

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Інститут філології й журналістики

Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови

ДИПЛОМНА РОБОТА
на тему:
АКТИВІЗАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ
ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

здобувача ступеня вищої освіти
магістр групи МУСП
галузі знань 0203 Гуманітарні науки
спеціальності 8.02030301
Українська мова і література*
Маслової Ольги Анатоліївни

Керівник: докт. пед. наук,
проф. **Куцевол О. М.**

Розширена шкала _____
Кількість балів _____
Оцінка: ECTS _____

Голова комісії

(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени комісії

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

| | | |
|--|----|----|
| ВСТУП | 3 | |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ | | |
| 1.1 Сутність педагогічної інноватики..... | 7 | |
| 1.2 Особливості та класифікація педагогічних інноваційних технологій..... | 10 | |
| 1.3 Характеристика інноваційних методів і прийомів вивчення української літератури в середній ланці..... | 13 | |
| 1.4 Інноваційні методи і прийоми вивчення української літератури в старшій ланці..... | 20 | |
| РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ | | 41 |
| 2.1. Ефективні методи і прийоми інноваційного навчання в основній школі..... | 41 | |
| 2.2 Інноваційні технології активізації читацької діяльності старшокласників | 68 | |
| ВИСНОВКИ | 84 | |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 87 | |
| ДОДАТОК | 95 | |

ВСТУП

Модернізація системи шкільної освіти в Україні потребує від педагогічної науки й практики вивчення та впровадження нових методів, прийомів та видів навчальної діяльності. Психологи, педагоги й методисти в результаті експериментальних досліджень зробили висновок, що сучасні учні, які належать до так званого «смартфонного покоління», по-іншому сприймають зміст художнього твору і творчості письменника. Їм характерне кліпове мислення, невміння сприймати та зосереджувати увагу на змісті середніх та великих за обсягом літературних творів, поза їхньою рецепцією часто залишаються позасюжетні компоненти художнього цілого. Більшості представників юної генерації взагалі притаманний знижений інтерес до читання. Це негативно впливає на вивчення ними літературних творів, оскільки не дає можливості учням усвідомити у всій повноті й силі морально-естетичну концепцію світу й людини, не сприяє збагаченню їхнього духовного світу, формуванню критичного мислення, власних ідеалів у процесі пізнавальної діяльності, умінь і навичок, які допоможуть орієнтуватися в нових обставинах, в умовах зростаючої відповідальності за себе, за країну та її майбутнє.

З того часу, як із середини ХІХ ст. основним змістом літератури як навчального предмета в школі стало читання й вивчення конкретних творів, питання методів і прийомів навчальної діяльності є центральною проблемою в методиці літератури. У методичній науці утвердились традиційні методи вивчення твору: творче читання, репродуктивний, дослідницький аналіз тексту, евристична бесіда (за Л. Мірошниченко) та ціла низка інших прийомів і видів навчальної діяльності. Проте з кінця ХХ ст. до сьогодні методичний контент активно поповнюється інноваційними методами, прийомами й технологіями навчальної діяльності, чимало з яких, узяті з педагогіки чи психології, адаптуються вченими-методистами та вчителями-словесниками в царині вивчення української літератури.

Проте можна стверджувати, що вчителі-практики й досі не мають науково розробленої системи інноваційних методів і технологій вивчення художнього твору. Відтак у шкільній практиці спостерігається суперечність між усе більше

зростаючою потребою чіткого визначення терміну «інноваційні технології навчання літератури», їхньої класифікації, з одного боку, та відсутністю таких наукових знань, з іншого. Таким чином, у школі нерідко поширюється явище псевдоноваторства, коли вчителі, не розуміючи основ істинного новаторства, беруться до тиражування «псевдоінновацій» – примітивних підробок, недоцільно перенесених методів і прийомів з інших навчальних дисциплін без урахування специфіки вивчення літератури.

Така ситуація зумовила формулювання *теми* нашої *магістерської роботи*: «**Активізація читацької діяльності учнів засобами інноваційних технологій у системі літературної освіти**».

Термін «інноваційні технології, методи і прийоми навчання» сьогодні вживається досить часто. Звернення до них не тільки в методиці викладання літератури, а й в інших шкільних предметах та й педагогіці загалом зумовлюється намаганням учених та вчителів розробити педагогічні інновації, що відповідають динамічним змінам у суспільстві та освіті. Має сенс І. Дичківська, коли стверджує, що нині створюється нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика (від *лат.* innovation – оновлення, зміна) [14, с. 7]. Її прогностичний розвиток має непересічне значення та цінність і для освітянської теорії, і для налаштованих на творчість педагогів. Це зумовлює *актуальність нашого магістерського дослідження*.

Філософські засади педагогічної інноватики розробляли І. Бех, В. Біблер, І. Зязюн, В. Кремень [2; 3; 19; 26]. Питання педагогічних інновацій були в полі зору учених: К. Ангеловські, І. Дичківської, М. Кларіна, В. Паламарчук, О. Пехоти, Л. Подимової, І. Підласого, А. Підласого, Г. Селевка, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін. [1; 14; 22-24; 44; 45; 50; 51; 57; 58; 62; 63; 70]. Аналізуючи генезу методики навчання української літератури, робимо висновок, що проблеми новаторського, а не стереотипного вивчення художніх творів у різні періоди розвитку методичної науки торкалися вчені Т. Бугайко й Ф. Бугайко, Б. Буяльський, О. Бандура, Н. Волошина, Л. Мірошниченко, О. Мазуркевич, Є. Пасічник, І. Синиця, Б. Степанишин, Л. Худаш та ін. [34; 38; 47; 60; 72; 85].

Проте слід зазначити, що в методиці літератури проблема використання інноваційних технологій була лише епізодично предметом спеціальних досліджень, як-от С. Жили, О. Когут, О. Куцевол, О. Ніколенко, О. Семенов; Г. Токмань та ін. [16; 25; 27-29; 39; 59; 77; 78].

Мета магістерської роботи полягає в науковому обґрунтуванні використання інноваційних технологій для активізації читацької діяльності учнів у процесі вивчення української літератури в середній загальноосвітній школі.

Для її вирішення потрібно було реалізувати систему **завдань**:

- 1) визначити психолого-педагогічні засади використання педагогічних інновацій;
- 2) простежити розвиток методичної думки з проблеми дослідження;
- 3) конкретизувати поняття «інноваційні технології вивчення української літератури», систематизувати класифікацію інноваційних технологій, які є ефективними для активізації читацької діяльності в літературній освіті учнів;
- 4) напрацювати методичні рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій, що сприяють активізації читацької діяльності учнів середньої та старшої ланки.

Об'єктом дослідження є процес вивчення української літератури в середній загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – методика використання інноваційних технологій, методів і прийомів вивчення літературних творів як одного із засобів активізації читацької діяльності учнів.

Для розв'язання поставлених завдань у ході виконання дослідження використовувалась система **методів**:

теоретичні: аналіз літературознавчих, психолого-педагогічних, методичних, праць для вивчення стану теоретичної розробки проблеми, порівняльний аналіз навчальних програм, шкільних підручників, хрестоматій, узагальнення педагогічного досвіду вчителів-новаторів; метод теоретичного моделювання застосовано для визначення предмета, об'єкта, гіпотези дослідження;

емпіричні: діагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, бесіди з учителями-словесниками та їхніми учнями), педагогічні спостереження й аналіз уроків літератури, аналіз письмових робіт, усних і письмових відповідей учнів для дослідження рівня активізації їхньої читацької діяльності.

Практичне значення дослідження полягає в можливості впровадження в практичній діяльності вчителів-словесників науково обґрунтованої й експериментально перевіреної системи роботи з упровадження у навчальному процесі на уроках української літератури інноваційних технологій. Розроблені автором рекомендації та запропонована система методів і прийомів передбачають удосконалення процесу вивчення української літератури в середній ланці загальноосвітньої школи.

Апробація і впровадження результатів дослідження в практику шкільної літературної освіти здійснювалися шляхом публікації однієї статті авторки магістерської роботи «Методика використання інноваційних технологій у літературній освіті учнів» у збірнику «Методичний пошук учителя-словесника. Вип. 5» та участі у 2 науково-практичних конференціях:

- Інтернет-конференції студентів, магістрантів та молодих учених «Актуальні проблеми сучасної мовної та літературної освіти в середніх навчальних закладах», проведеної 19 травня 2016 р. кафедрою методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського;
- щорічній звітній науковій конференції студентів інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету (квітень 2016 р.) та в проведенні комплексу експериментальних уроків у ліцеї № 7 Вінницької міської ради у форматі проходження нами педагогічної практики. Результати дослідження впроваджувалися в практику роботи вчителів-словесників цього навчального закладу.

Структура дослідження. Магістерська робота містить вступ, два розділи, висновки та список використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 95 сторінок, з них 86 сторінок основного тексту. Список використаних джерел міститься на 7 сторінках і нараховує 93 позиції.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1 Сутність педагогічної інноватики

Динамічні зміни, що відбуваються у постіндустріальному (інформаційному, електронному) світі загалом та в Україні, зокрема, виводять на перший план проблему здатності людей швидко реагувати на різноманітні виклики часу. Готовність до інноваційної діяльності є однією з нагальних потреб сьогодення. Відтак в шкільній освіті назріла потреба відмови від організації навчання за закріпленими стереотипами й переходу до масового продукування інноваційних ідей, методик, технологій.

