20; 39 |
| | Перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення | | ❖ 1; 49 |
| | Застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Контрольні тести; 51; ❖ самостійна робота; ❖ 12; 24; 26; ❖ 36 |

* Мета уроку — опанування знань у системі, приведення одиничних знань у систему.

** Мета уроку — визначення рівня опанування знань; корекція знань, умінь, навичок.

| Тип уроку | Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок | | |
|-----------------------|--|---------|--|
| Вид навчальних занять | Гра-змагання, аукціон, огляд знань, самостійна робота учнів, взаємоперевірка, контрольна робота тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Збирання виконаних завдань, перевірка, аналіз, оцінювання | | |
| | Підбиття підсумків уроку | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Слово вчителя; ❖ 28; 29; 33 |
| | Повідомлення домашнього завдання | | |

Підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності учнів є діяльність, спрямована на виконання завдань, що поступово ускладнюються, за рахунок комплексного охоплення знань, застосування їх на різних рівнях.

| Тип уроку | Комбінований урок * | | |
|-----------------------|---|---------|---|
| Вид навчальних занять | Бесіда, лекція, уявна подорож / екскурсія, перегляд відео, гра, змагання, уявна експедиція, тренінг, написання творчих робіт тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | 1 | Привітання |
| | Перевірка виконання учнями домашнього завдання практичного характеру | | ❖ 4; 10; 37 |
| | Актуалізація та корекція опорних знань, умінь, навичок | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 2; 7; 13 (1–2 графи); 30; ❖ фронтальне опитування; ❖ повідомлення учнів; ❖ літературний диктант; ❖ 7; 14; 23; 27; 30 тощо |
| | Перевірка раніше засвоєних знань | | ❖ 6; 45 |
| | Мотивація навчальної діяльності | 1–2 | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Здивування; ❖ опорне слово; ❖ незавершена розповідь тощо (див. розділ 4.9) |
| | Сприймання та усвідомлення учнями нового матеріалу | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ 8; 9; 15; 16; 20; 31; 38; 42; ❖ 46; 47 |

* Комбінований урок передбачає досягнення двох або декількох рівноцінних цілей: опанування нових знань і перевірка раніше вивченого матеріалу; опанування нових знань і застосування раніше набутих навичок і вмінь; формування вмінь і навичок та їх застосування на практиці та ін.

| Тип уроку | Комбінований урок | | |
|-----------------------|---|---------|----------------------------------|
| Вид навчальних занять | Бесіда, лекція, уявна подорож / екскурсія, перегляд відео, гра, змагання, уявна експедиція, тренінг, написання творчих робіт тощо | Час, хв | Прийоми та методи (за вибором) |
| Етапи уроку | Осмислення, узагальнення і систематизація знань | | ❖ 1; 5; 11; 16; 19; 21 |
| | Підбиття підсумків уроку | | ❖ Слово вчителя; ❖ 28; 29; 33 |
| | Повідомлення домашнього завдання | | |

| Уроки розвитку зв'язного мовлення (написання переказу) | | | | | | |
|--|--|---------------------|-----------------------------------|--|---|---------|
| Вид навчальних занять | Урок навчального переказу* | Час, хв | Урок переказу з творчим завданням | Час, хв | Урок контрольного переказу | Час, хв |
| Етапи уроку | Організація початку уроку | | | | | 1 |
| | Вступна бесіда | | | | | 2 |
| | Перше читання тексту | | | | | 2–3 |
| | Бесіда за змістом прочитаного | 3–5 | | | Пояснення нових слів та їх запис на дошці | 3–5 |
| | Складання плану | | | 3–5 | Самостійне складання учнями переказу | 7–10 |
| | Мовний аналіз тексту | | | 4–5 | | |
| | Повторне читання тексту | | | | | 3–5 |
| | Підготовка чорнового варіанту переказу | | | | | 10 |
| | Редагування роботи та переписування її начисто | | | | | 5 |
| | | | | Самоперевірка учнями написаного в чистовому варіанті | | 3–5 |
| | Перевірка та аналіз робіт | До наступного уроку | | | | |
| | Доопрацювання переказів | | | | | |

* Зазвичай використовують спарені уроки; якщо урок один — роботу учні завершують вдома. Робота з доопрацювання навчальних переказів проходить після їх перевірки.