Інновації в освіті можна трактувати як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. В «Енциклопедії освіти» зафіксовано, що слово «*інновація*» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації» [15, с. 338].

Інноваційна мета освіти – побудувати творче освітнє середовище, сприятливі умови для творчості, реалізації природної суті й соціальних потреб людини. У науковому дискурсі поширюється термін «*інноваційне навчання*», «*інноваційна школа*», «*інноваційне середовище*», «*інноваційний потенціал*» [14; 15; 41; 48]. Усі ці терміни відносяться до царини *педагогічної інноватики*, засади якої тільки-но закладаються. За визначенням І. Дичківської, це – спеціальна наукова дисципліна, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів [14, с. 18]. Ця дефініція суголосна визначенню інновацій у педагогіці, які зроблені білоруським дослідником Є. Рапацевичем: це «галузь педагогічної науки, що вивчає процес оновлення педагогічної діяльності, її принципи, закономірності, методи й засоби» [48, с. 197].

Можна погодитися з ученими, що інновації в освіті – закономірне явище, динамічне за характером і розвивальне за результатами. Їх запровадження сприяє вирішенню суперечностей між старою системою та потребами в якісно новій освіті. Джерелом інновацій є цілеспрямований пошук ідеї (зародження) з метою розв'язання назрілих суперечностей. Її освоєння відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту або пілотного запровадження. На думку Л. Ващенко, «розвиток інновацій залежить від того, наскільки соціально-педагогічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування. На цьому етапі новація як джерело змін і розвитку вичерпує себе. Елементи такого ланцюга забезпечують рух інновації за логікою «життєвого циклу»» [8, с. 338].

Як галузь педагогіки педагогічна інноватика порівняно молода наука. Її появу пов'язують із зародженням у другій половині XIX ст. так званої «експериментальної педагогіки» – науки про вивчення психологічних особливостей дитини й новітні форми та зміст її навчання і виховання методами науки, пошуку. Засновниками інноватики вважають зарубіжних учених того часу А. Біне, О. Декролі, А. Лая, В. Кілпатріка, Е. Торндайка та ін. Їхньою концептуальною ідеєю була необхідність скасування освітніх традицій і проголошення творчого розвитку дитини. Продовженням ідей цих педагогів стало створення наприкінці XIX ст. в багатьох країнах Європи (Німеччина, Англія, Чехія) та в США навчальних закладів нового типу, так званих «експериментальних шкіл», де запроваджувалися нові педагогічні концепції, зокрема «Лабораторна школа» Дж. Дьюї, «Школа гри» К. Пратта, «Органічна школа» М. Джонсона та ін.

У першій половині XX ст. розвиток педагогічної інноватики набув бурхливого розвитку, що виявилось в діяльності М. Монтессорі, Р. Штайнера, С. Френе. На думку О. Савченко, це був період піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості [8, с. 338].

Інтерес до освітніх інновацій у зарубіжній педагогіці активізувався в 50-80-х рр. XX ст. Їх визначальною рисою стали такі вимоги:

- 1) формування освітніх альтернатив (шкіл, педагогічних систем, концепцій) як своєрідних центрів науково-педагогічних пошуків і популяризації нових ідей;
- 2) варіативність, диференціація, неперервність навчання;
- 3) диверсифікація (забезпечення кожної дитини шкільного віку загальною освітою згідно з її індивідуальними здібностями, нахилами, інтересами);
- 4) полікультурної освіти (урахування етнічної, національної, релігійної ідентичності школярів).

Становлення ідей педагогічної інноватики відбувалося в Україні в складних соціально-політичних умовах. Її зародження відноситься до початку ХХ ст., 1905-1920 рр. – часу піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти і виховання, унесення національного компонента в структуру педагогічної науки. Основою формування національної освіти України того періоду стали засади української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи. У цей період формуються теоретичні засади шкільної літературної освіти, оскільки вперше українська література потрапляє до переліку шкільних предметів та дисциплін, що вивчаються в університетах.

У 20-30-ті рр. інноваційний пошук відбувався в умовах посилення радянської тоталітарної системи, проте навіть у цьому несприятливому середовищі вчені-педагоги та методисти намагалися протистояти нав'язуванню стереотипів та канонів, розвиваючи ідеї педології (І. Соколянський), естетизації особистості та педагогічної творчості (Я. Мамонтів), вільного трудового виховання (Я. Чепіга), національного виховання (В. Дурдуківський) та ін.

Після настання хрущовської «відлиги» почалась нова сторінка в розвитку педагогічної інноватики. Її домінантою стала діяльність учителів-новаторів, зокрема В. Сухомлинського, О. Захаренка, В. Шаталова. Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О. Захаренка, А. Сологуба, М. Чумарної та ін.), їхня діяльність спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

1.2 Особливості та класифікація педагогічних інноваційних технологій

У педагогічній науці досі не склалось єдиного потрактування феномену «педагогічна технологія». Один із найперших дослідників цього напрямку в педагогіці М. Кларін розглядає її як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [22-24]. В. Сластьонін визначає педагогічну технологію як закономірну педагогічну діяльність, що реалізує науково обґрунтований педагогічний проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання [70].

Українські вчені дають власні визначення педагогічної технології. Наприклад, І. Дичківська трактує це явище як своєрідну конкретизацію методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. На думку вченої, педагогічна технологія – це «змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу й має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання і виховання» [14, с. 337].

У методиці навчання української літератури технологічний підхід сповідують учені-методисти О. Когут, А. Ситченко, В. Шуляр [25; 65; 66; 91]. Спільним у їхніх визначеннях педагогічної технології є

- 1) алгоритмізація діяльності;
- 2) спрямування її на підвищення ефективності навчального процесу,
- 3) гарантоване досягнення запланованих результатів.

Існує загальноприйняте уявлення про педагогічну технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, алгоритмом. На рис. 1.1 відображено покрокові дії, за якими реалізується педагогічна технологія (див. на с. 11).

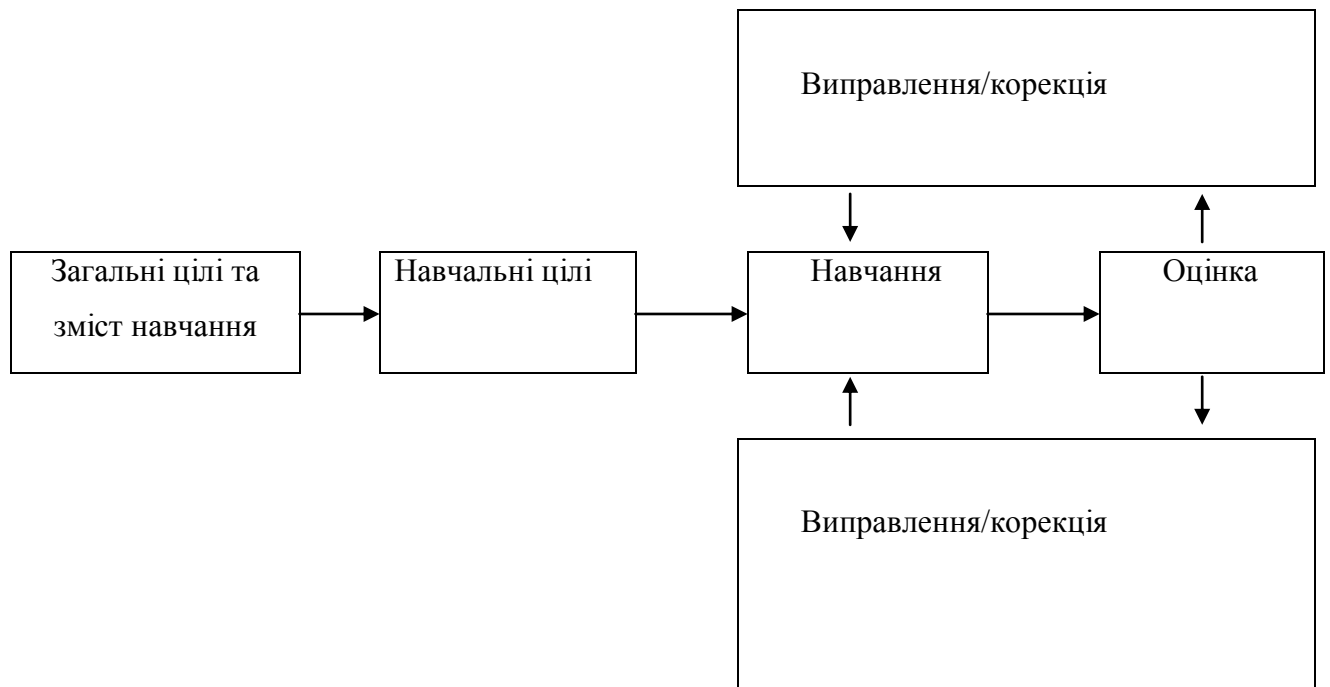


Рис. 1.1. Алгоритм реалізації педагогічної технології.

У сучасній педагогіці напрацьована досить розгалужена класифікація педагогічних технологій за різними критеріями. Це найповніше відображено в праці І. Дичківської «Інноваційні педагогічні технології» (2004, 2012) [14]. Проте ми вважаємо, що не всіх їх доцільно переносити на царину шкільної літературної освіти. Проаналізувавши праці дидактів та методистів, вважаємо, що найбільш прийнятними до навчання літератури є *технології, виокремлені за типом організації та управління пізнавальної діяльності учнів*:

1) *інтеграційні технології* (забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

2) *ігрові технології* (ігрова форма взаємодії педагога та дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету. При вивченні літератури доцільно використовувати імітаційні, рольові ігри, ігри-драматизації тощо);

3) *комп'ютерні технології* (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на взаємодії в системах «учитель – комп'ютер – учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та ін. програм);

4) *діалогові технології* (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні в системах: «учитель – письменник – учень-читач», «учень-читач – письменник», «учень-читач – літературний критик» «учень-читач – ілюстратор (чи постановник, режисер) художнього твору», «учень – клас» тощо);

5) *інтерактивні технології* (кооперативна взаємодія учнів у форматі груп, парного навчання, ротаційних трійок, динамічних груп з 4-6 осіб тощо);

6) *тренінгові технології* (передбачають відпрацювання окремих алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів розв'язання типових завдань у процесі навчання, психологічні тренінги інтелектуального розвитку тощо).

Отже, у педагогіці напрацьовані інноваційні технології навчання, які можна перенести на викладання української літератури. Це буде висвітлено в наступному підрозділі магістерської роботи.

1.3 Характеристика інноваційних методів і прийомів вивчення української літератури в загальноосвітній школі.

Педагоги, зокрема І. Дичківська, серед інноваційних технологій особливо виділяють *діалогічні технології*, пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні, а саме: «учень – учитель», «учитель – автор», «учень – автор» та ін. [14, с. 77]. Конкретизуючи це на процесі викладання літератури, окреслимо деякі різновиди *діалогічних технологій*.

1. *Діалог читачів* є одним із найпоширеніших видів комунікації у форматі «літературний твір – учитель – учень-читач». Зазвичай його ініціатором є словесник, чий життєвий і читацький досвід є більшим, ніж у його вихованців. Згадаймо афористичне висловлювання Б. Степанишина про те, що на уроці спілкуються не просто вчитель й учень, а два читача, один з яких старший і більш досвідчений, інший – неофіт у країні літератури [71]. Така ситуація передбачає обмін читацькими враженнями, висновками, яких дійшов кожний із суб'єктів під час освоєння ним цілісного світу художнього твору, зафіксованих у ньому національних та загальнолюдських надбань. Серед ефективних прийомів і видів діяльності на особливу увагу заслуговують *евристичні* та *ситуативні завдання, міні-тренінги, інсценування, дискусії* тощо.

Наприклад, під час вивчення теми «Усна народна творчість» (8 клас), учням пропонується поміркувати, який образ народної співачки Марусі Чурай виникає з її пісень. Або ж пояснити, чому Л. Костенко у своєму романі у віршах «Маруся Чурай» сказала про неї: «*Ця дівчина – не просто так, Маруся. Це – голос наш. Це – пісня. Це – душа?*»

Організація цікавого та змістовного діалогу читачів потребує від словесника певного рівня фахової підготовки та вміння ставити *проблемні запитання*. Словесник має бути уважним до кожного читацького судження, залучати учнів до порівняння різних думок, серед яких може бути думка вчителя (авторів підручника, літературних критиків, сучасників митця). У ході впровадження діалогової технології необхідно надавати постійну увагу культурі спілкування

учнів (толерантності, умінню слухати «Іншого», коректно та грамотно висловлювати своє судження).

2. *Діалог читача з автором та героями твору* – це один із важливих видів діалогічної взаємодії, що допомагає учням відкрити неординарність і унікальність іншого «Я». Він може спонукати до наслідування певних якостей, викликати захоплення рисами характеру героїв твору. Щоб художній світ літературного твору набув виразних форм, фарб, звуків, свідомо акцентуємо увагу учнів на багатоманітні голосів, ракурсів зображення. Основою такого діалогу є текст і взаємна налаштованість комунікантів, а серед найбільш поширених видів діяльності – *складання портретної, психоемоційної характеристики героя, візуально-смілова презентація, словникова робота (аналіз використання лексем), написання творчих робіт, а саме листа герою, автору, віддаленому читачеві-сучаснику та попереднику, своїм рідним з рекомендацією прочитання твору тощо), переказ з рольовим перевтіленням і самопрезентацією (від першої особи), презентація героя читачем* тощо.

Наприклад, під час вивчення вірша Л. Костенко «Крила» (7 клас), пропонуємо учням зосередитись на читацьких враженнях й описати портрет крилатої людини, яким він постав у їхній уяві. Далі, звернувшись до слів «дивна людина», радимо школярам дібрати синоніми до слова «дивний», відобразивши їх в *асоціативному куці*, і запропонувати учням дискусію, у якій вони поміркують, у чому, на думку ліричної героїні вірша, полягає дивакуватість головного персонажа поезії.

Або при аналізі оповідання Марка Вовчка «Максим Гримач» (9 клас) заохочуємо учнів до *діалогу з літературним персонажем*, використовуючи такі завдання:

- Яким постав у вашій уяві головний герой оповідання? Охарактеризуйте Максима Гримача, використовуючи *прийом «Добери характерні риси»*, відібравши найбільш влучні із записаних на дошці слів: *веселий, балакучий, життєрадісний, сумний, задуманий, легковажний, різкий, рішучий, щирий, люблячий батько, авторитарний*.
- Використовуючи *прийом «Текст під мікроскопом»* (за класифікацією

Г. Клочека), пропонуємо учням визначити, якими художніми засобами виражена авторська оцінка героїв твору.

- **Приєм написання твору від імені персонажа твору** вибудований на завданні: «Уявімо, що сказав би Максим Гримач своїй доньці Катрі, щоб застерегти її від самогубства» Поясніть свої міркування.

- **Приєм «Куди веде цитата»** програмує уважне вчитування учнів у зміст оповідання й міркуванням над семантикою слів, наприклад: «П'ять років не виходив за свої ворота», «посивів, як той голуб сивий» [37, с. 254].

Наведені запитання спонукають читачів замислитися над такими важливими життєвими категоріями, як «батьківська любов», «вірність», «кохання», творчо підійти до аналізу образів-персонажів Максима Гримача та його доньок – Катрі й Тетяни, Семена, а також з'ясування авторських інтенцій.

3. **Діалог автора з героями твору** має важливе значення для розкриття мистецького задуму, бо саме письменникові належить текст як запрошення до комунікації. Створена силою його уяви естетизована віртуальна реальність осмислюється реципієнтом і, трансформуючись завдяки зустрічі із суб'єктними смислами, життєвим досвідом, віддзеркалюється у свідомості. Ця оновлена етико-естетична реальність (сприйнятий авторський текст) є предметом діалогу читача з митцем і, відповідно, діалогу автора з його героями. Оскільки авторська присутність простежується в усіх структурних елементах тексту, а принцип «згоди – незгоди» з письменником може торкатися особливостей вирішення всіх без винятку проблем, характерологічних рис персонажів, ставлення до тих чи інших ціннісних категорій, унаочнення ймовірного діалогу в кореляції «автор - герой» має винятково важливе значення для всіх творів незалежно від їх жанрово-родової приналежності та обсягу.

Стимулювати інтерсуб'єктну взаємодію у форматі «автор – герой твору» можуть такі види діяльності: **передбачення** (пояснення мети написання твору відбувається до початку його аналізу), **аналіз мовлення персонажів, портретних характеристик героїв, їхніх вчинків і авторських коментарів** (якщо вони наявні), **співтворчість** (дописування ситуацій, увиразнення характеристик) тощо.

Учені-методисти пропонують, починаючи з 5 класу, звертати увагу учнів на слово автора, аби вони могли відчувати особистість, що промовляє до них, заохочує до мистецької «гри» й прагне почути їхню думку. Так, під час вивчення казки І. Франка «Фарбований Лис» (5 клас) підлітки відповідають на запитання:

- Як Іван Франко зобразив лісове товариство? Які риси лісової громади письменник особливо увиразнив, навіть перебільшив? Чому?
- Яким, на вашу думку, є авторське ставлення до образів-персонажів казки? Свої міркування аргументуйте, навівши приклади з тексту.
- Використовуючи **прийом усного малювання**, відшукайте авторську характеристику одного з героїв казки (портрет, особливості мовлення, рухів тощо) і доповніть її виразними деталями, «домалюйте».

Ці та інші завдання спонукають читачів замислитися над порушеними автором проблемами моральності, зосереджують увагу на формі й засобах реалізації задуму митця.

4. **Автокомунікація (діалог читача зі своїм внутрішнім «Я»)** поглиблює розуміння реципієнтом власних висновків й очікувань від зустрічі з «Іншим», заохочує до роздумів про особливості емоційного впливу твору мистецтва. Унаочнити такий вид діалогу, зробити його виразнішим і зрозумілішим допомагають **прийоми ейдетики** (наприклад, «коло асоціацій»), види навчальної діяльності – **листування, схематизація, «уживання» в образ** через самопізнання, рефлексію та аналіз своїх емоцій і почуттів. Для прикладу наведемо завдання, які налаштовують учнів-читачів на самопізнання, зосереджують на емоціях, що виникли під час аналізу тексту.