АЛФАВІТНИЙ

ПОКАЖЧИК

Аболіціонізм — 338
Абстрагування — 106
Абстракціонізм — 328
Абсурд — 106
Автобіографія — 141
Автонім — 107
Активізація — 270
Алегорія — 107
Алюзія — 107
Альманах — 107
Ампліфікація — 107
Амфібра́хій — 151
Аналіз — 133
Аналогія — 107

Байка — 158
Балада — 158
Бароко — 322
Бейт — 158
Бесіда — 37

Вальдорфська педагогіка — 237
Варіація — 111
Вдосконалення — 31
Веди — 111

А

Анапéст — 151
Анахронізм — 108
Анекдот — 142
Анотація — 108
Антипод — 108
Антиутопія — 108
Античність — 321
Аплікація — 109
Апогей — 109
Апокрифи — 109
Апофеоз — 109
Архітвір — 109
Архітектоніка — 110
Афоризм — 110

Б

Білий вірш — 158
Біографія — 142
Брахіколóн — 158
Бревіарій — 142

В

Веризм — 322
Верлібр — 158
Видіння — 111
Виховний — 55

Відродження — 323
Відсторонення — 112
Відступ — 116, 121
Відчуження — 112

Газель — 158
Гармонія — 112
Гедонізм — 112
Гекзаметр — 152
Географічний — 21
Геонім — 113
Герменевтичний — 138
Герметизм — 323
Героїчне — 113

Дактиль — 151
Деталь художня — 115
Детектив — 142
Дискусія — 38
Диспут — 38, 93
Дифірама — 158

Евристика — 90
Екзистенціалізм — 332

Вірш — 112
Віршування — 150
Вміння — 15

Г

Гімн — 158
Гіпербола — 113
Глоса — 158
Гомерівське питання — 113
Градація — 114
Гротеск — 114
Гуманізм — 114
Гурток — 217

Д

Діалог — 115
Доба — 321
Довідка — 88
Дольник — 151
Домінанта — 115
Драматизм — 116

Е

Екскурс — 116
Екскурсія — 41

Експозиція — 116
Експресіонізм — 333
Експромт — 159
Елегія — 159
Еліпс — 154
Ельконін-Давидов — 244
Епіграф — 116
Епікруза — 154

Закріплення — 31
Залік — 26
Запозичення — 118
Застосування — 19

Ідея — 119
Ідилія — 159
Ізоколон — 155
Ізометризм — 155
Ізохронізм — 155
Імажизм — 334
Імажинізм — 335

Казка — 143
Календарно-тематичний — 60

Епітет — 154
Епіфора — 154
Епопея — 142
Епос — 116
Епоха — 321
Есе — 142
Ескіз — 159
Естетизм — 334

З

Збірка — 118
Збірник — 119
Звукопис — 155

І

Імпресіонізм — 335
Інверсія — 155
Інтегрований урок — 73
Інтерпретація — 119
Інтертекстуальний — 138
Інтуїтивізм — 336

К

Каліграма — 159
Кантилена — 159

Канцона — 159
Касида — 160
КВК — 72
Кита́ — 160
Кінцівка — 119
Кларизм — 337
Класик — 119
Класифікація — 18
Класицизм — 323
Клаузула — 155
Кода — 156
Колаж — 119
Колізія — 119
Комбінований — 33
Комедія — 143, 172
Коментар — 120
Комічне — 141
Компаративний — 91
Композиція — 120, 320

Легенда — 144
Лейтмотив — 120
Летризм — 338
«Листопад» — 352
Лінгвістичний — 137
Лінгвопорівняльний — 92

Компонент — 120
Консонанс — 154, 156
Конспект — 67
Константа — 156
Конструктивізм — 337
Консультація — 33
Контекст — 120
Контекстуальний — 138
Контраст — 120
Контроль — 212
Контрольна — 34
Конференція — 73
Конфлікт — 120
Концепція — 120
Корекція — 212
Критерії — 10
Кубізм — 338
Культурологічний — 102, 137

Л

Ліризм — 121
Лірика — 149, 160
Література — 101, 121
Літературний процес — 122
Літо́та — 156
«Логос» — 352

Макаронічний вірш — 161
Марінізм — 339
Матриця —
Метафора — 156
Метод — 123
Метонімія — 156
Метричне віршування — 150
«Ми» — 355
«Мистецький льох» — 355
Мініатюра — 161
Міф — 123

Навички — 15
Навчальний — 10
Натуралізм — 324
Неореалізм — 340
Неоромантизм — 328, 341