- До яких роздумів про міжособистісні взаємини спонукала мене казка про Лиса Микиту? (І. Франко, «Фарбований Лис», 5 клас);
- Які асоціації та асоціативні образи виникли у вас під час читання казки? (В. Королів-Старий, «Хуха-Моховинка», 5 клас).

Особливе значення для розуміння ліричного твору має **рольова гра «Розмова читача з автором (або ліричним героєм як носієм його думок)»**. Увиразнити цей діалог, зробити його яскравішим можна, наприклад, за допомогою завдань такого типу: «З якою метою Леся Українка розповіла нам

про мрії ліричної героїні стати піснею? Можливо, це пов'язано з її внутрішнім станом, з її переживаннями: «Лунали б тоді мої мрії / І щастя моє таємне?» Висловіть свої міркування. (Леся Українка, «Хотіла б я піснею стати...», 8 клас)».

5. *Інноваційна форма заочної бесіди «Спілкування читача з віддаленим читачем» через мережу Інтернет* є новим, проте надзвичайно цікавим видом комунікації. Особливістю такого спілкування є відсутність «ефекту присутності», тому учні-читачі поводяться незакомплексовано, їхні міркування наближені до реальних (не нав'язаних іззовні, у тому числі вчителем) оцінок, висловлюваних зазвичай під час очної взаємодії з добрим знайомим, якому вони довіряють. Чи не найважливішими проблемами навчальної комунікації з використанням мережі Інтернет сьогодні залишаються її недостатня методична розробленість, невідповідність учителів-словесників і брак коштів на функціонування шкільної Інтернет-мережі.

Ураховуючи психологічний аспект інтерсуб'єктності підліткового віку, у навчанні української літератури в 5-8 класах заохочуємо школярів до *листування в соціальних мережах* (e-mail), *створення мультимедійних презентацій*, критичного *аналізу інформації*, розміщеної на сайтах, присвячених творчості письменника або літературному твору. Активізація такого типу взаємодії потребує розробки дидактичних ігор через Інтернет, визначення переліку тем для виконання *мультимедійного проекту, підготовки медіаподорожжя* тощо. Такі інноваційні технології розробляла В. Уліщенко, вони представлені в її працях [80-82].

6. *Міжмистецький діалог* досліджувала у своїй монографії учений-методист С. Жила [16]. Такий різновид діалогу відкриває читачеві можливість виявити оригінальні підходи у висвітленні схожих проблем та образів, розкрити унікальність самопрезентації митця в осмисленні національного образу світу. Налаштувати учнів на розуміння інтерсуб'єктної взаємодії текстів національної та інонаціональної літератури (або тексту літературного та музичного, образотворчого, сценічного, кінематографічного) допомагають завдання:

- Чи можна говорити про спорідненість художніх образів – Роксолани (повість О. Назарука «Роксолана») та Марусі Богуславки («Дума про Марусю Богуславку»)?

- Які риси є спільними для героїчних поем епохи Середньовіччя – «Пісні про Роланда» й «Слова про похід Ігорів»? (8 клас)

- Уявіть, що на астероїді 08 відбулася б зустріч Планетника й Маленького Принца. Як ви вважаєте, чи подружилися б вони? (Б. Харчук, «Планетник», 7 клас).

- Які засоби художньої виразності використано О. Сенатович і І. Рєпіним для зображення славетних запорізьких козаків (О. Сенатович, «Малий віз», 5 клас; І. Рєпін, «Запорожці пишуть листа турецькому султану»)?

На думку В. Уліщенко, завдання такого типу передбачають унаочнення двох типів рецептивних взаємовідношень – вертикального («текст літературний – текст-репрезентант іншого виду мистецтва») і горизонтального («автор – читач») [82]. Погоджуємося, що таке подвійне прочитання текстів, по суті, неможливе без усвідомлення учнями існування інтертекстуального зв'язку в царині мистецтва, без відповідної налаштованості на одночасне сприйняття кількох творчих стилів і концепцій.

Переконані, що використання такого типу завдань сприяє поглибленню розуміння школярами суб'єктної організації творів мистецтва, їхньої взаємодії між собою і якомога краще унаочнює принцип внутрішньої поліфонічності (М. Бахтін) та діалогу культур (В. Біблер). Учені-методисти О. Жила та В. Уліщенко доводять, що активація емоційно-ціннісної взаємодії з авторами потребує від учнів уміння мислити масштабно, сміливо висловлювати припущення, зосереджуючись на сутнісних ознаках обох художніх текстів.

7. Прийом відтворення історико-культурного контексту через *усне малювання, розповідь нарисового характеру* про історичний час та умови написання твору напрацьовував В. Гладишев [10]. Це реконструює *діалог тексту й позалітературного контексту*, без якого іноді важко декодувати авторський задум. В. Гладишев стверджує, що результативність залучення контекстуального матеріалу визначається тим, наскільки це «буде оптимальним із

точки зору врахування родової специфіки виучуваного твору, вікових і літературних особливостей учнів» [10, с. 174].

Наприклад, допомогти підліткам зрозуміти причини написання Лесею Українкою поезії «Хотіла б я піснею стати...» (8 клас) можна, залучивши епістолярні матеріали або спогади її рідних та близьких; відкрити унікальність внутрішнього світу поетеси, відчутти її як непересічну особистість – звернувшись до оповідань К. Граната «Незвичайний оборонець» та А. Чернишова «Я з утіхою згадую своє перебування в Харкові».

Прислужаться вчителю у випадку організації такого контекстного діалогу посібники О. Куцевол «Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани» та «Вивчення життя і творчості Михайла Коцюбинського через рецепцію літературних та літературно-документальних джерел» [27; 28].

Цікавий матеріал про мисткиню можна почерпнути зі шкільних підручників, зокрема в підручнику для 9 класу О. Міщенко є рубрики «Подорож літературами світу», «Дізнайтеся більше», «Відпочиваючи, вчимося» [37], там поміщено змістовний біографічний, історичний, культурологічний матеріал, що може знадобитися вчителю-словеснику для стимулювання в учнів налагодити діалог із контекстом, під час якого зрозумілішими ставатимуть духовні виміри особистості письменника, виразнішими – нові грані його таланту.

З метою посилення зацікавленості учнів навчальним матеріалом учителі застосовують *завдання аналітичні, пошуково-дослідницькі*, виконання яких потребує звернення до періодики, Інтернету. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають здійснювати віртуальні подорожі сторінками спогадів як самого письменника, так і його сучасників, складати колаж, наприклад, про сценічні постановки творів, залучаючи різноманітні джерела.

Напрацьовані вченими-методистами інноваційні технології відповідають вимогам компетентнісного й особистісно зорієнтованого навчання, інтегрують у собі традиційні та інноваційні підходи, що забезпечують формування в учнів налаштованості на адекватне розуміння внутрішнього світу іншого «Я», зокрема оприявленого в художньому творі.

1.4 Інноваційні методи і прийоми вивчення української літератури в старшій ланці

При підборі методів і прийомів інноваційного навчання української літератури ми спирались на світовий педагогічний досвід, де вже напрацьовано понад 50 методів навчання й виховання, прямо чи опосередковано зорієнтованих на розвиток творчих здібностей особистості, серед них:

- а) методи проблемного навчання;
- б) ігрові методи (дидактичні, ділові, імітаційно-рольові ігри та ін.);
- в) евристичні методи.

Ґрунтуючись на психолого-педагогічних дослідженнях В. Гладишева, Н. Волошиної, О. Куцевол, С. Сисоєвої, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін. [10; 38; 29; 62; 63; 77; 78; 82], ми виокремили методи, прийоми та види навчальної діяльності, що виявляють найбільшу продуктивність у формуванні читацької активності старшокласників. Схарактеризуємо основні з них.

У дидактиці *бесіда* розуміється як діалогічний метод навчання, при якому педагог шляхом постановки ретельно продуманої системи запитань підводить суб'єктів навчальної діяльності до розуміння нового матеріалу чи перевіряє рівень засвоєння ними вже вивченого [12; 15; 48]. Бесіда має безсумнівні позитиви: активізує суб'єктів учіння, розвиває інтелектуальні, комунікативні здібності, робить відкритими їхні знання, має значний виховний потенціал.

Виокремлюються такі *різновиди бесіди*:

- а) за конкретними задачами та змістом навчального матеріалу – *вступна, закріплююча, підсумкова*;
- б) за рівнем творчої пізнавальної діяльності суб'єктів – *репродуктивна, проблемна, евристична*;
- в) за цілями навчання – *аналітична, проблемно-аналітична, автентична*;
- г) за кількістю учасників – *індивідуальна, групова, фронтальна* й т.і.

Загальні вимоги до бесіди:

- вільний обмін думками між вчителем та учнями як рівноправними учасниками навчальної взаємодії;
- визначення методичних понять, пов'язаних з об'єктом обговорення і взятих з педагогічної практики;
- обговорення суттєвих ознак цих об'єктів з метою виявлення їх сприйняття учнями;
- пробудження в кожній особистості потягу до самопізнання шляхом постановки цілеспрямованих запитань;
- виявлення й усунення суперечностей у розумінні учасниками діалогу обговорюваних об'єктів;
- застосування індуктивного методу, що базується на аналогії;
- творче знаходження нового.

Аналітична бесіда передбачає осмислення учнями інформації, здобутої з різних джерел. Для її реалізації необхідне критичне мислення особистості.

Проблемно-аналітична бесіда поєднує два завдання навчання: здобуття нових знань й осмислення вже відомої інформації. Вищенайменовані різновиди бесіди використовуються на перших етапах дослідно-експериментального навчання, оскільки учням спочатку важко дається самостійне формулювання та розв'язування проблем, а за допомогою аналітичних запитань цей процес відбувається більш ефективно.

У ***проблемній (полемічній) бесіді*** домінують запитання проблемного характеру, що увиразнюють суперечність між наявними в суб'єкта знаннями й необхідністю оволодіння об'єктом пізнання, а також спрямовують самостійний пошук рішення. При цьому навчальна взаємодія педагога та його вихованців вибудовується за діалогічним типом на основі інтелектуальної активності, ініціативи й зацікавленості обох сторін в обміні думками щодо обговорення альтернативних варіантів вирішення проблеми.

У ході уроку пізнавальна діяльність учнів активізувалась за допомогою постановки ***проблемних запитань***. Наведемо деякі з них:

* Чому в Марусі Чурай з однойменного твору Л. Костенко виникла думка про самогубство? Як це узгоджується з її життєвим оптимізмом?

* Як, на вашу думку, чому письменниця обрала для свого твору жанр роману у віршах, хоч це породжує деяку штучність у мовленні персонажів?

* Чи варто учням, окрім читання, ще переглядати екранізації літературних творів? Чи не спричинить це змішування письменницької та режисерської позицій?

* Як ви ставитесь до осучаснених переробок класичних творів, наприклад, телефільму за драмою І. Франка «Украдене щастя» (сценарій М. та С. Дяченко)? Чи наближають вони класику до школярів третього тисячоліття?

Евристична бесіда – запитально-відповідна форма навчання, за якої педагог не повідомляє учням готових знань, а вміло поставленими запитаннями, іноді навідними, які не містять прямої відповіді, спонукає їх самих на основі вже набутих знань, спостережень, уявлень, власного досвіду приходити до “виведення” нових понять, правил, закономірностей і висновків. Ця форма виникла як заперечення схоластики, зубріння, бездумного, некритичного засвоєння навчального матеріалу, вона спрямована на розвиток мисленнєводіяльності суб’єктів учіння.

Витоки евристичної бесіди знаходимо в діалогах давньогрецького філософа Сократа, котрий використовував діалог як творчий метод, за допомогою якого виявлялись креативні здібності співбесідників і пізнавалася істина. Специфіка **Сократового діалогу** полягає в тому, що, відповідаючи на навідні питання педагога, учень поступово переконується в хибності й недосконалості раніше висловлених ним положень. Наступні запитання спрямовують його на правильний шлях роздумів і підводять до висновків.

Окрім загальних рис евристичної бесіди, Сократовому діалогу притаманні такі особливості:

- використання іронії як критичної оцінки міркувань, а жарту як способу активізації мислення співбесідників;

- усунення хибних міркувань та відповідей шляхом доведення їх до абсурду.

У дослідно-експериментальному навчанні використовувалась *автентична бесіда* – інноваційний різновид бесіди, розроблений педагогами США. Це «тип діалогу, що не є розмовою протилежностей, а таким, у якому, використовуючи вираз Сократа, друзі розмовляють разом» (М. ван Манен), «розмова друзів про їхній ідеал і життя» (К. Кларк). «Циклічна за формою, кооперативна за манерою, конструктивна за наміром, автентична бесіда є взаємообміном ідей між тими, хто бачить себе не супротивниками, а гуманними істотами, які прийшли поговорити, послухати й навчитись один від одного» [Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002, с. 284].

В основі автентичної бесіди популярний у зарубіжній педагогіці *прийом “story-telling” (розказування історій)* – щира розповідь та особистісна рефлексія ситуацій навчально-виховного процесу, свідком або учасником яких став оповідач.

На уроці учні, що об’єдналися за спільними інтересами в малі групи (3-5 осіб), розповідають підготовлені автобіографічні історії на визначену навчальну тему, діляться своїми спостереженнями, спогадами про ситуації з власного життя. Таким чином, відбувається вільний обмін думками, почуттями та враженнями. Автентична бесіда спрямована на виявлення й підтримку самостійних суджень особистості про прочитане, її ініціативи, комунікативності, емпатії, самоаналізу. Щоб створити в класі атмосферу довіри й зацікавленості читацькими судженнями один одного, варто відмовитись від критичних оцінок і зауважень – акцент переноситься на взаємозбагачення чужими думками, почуттями, рішеннями, досвідом. Відтак запитання бесіди мають бути не критичними, а конструктивними, уточнюючими позицію, емоції, відчуття мовця, наприклад: “Що ви відчували при прочитанні цього епізоду твору?”, “Як сприймали поведінку літературних героїв?”, “Які роздуми викликали у вас їхні вчинки і стосунки?”, “Що для себе ви взяли з цього твору?” й т. і.

У дослідно-експериментальному навчанні ми та практиканти і словесники, які працювали за розробленими нами рекомендаціями, проводили автентичні бесіди на теми: *«Який літературний герой спонукав мене змінитись?»*, *«На кого з літературних персонажів і чому я хотів би бути схожим?»*, *«Щасливі миттєвості, подаровані мені читанням книг»* і т. і.

Ми переконались, що розповіді учасників автентичної бесіди будуть щирими, якщо таку тональність задасть учитель, поділившись з ними історіями з власного читацького досвіду, відкрито розповівши про свої враження від прочитаних книг, рефлексійно осмислюючи й оцінюючи їх. У класах, де поки що не склались довірливі, партнерські стосунки, доцільно використовувати *письмову форму «story-telling-у»*, а обговорення проводити у форматі *індивідуальних бесід* чи *консультацій учителя* або за згодою учня поміщати ці історії до *колективної збірки творчих робіт* чи *літературного альманаху*.

Значно активізує бесіду використання *прийому «мікрофон»* – різновиду колективного обговорення, що надає можливість кожному учаснику по черзі швидко відповісти на поставлене вчителем запитання або висловити свою позицію. Цей прийом спрямовано на активізацію інтуїтивної сфери мовця, тренінг швидкості реакції та вміння приймати рішення, здатності залучати при вирішенні завдань не лише на логічне, а й творче мислення.

Особливу ефективність у розвитку інтересу учнів до читання виявили *евристичні методи навчання – мозкова атака та її різновиди*.

Мозкова атака (штурм, брейнстормінг) – це спосіб генерування нових ідей через колективне обговорення, пошук рішень у ситуації вільного обміну думками з їх віддаленою оцінкою. Він розроблений А.Осборном у 30-ті рр. ХХ ст. [12; 15; 29; 48]. Суть мозкового штурму полягає в тому, що творчий процес відбувається в групі людей, котрі спільними зусиллями за обмежений проміжок часу мають вирішити поставлену задачу. При безсумнівних перевагах цього методу (розкріпачення внутрішніх сил, залучення до обговорення всіх учасників) його недоліком може стати домінування активних учнів і гальмування генерування ідей їхніми менш рішучими однокласниками.

Мета мозкового штурму – розвиток творчої уяви, мислення учнів, забезпечення їхнього абстрагування від об’єктивних умов та існуючих обмежень, від стереотипних поглядів на об’єкт, формування вміння концентруватись на вирішенні актуальної проблеми, долати гальмівний вплив критичних зауважень.

У сучасній педагогіці відомі модифікації “мозкового штурму”, розроблені К. Кларком, С. Парне, С. Траллом та ін., це **колективна мозкова атака, масова, індивідуальна, письмова, подвійна, з оцінкою ідей** і т.і.

У дослідно-експериментальному навчанні використовувалась **пряма колективна мозкова атака**. Правила проведення: формується група “генераторів ідей” (6-7 осіб) й “експертів” (їх може бути менше). Одночасне формування цих різноспрямованих груп дає змогу уникнути дисбалансу в майбутній роботі, оскільки особистості, зорієнтовані на критику, не обмежуватимуть ініціативу “генераторів”. “Експерти” можуть фіксувати процес висування ідей письмово або за допомогою аудіозапису.

Проведення цього різновиду мозкової атаки включає такі *етапи*:

1. Ознайомлення з принципами й технікою проведення мозкового штурму.
2. Формулювання ведучим проблеми, яка записується на дошці чи на папері.
3. Сесія – генерування ідей та їхня ретельна фіксація, з виокремленням підетапів:
 - а) висловлення будь-яких ідей;
 - б) “фантастичних (божевільних) ідей”;
 - в) “індивідуальних ідей”.
4. Групування й оцінка зібраних ідей за участю всієї групи або її найбільш компетентних членів.
5. Публічна презентація “генераторами” своїх варіантів вирішення проблеми. Оцінка “експертами” найкращих ідей, що допоможуть вирішити поставлену проблему.