**ОБЕРИУ (Об'єднання
реального мистецтва)** — 356
Обладнання — 57, 69
Образ — 125
Ода — 161
«Озерна школа» — 357

М

Міфологічний — 118, 138, 142
Міфологія — 123
Мовностильовий — 106
Модернізм — 339
«Молода Бельгія» — 352
«Молода муза» — 352
«Молода Німеччина» — 353
«Молода Польща» — 353
«Молода Україна» — 354
Монтессорі — 240
**МУР (Мистецький український
рух)** — 354

Н

Нобелівська премія — 361
Новела — 125, 144
Ноктюрн — 161
«Нью-йоркська група» — 356

О

Оксиморон — 156
**ОПОЯЗ (Общество
по изучению языка)** — 357
Оптимізація — 17, 84
**Особистісно орієнтоване
навчання** — 218, 220, 235
Оцінювання — 10, 19

«Парнас» — 357
Паузник (павзник) — 151
Пафос — 139, 156
Переказ — 49, 195
Період літературний (доба, епоха) — 321
Підсумки — 59, 268
Пізнавальний — 38
«Плеяда» — 357
«Плуг» — 358
Побутовий — 92
Повідомлення — 135
Повтор — 157
«Поетія конкретна» — 341
Позакласний — 216
Поліметрія — 157
Поліфонія — 157
Пообразний — 106
Популізм — 341

Реалізм — 326
Ремінісценція — 128
Ренесанс — 323
Репортер — 304
Репродуктивний — 42, 91, 195
Реферат — 317
Рецензія — 88, 304
Речитатив — 157

П

Портфоліо — 228, 276
Послідовний — 106
Постмодернізм — 325
Потік свідомості — 124, 160
Празька школа — 358
Празький лінгвістичний гурток — 359
Практикум — 33, 39, 47
Прерафаеліти — 360
Преромантизм — 341
Прийоми — 56, 68
Проектування — 64, 218
Проза — 128
Пролог — 128
Просвітництво — 325
Прототип — 128
Псевдонім — 128
Психологічний — 31, 80, 148, 235, 247, 254

Р

Ритміка — 157
Рівень — 75, 207, 306
Розвиток дії — 128
Розповідь — 87, 200
Рококо — 342
Романтизм — 327
Роман — 146

Салон — 217
Самоконтроль — 214
Самооцінювання — 214
Сатира — 141
Сенкан — 304
Сентенція — 157
Сентименталізм — 342
Силабічне — 151
Силабо-тонічне — 151
Символ — 129
Символізм — 343
Систематизація — 212
Сітка Елвермана — 305
«Слово» — 360
Снігова куля — 305

«Танк» — 361
Твір — 202
Тезаурус — 89
Тези — 88
Тема — 130
Тенденційність — 130
Теорія літератури — 101
Тести — 306
Тетралогія — 148

С

Соціальний — 140
Співбесіда — 33
СПУ (Спілка письменників України) — 360
Стаття — 148
Стилістичний — 107, 137, 200
Стиль — 129
Стопа — 152
Строфа — 152
Структура — 19, 35, 45
Структурний — 52, 81
Сугестивний — 264
Схема — 61, 69, 74
Сюжет — 129
Сюжети мандрівні — 129

Т

Течія літературна — 130
ТЗН — 57, 63, 94, 177
Тип літературний — 130
Тонічне (віршування) — 151
Трагедія — 148
Трагікомедія — 148
Трагічне — 131
Триптих — 131

Узагальнення — 46, 66, 71
Умовність — 131
Умовчання (апосіонеза) — 131
Уособлення — 131, 157
Уподібнення — 131

Фабула — 131
Фантастика — 149
Феєрія — 175
Фейлетон — 149

Хóку (хайку) — 163
Хорей — 151

Цикл — 132

Шість тямущих капелюхів — 307

Щоденник — 99, 149, 308

Ява — 175

У

Урок — 29, 33
Усвідомлення —
Утопія — 131
Уява — 130, 336

Ф

Філологічний — 138
Філософський — 142, 148,
204, 344
Фінал — 131
Формування — 46

Х

Хроніка — 149

Ц

Цитата — 88

Ш

Шпаргалка — 308

Щ

Я

Ямб — 151

Навчально-методичний посібник

Серія «Професійний довідник»

КУЦІНКО Ольга Германівна

**ПРОФЕСІЙНИЙ ДОВІДНИК
УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ**

Технічний редактор *О. В. Лебедєва*

Комп'ютерне верстання *Є. С. Островський*

Підп. до друку 10.11.2011. Формат 60×90/16. Папір офсет.
Гарнітура Шкільна. Друк офсет. Ум. друк. арк. 24,0. Зам. № 11—11/14—05.