Учасникам мозкової атаки слід дотримуватись таких *правил*: надання переваги кількості, а не якості запропонованих ідей; відмова від необхідності їх обґрунтування та відстоювання через брак часу; проведення оцінки й відбору ідей лише після закінчення їх генерування; схвалення об'єднання або зміни висунутих раніше ідей. Ці правила можна узагальнити в таких гаслах:

* Намагайтеся зібрати якомога більше ідей щодо вирішення поставленої проблеми. Кажіть усе, що спаде на думку!

* Заставте працювати свою уяву, не відкидайте жодної ідеї, навіть якщо вона суперечить загальноприйнятій думці.

* Не обговорюйте й не критикуйте висловлювання інших.

* Удосконалюйте й розширюйте ідеї, висловлені іншими [29].

Важлива роль у проведенні брейнстормінгу належить учителеві, який, будучи зазвичай ведучим, забезпечує дотримання правил, уміло поставленими запитаннями спрямовує генерування ідей у правильному руслі, а іноді висуває їх сам.

Масова мозкова атака. Цей інтерактивний метод доречно використовувати у великій аудиторії (великий за кількістю учнів клас чи декілька паралельних класів), утворивши кілька динамічних груп чисельністю по 5-6 осіб. Учитель призначає керівника кожної групи з числа найдосвідченіших учнів, повідомляючи їм мету, правила сесії та завдання. Генерування ідей, їх обговорення й вибір найбільш перспективних для вирішення поставленої проблеми проходить у кожній групі окремо протягом визначеного часу (15 хв.). Потім уся аудиторія збирається разом, і керівники груп презентують результати пошуків, оцінка яких може здійснюватись експертною групою або всім колективом.

Цікавим різновидом мозкового штурму є *рольова гра “Нарада піратів”*. Вона побудована на основі ієрархічної послідовності виступів: спочатку свої ідеї висловлює “юнга”, потім “матрос”, “боцман”, “офіцер” і, нарешті, “капітан”. Цю рольову градацію визначає вчитель за певними критеріями: знання, досвід, швидкість мислення, розвиненість уяви, нонконформізм, сміливість індивіда й т. і. Непорушною залишається заборона критики висунутих ідей, вона допускається лише на етапі їх оцінки. Практикується

захист поданих пропозицій. Остаточне рішення по відборі найефективнішого варіанту приймає “капітан”, тобто найдосвідченіший учень.

Письмова мозкова атака. Для її проведення створюється комісія з найбільш компетентних учнів та вчителів, котра формулює творчі завдання в чітких запитаннях, що допоможе кожному з учасників у їх самостійному вирішенні. Письмова форма проведення мозкового штурму дає змогу подолати психологічні бар’єри, які можуть виникати при усному спілкуванні. На це доцільно зважати в аудиторії з нерівною підготовкою чи яскраво вираженими лідерами й уатсайдерами, невпевненими у власних силах.

Колективна записна книжка – різновид письмової мозкової атаки. Перед майбутніми учасниками колективного пошуку заздалегідь (за кілька тижнів) ставиться проблема, подається огляд необхідної інформації, здійснюється орієнтація в можливих напрямках пошуку. На групу дається одна записна книжка, де кожен учасник фіксує свої ідеї, водночас знайомлячись з пропозиціями інших. Пошук рішення спрямовується за допомогою контрольних запитань. Наприкінці самостійної роботи всі автори записів узагальнюють результати ведення колективної книжки й складають творчий звіт, який розглядається й аналізується експертною радою.

Така інноваційна форма навчання ефективна при організації самостійного читання учнів, наприклад, опрацюванні окремих тем, а саме *«Сучасні поезія / проза»*, *«Мої улюблені твори Марії Матіос»*, *«Поетичні рядки, що можуть бути моїми життєвими орієнтирами»* тощо.

О. Куцевол запропонувала ще одну модифікацію мозкового штурму – **метод колективного пошуку оригінальних ідей** [29], що заснований на таких принципах:

- *співтворчості (співробітництва)* вчителя й учнів: педагог на основі демократичного стилю спілкування, заохочуючи фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей і виступає як їх співавтор. Причому чим на вищому рівні розвитку здатність учителя-словесника до співробітництва, тим ефективніші способи вирішення творчих завдань знаходять його вихованці;

- *принцип довіри* творчим силам і здібностям учнів, що стимулює партнерські стосунки з учителем, котрий заохочує їхню ініціативу й самостійність;

- *принцип оптимального поєднання інтуїтивного та логічного*. В умовах генерування ідей оптимальним є послаблення активності логічного мислення й всіляке заохочення інтуїції. Цьому сприяє заборона критики, відстрочення логічного та критичного аналізу генерованих ідей [29].

До позитивів методу колективного пошуку оригінальних ідей можна віднести створення атмосфери розкутості, активізацію педагогічної інтуїції та уяви, подолання пасивності, стереотипності мислення, раціоналізму, байдужості, тиску авторитетів. Використання цього методу потребує від учителя високої педагогічної майстерності, володіння технікою організації колективної праці й здібністю до імпровізації. Недоліками методу є те, що за його допомогою зазвичай здійснюється лише висунення ідей, а не їх детальна розробка.

Діалог оптиміста й песиміста побудовано на протиставленні співрозмовників з різним типом мислення, характером, темпераментом, досвідом і підходом до вирішення проблеми, тому він ще називається *діалогом Дон Кіхота й Санчо Панси; Робінзона й П'ятниці*. Учитель програмує майбутнє спілкування учасників з використанням рольового компоненту, коли один виступає генератором ідей (Дон Кіхотом), а інший – їх критиком (Санчо Пансою). За умовами такого діалогу перший може висувати найнесподіваніші пропозиції щодо вирішення проблеми, другий – критично їх оцінювати відповідно до реальних можливостей утілення [29].

Ефективним засобом активізації читацької діяльності старшокласників є *метод контрольних евристичних запитань*, який ще називають *методом “ключових запитань”*. Його доцільно використовувати при зборі додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування вже набутої інформації в процесі вирішення творчих завдань.

Метод евристичних запитань ґрунтується на *принципах*:

- проблемності й оптимальності (шляхом уміло поставленого запитання проблемність знижується до оптимального рівня);

- дроблення інформації (евристичні запитання дають змогу розбити завдання на підзавдання);

- цілевизначення (кожне нове евристичне запитання зумовлює необхідність пошуків нової стратегії й формулювання мети діяльності).

Евристичні запитання використовували у своїй практиці ще античні мислителі Сократ і Квінтіліан, зокрема останній радив учням для збору повної інформації про явисьце відповісти на *7 запитань: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?* [29].

Особливу роль у літературній освіті старшокласників відіграють *дискусії* – широке публічне обговорення якогось проблемного, суперечливого питання. Навчальна дискусія поліфункціональна, оскільки забезпечує реалізацію таких *функцій*:

* *навчальної* – виступає ефективним засобом організації пізнавальної діяльності учнів;

* *інтерактивної* – сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії;

* *комунікативної* – слугує розвитку комунікативної компетентності індивіда, уміння викладати, аргументувати й відстоювати свою думку;

* *розвивальної* – позитивно впливає на розвиток критичного мислення особистості, уміння визначити власну позицію;

* *виховної* – виховується толерантність, сміливість, принциповість і повага до чужої думки й т. і.

Практика показує, що на обговорення навчальної дискусії доцільно виносити *дивергентні питання*, що є дійсно проблемними й, на відміну від конвергентних питань, не передбачають однозначної відповіді. Вони спонукають учнів до колективного пошуку й творчого мислення, що є запорукою вирішення поставленої проблеми.

Організація та проведення дискусії потребують значної попередньої підготовки.

На етапі *планування* необхідно здійснити такі кроки:

1. Разом з учнями обрати тему дискусії з урахуванням проблемності формулювання й різновекторності підходів до її вирішення.

2. Скласти й оприлюднити план дискусії, що містить винесені на обговорення запитання й рекомендовані до опрацювання джерела.
3. Спрогнозувати можливий хід обговорення й спроектувати запитання, що його спрямовуватимуть.
4. Розробити правила культури ведення дискусії й створити атмосферу довіри та взаєморозуміння.
5. Визначити ведучого дискусії та його помічників, ознайомивши їх зі своїми обов'язками.

На етапі *проведення дискусії* ведучий має реалізувати такі завдання:

1. Повторити з учасниками правила ведення дискусії, ознайомити їх з проблемою та питаннями, винесеними на колективне обговорення.
2. Уважно стежити за ходом обговорення, даючи змогу кожному бажаючому висловити власну думку, не перериваючи його.
3. Слідкувати, аби обговорення не перетворилось на гарячу суперечку-протистояння, уміло керувати емоціями учасників, запобігаючи можливим образам і нетактовностям.
4. Використовувати висловлювання на кшталт: “*Ми відхились від теми обговорення*”, “*Повернімось до поняття ...*”, “*Можливо, хтось хоче висловити іншу думку?*”. Активно задіювати міміку, жести, що допомагають підтримати спілкування.
5. Підвести підсумки дискусії, визначивши, які аргументи були найбільш переконливими, до якого висновку прийшли дискутанти, де можна отримати додаткову інформацію з обговорюваної проблеми.

Світовий педагогічний досвід накопичив різноманітні форми організації й проведення навчальних дискусій: *круглий стіл, ток-шоу, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, акваріум* і т.і. [22-24]. Схарактеризуємо їх.

Круглий стіл – дискусія, у якій “на рівних” бере участь невелика кількість учасників (до 5 осіб), між ними відбувається обмін думками з певної проблеми.

Ток-шоу – дискусія, структурована за моделлю однойменної телевізійної передачі. Її мета – набуття учасниками навичок публічного виступу, дискутування й відстоювання власної думки, розвиток творчої активності особистості. Найчастіше ведучим ток-шоу є вчитель, котрий оголошує тему, пропонуючи при цьому коротку розповідь чи відеофрагмент з обговорюваної проблеми. Далі слово надається учасникам диспуту, котрі попередньо можуть поділитись на кілька груп, залежно від своїх позицій. Виступи дискутантів регламентовані – не більше 1 хв. Ведучий має право переривати їх через брак часу, ставити навідні запитання. Ток-шоу передбачає також участь “експертів”, котрі оцінюватимуть позиції опонентів і надаватимуть додаткову інформацію з теми дискусії.

В організації ток-шоу можна виокремити етапи *підготовки й проведення*.

На *першому етапі* необхідно здійснити такі кроки:

1. Разом з учасниками визначити проблему для обговорення й сформулювати її у вигляді проблемного питання.
2. Вибрати ведучого та “експертів” з числа найбільш компетентних учасників (2-5 осіб).
3. Пояснити всім учасникам ток-шоу їхні завдання: ведучий моделює можливий хід обговорення, “експерти” готують додаткову довідникову інформацію, учасники дискусії продумують свої позиції й запитання до опонентів та “експертів”.
4. Підготовка й оформлення аудиторії (представники кожної групи та “експерти” сідають окремо, заздалегідь готують гасла й матеріали для підкріплення своїх аргументів).

Етап проведення дискусії передбачає такі дії:

1. Вступне слово ведучого – оголошення теми обговорення, представлення “експертів”, знайомство з правилами ток-шоу.
2. Почерговий виступ учасників розмови, котрі лаконічно й чітко презентують свою позицію (ліміт виступу – 1-2 хв.).
3. “Експерти” оцінюють почуті висловлювання, даючи додаткову інформацію.

4. Опоненти можуть ставити запитання, спонукаючи до продовження дискусії.

5. Ведучий підводить підсумки ток-шоу, з'ясовуючи, до якої думки прийшли дискусанти, а також дає характеристику цієї форми проведення заняття.

Засідання експертної групи (панельна дискусія) зазвичай відбувається в колі 4-6 осіб, серед яких виокремлюється головуєчий. В обговоренні заздалегідь визначеної проблеми кожен “експерт” лаконічно висловлює власну думку, на основі якої формується загальна позиція групи.

Форум – обговорення, схоже на засідання експертної групи, у ході якого група вступає в обмін думками з аудиторією.

Дебати – складна форма проведення дискусії, у якій команди “Ствердження” й “Заперечення” відстоюють колективно вироблену думку, намагаючись переконати опонентів у відмові від власних позицій. Її використання можливе за умови оволодіння учасниками навичками роботи в групах, а також певного рівня сформованості комунікативної компетентності – уміння публічно аргументувати свої думки. Ведучий дебатів повинен уміло керувати аудиторією, гасити емоції учасників, спрямовуючи їх на конструктивний діалог і пошук істини.

Цей різновид дискусії можна будувати не лише на протиставленні позицій і виборі однієї з них, а на виробленні спільної думки. Тоді, після презентації кожною стороною своєї точки зору, у форматі колективного обговорення відбувається спільний пошук конструктивного вирішення обговорюваної проблеми.

На *етапі підготовки* дебатів необхідні такі дії:

1. Сформулювати спільно з майбутніми учасниками тему дебатів, яка б мала для них особистісну значущість.

2. Сформувати групи, що представляли б протилежні позиції вирішення проблеми.

3. Порекомендувати кожній команді літературу, необхідну для опрацювання при виробленні позицій.

4. Підготовка й оформлення аудиторії.

Етап проведення дебатів передбачає здійснення таких кроків:

1. Оголошення теми обговорення, мотивація її актуальності, представлення кожної групи.
2. Ознайомлення з правилами проведення цього різновиду дискусії, визначення часу на вироблення позиції кожної групи (до 15 хв.), її обґрунтування в усному виступі (до 10 хв.), на загальну дискусію (до 15 хв.).
3. Хід дебатів спрямовує ведучий, стежачи за дотриманням регламенту.
4. Ведучий або запрошені судді оцінюють позицію кожної сторони й підводять підсумок обговорення.
5. Якщо метою дебатів було вироблення спільної думки, то в кінці може відбутись голосування з метою визначення домінуючої точки зору.

Акваріум – один з різновидів дискусії, спрямований на вдосконалення навичок роботи в малих групах. Він складається з двох етапів:

I – *обговорення в “акваріумі”*. Учасники розміщуються в центрі аудиторії і впродовж 3-5 хвилин обговорюють запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні знаходяться ніби за скляними стінками акваріуму – спостерігають за ходом дискусії, але не втручаються в неї.

II – *оцінка роботи групи в “акваріумі”*. Після того, як група сформулює колективно вироблену думку, спостерігачі оцінюють роботу її учасників, з’ясовуючи:

- * чи була ця думка достатньо аргументованою;
- * який з аргументів можна назвати найбільш переконливим;
- * хто з учасників обговорення виявив найбільшу активність, оригінальність, творчість у своїх висловлюваннях.

Ця форма дискусії сприяє формуванню креативно-комунікативних, інтелектуальних, екзистенціальних якостей учнів. Вона особливо ефективна в аудиторії з більш-менш рівним контингентом, де немає значної різниці в активності, рішучості й підготовленості її членів.

Спираючись на теоретичні ідеї вчених-методистів О. Ісаєвої, Л. Мірошніченко, А. Мельник, Є. Пасічника, Г. Токмань та ін.), що ігрова діяльність має величезний вплив на вдосконалення особистості в шкільному

віці, ми залучили до експериментально-дослідного навчання *ігрові технології*. Гра входить до методичного арсеналу вчителя-словесника вже чимало років, однак досі немає єдності у визначенні цього явища, що виявляється навіть у термінології: ігри, що використовуються для навчання, називають навчальними (В. Бедерханова), дидактичними (П. Підкасистий), педагогічними (Ю. Кулюткін), навчально-рольовими (О. Юдіна), діловими (А. Вербицький) і т. і. [12; 15; 48] Немає також однозначності в питанні, куди віднести гру – до методів, засобів чи форм навчання.

Незважаючи на це, учені єдині в оцінці позитивної ролі гри в навчальному процесі, наголошуючи, що максимальний розвиток творчих здібностей особистості відбувається в атмосфері, вільній від заборон, критики й вимоги швидкої результативності. Гра захоплює, активізує здібності, оскільки в ній є елемент невизначеності, вона налаштовує на пошук оптимальних рішень, розвиває уяву, навчає вмінню вибирати й приймати рішення. Позитивний вплив має також колективний характер гри, що дає досвід комунікації, радість спілкування, підсилює здібності кожного окремого індивіда. Гра через умовно-символічну дію представляє значні можливості для творчого засвоєння особистістю реального світу й розуміння його складності.

Дидактичні (або навчальні) ігри за характером педагогічного процесу вчені групують у такі різновиди:

- ігри, які навчають, контролюють, узагальнюють;
- ігри пізнавальні, розвиваючі, комунікативні, репродуктивні, продуктивні, творчі й т. і.

Найбільш поширеними в практиці навчання у вищій школі є *ділові ігри*, які ще називають *імітаційними*. Є. Рапацевич [49] трактує ділову гру як “форму відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи стосунків, характерних для цього виду практики» [49, с. 183]. Гра порівняно з традиційними формами навчання має очевидні переваги:

- підвищує мотивацію учнів, уводячи їх у змодельоване соціальне середовище, де вони набувають знання, уміння й навички представників різних професій;

- сприяє актуалізації їхніх знань не лише з літератури, а й з інших навчальних предметів, зокрема мови, історії, народознавства та ін.;
- емоційно-творчий пошуковий характер діяльності учнів породжує в них почуття задоволення й упевненості у власних силах.

Ділові ігри ґрунтуються на конкретних ситуаціях, узятих з реального життя, і являють собою динамічні моделі спрощеної дійсності, наприклад, *засідання редакційної ради, експертної групи, проведення читацької / наукової конференції, відвідання музею, театру, кінотеатру* тощо. В основі ділової гри лежить *імітаційна модель*, яка реалізується в діях її учасників, що приймають на себе ролі й розігрують навчальну, управлінську чи суспільну ситуацію. Виділення імітаційної моделі передбачає визначення системи чітких правил, урахування яких приводить гравця до потреби відображення гри як цілого, тобто до засвоєння орієнтованої структури відтвореної діяльності, тому до структури ділової гри, окрім імітаційної моделі, входить *ігрова модель*. Структурна схема ділової гри графічно представлена на рис. 1.2.