ТОВ «Видавнича група «Основа»».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2911 від 25.07.2007.

Україна, 61001 Харків, вул. Плеханівська, 66.

Тел. (057) 731-96-32. E-mail: zl@osnova.com.ua

Віддруковано з готових плівок ПП «Тріада+»

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1870 від 16.07.2007.

Харків, вул. Киргизька, 19. Тел.: (057) 757-98-16, 757-98-15.

Купуйте книги у вашому місті!

Вінниця

Маг. «Ранок»,
вул. Острозького; 32; вул. Козицького, 29 А

Житомир

«Гуртівня», майд. Згоди, 3/75, кв. 99;
вул. Михайлівська, 2,
т. (0412) 448-182

Івано-Франківськ

Маг. «Ранок», вул. Мазепи, 4,
т. (0342) 71-34-72;
Маг. «Дім книги», вул. Тичини, 61

Київ

Представництво, вул. Костянтинівська, 71,
т. (044) 377-73-22

Кіровоград

Маг. «Шкільний світ», вул. Поповича, 7 В;
Маг. «Шкільний всесвіт»,
вул. Тімірязєва, 63

Ковель

Маг. «АВС», вул. Лесі Українки, 31

Кременчук

Маг. «Долина», вул. Легодського, 66;
Маг. «Роксолана»,
вул. Перемоги, 26

Кривий Ріг

Маг. «Книги», вул. Тухачевського, 75;
Маг. «Книголюб»,
вул. Ватутіна, 24, офіс 13,
т. (056) 409-81-02

Луцьк

Маг. «Абетка», вул. Грушевського, 61,
м. т. (050) 131-98-67;

Маг. «Дім книги», вул. Конякіна, 37 А

Львів

«Гуртівня»,
вул. Замарстинівська, 11, СШ № 87;
Маг. «Світ знань»,
вул. Леонтовича, 2 (ЗОШ № 11)

Миколаїв

Маг. «Книги»,
просп. Жовтневий, 338

Одеса

Маг. «Методична та дитяча література»,
вул. Марсельського, 28,
м. т. (050) 392-14-92

Полтава

Маг «Оріяна», вул. Артема, 16,
м. т. (093) 183-75-1

Рівне

Маг. «Книги» та «Слово»
вул. Соборна, 57;
Маг. «Знання»
та «Дружба», майдан Незалежності, 57

Севастополь

ЦУК «Біблекс», вул. Соловйова, 6

Сімферополь

Філія, вул. Київська 153 Б,
т. (0652) 54-21-38

Суми

Маг. «Ранок-книга», вул. Лушпи, 15,
м. т. (099) 313-06-60;

Маг. «Книголюб»,

вул. Козацький Вал, 1;
вул. Набережна ріки Стрілки, 46,
т. (0542) 22-53-00

Тернопіль

Торговий дім «Книги»,
вул. Танцюрова, 11; вул. Злуки, 37;
вул. Й. Сліпого, 1; вул. Коперніка, 19,
т. (0352)251-600

Ужгород

Маг. «Едельвейс»,
вул. Волошина, 24;
Маг. «Долина»,
вул. Легодського, 66; Маг. «Абетка»,
вул. Грушевського, 61,
м. т. (050) 131-98-67

Харків

Маг. «Книжица»,
вул. Зернова, 57;
Маг. «Книголенд»,
вул. Чернишевського, 14;
Маг. «Почитайко»,
вул. Героїв Праці, 15;
Книжковий ринок «Райський куточок»,
ряд 6, місце 29,
т. (050) 757-96-70

Херсон

Маг. «Гувернер»,
вул. Декабристів, 22;
вул. Ілі Кулика, 135

Хмельницький

Маг. «Книжковий світ»,
вул. Подільська, 25

Черкаси

Магазин «Шкільний світ»,
вул. Бидгошська, 38/1,
т. (0472) 51-22-51, (067) 47-27-797

Чернівці

Маг. «Чернівцікнига»,
вул. І. Франка, 20 (ОІППО),
м. т. (096) 101-17-79, (095) 424-20-94;
Маг. «Оксамит», вул. Головна, 45,
м. т. (095) 689-57-79;
Маг. «Книги», вул. Шептицького, 2,
м. т. (050) 081-19-12