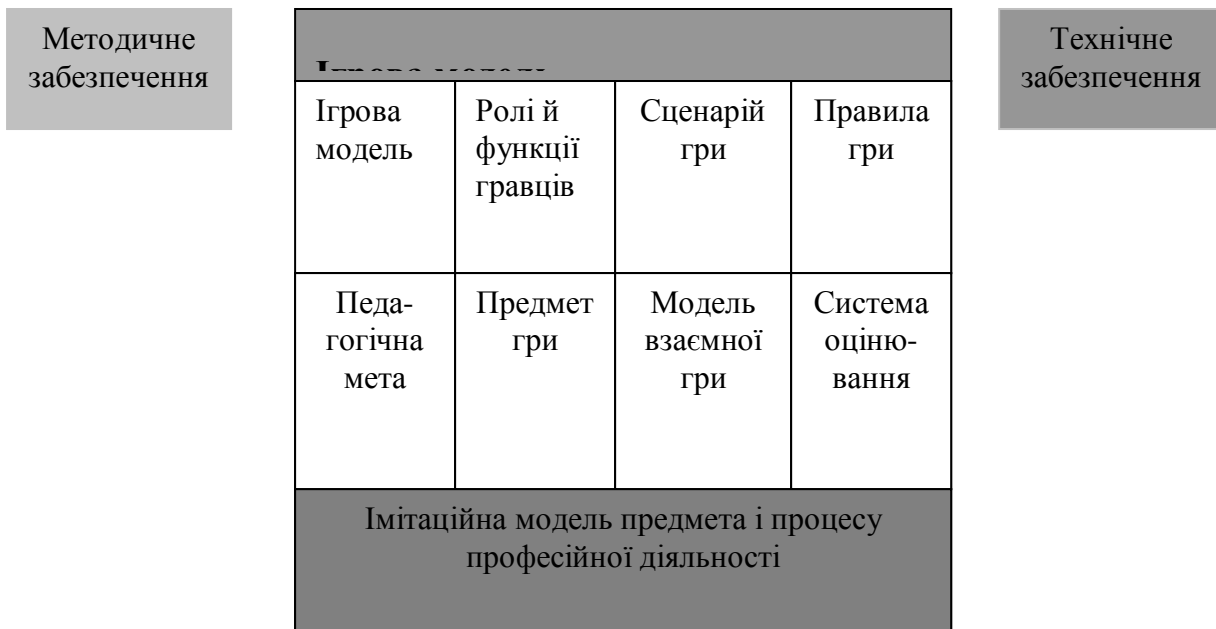


Рис. 1.2. Структурна схема ділової (імітаційної) гри (За О. М. Куцевол).

Схарактеризуємо основні складники моделі ділової (імітаційної) гри.

Імітаційна модель предмета й процесу професійної діяльності відображає вибраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом моделі

чи об'єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця в навчальному процесі.

Ігрова модель – спосіб опису роботи учасників з імітаційною моделлю, що задає соціальний контекст професійної діяльності фахівця в навчальному процесі.

Ділова гра має *педагогічну мету*, що розділяється на *дидактичну й виховну*. *Дидактична мета* передбачає закріплення системи знань учнів у сфері конструювання ділової гри; формування вмінь з конструювання та опису гри; удосконалення навичок прийняття колективних рішень; розвиток комунікативних умінь. *Виховна мета ділової гри* – активізація творчого мислення майбутніх учителів; відпрацювання практичних навичок розв'язання подібних проблем; подолання психологічного бар'єру в процесі інтеракції з іншими людьми.

Ігрова мета ділової гри полягає в розробленні варіантів проекту гри й демонстрації прийомів створення ігрового контексту.

Предмет гри – специфічна форма заміщення предмета реальної професійної діяльності.

Сценарій – базовий елемент ігрової процедури, побудований на принципах проблемності, двоплановості, спільної діяльності, що відображає послідовність гри, етапи, операції, кроки, подається у вигляді блок-схеми. Ролі та функції гравців мають відображати “виробничу картину” модельованого фрагменту професійної діяльності.

Учені-методисти засвідчують, що активізації читацької активності старшокласників сприяє проведення таких імітаційних ігор: *заочна екскурсія літературними місцями*, де імітувалась діяльність екскурсоводів, працівників музею, архіваріусів, відвідувачів; *засідання редакційної колегії видавництва*, на якому обговорювався поданий до друку матеріал (стаття, замітка, есе тощо) й т. і.

Правила гри в спрощеному вигляді відображають характеристики реальних подій і явищ.

Система оцінювання забезпечує контроль якості рішень, що приймаються з позицій норм і вимог навчальної діяльності, а також сприяє розгортанню

ігрового плану цієї діяльності й забезпечує формування ігрової, пізнавальної та читацької мотивації.

Імітаційні ігри

Імітаційні ігри побудовані на виконанні певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію. Учитель має надати чіткі поопераційні дії, що виконуються учасниками гри індивідуально або в групах. Результат імітаційної гри може відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей її суб'єкта, складу групи, використання ресурсів і т. і.

Важливу роль в імітації відіграє обговорення отриманих результатів та усвідомлення учасниками особистого внеску кожного й особливостей поведінки. Це сприяє розвитку навичок критичного мислення й творчої уяви. Правила проведення педагогом гри-імітації:

1. Виберіть явище, тему для імітації.
2. Сплануйте все, необхідне для проведення гри, продумайте участь кожного з членів колективу.
3. Надайте учасникам гри достатню інформацію про їхні дії, передбачені процедурою.
4. Зробіть короткий вступ перед грою.
5. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків гри.

Правила для учасників гри-імітації:

1. Чітко дотримуйтесь своєї ролі, ставлячись до неї як до реальної життєвої ситуації.
2. Намагайтеся слухати партнерів і ведучого.
3. Не коментуйте діяльність інших, перебуваючи в ролі.
4. Вийшовши з ролі, беріть участь в обговоренні та аналізі результатів імітаційної гри.

Гра “Шість капелюхів”.

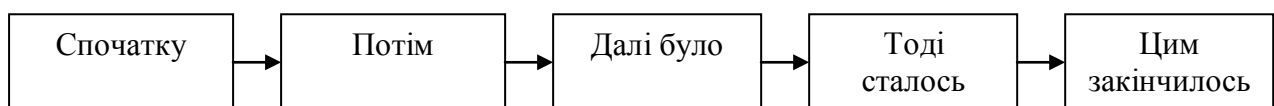
Ця гра, принцип якої розроблено Е. де Боно, спрямована на розвиток критичного мислення й здатності майбутніх учителів до прогнозування, навчає

бачити й аналізувати явище педагогічного процесу з різних сторін, отримуючи при цьому нову інформацію про нього. Учасникам гри пропонується подивитись на оцінюваний об'єкт з протилежних позицій, що уособлюються в капелюхах різного кольору:

- білий – мислення фактів і цифр, констатація наявної інформації без будь-якої її оцінки;
- червоний – емоційне мислення, передбачає висловлення особистісного ставлення й почуттів, викликаних оцінюваним об'єктом;
- чорний – критичне мислення, спрямоване на відшукування недоліків;
- помаранчевий – оптимістичне мислення, знаходження позитивів об'єкта;
- зелений – творче мислення, має на меті розробку пропозицій щодо вдосконалення, зміни, перетворення об'єкта;
- синій – продуктивне мислення допомагає узагальнити висновки про проаналізоване явище.

Цей метод ефективний при обговоренні конкретних епізодів, образів чи твору в цілому, причому робота учнів може активізуватись навідними питаннями й завданнями, наприклад:

1. Гравцю в білому капелюсі: «Спробуйте відновити хід подій за схемою»:



2. Гравцю в червоному капелюсі: “Оцініть кожну мікроподію цієї схеми, говорячи лише про почуття, які вона викликала”; “Що ви відчували, коли відбувалась ця мікроподія?”

3. Власник чорного капелюха має поміркувати над запитаннями: “Які недоліки ви помітили в кожній конкретній ситуації?”; “Які негативні наслідки може мати ця ситуація в майбутньому?”; “До чого неприємного вона може призвести?”

4. Гравець у помаранчевому капелюсі відповідає на запитання: “Що позитивне в цій ситуації?”; “Які переваги має кожна мікроподія?”; “Які добрі наслідки будуть у результаті?”

5. Запитання гравцю в зеленому капелюсі: “Як можна змінити ситуацію?”; “Що ви зробили б інакше, які зміни внесли б у перебіг подій?”; “Як по-своєму побудували б ситуацію?”

6. Гравцю в синьому капелюсі: “Чому ви навчилися, аналізуючи цю ситуацію?”; “Що вам дав цей досвід?”; “До яких змін в особистісній сфері спонукав?”

Гру можна ускладнити, запропонувавши виконувати всі ролі (чи кілька з них) одній людині. Для цього вона має володіти сформованими вміннями критично оцінювати зовнішній світ і себе в ньому, уміти переключатись, мати розвинену уяву й фантазію, володіти емпатією, емоційною чутливістю й т. і. Представлена гра розвиває читацьку компетентність учнів, інтерес до художнього слова й думки «Іншого» – письменника, літературного критика, режисера-постановника, ілюстратора твору, учителя, однокласника, навчаючи бачити явища в їхній складності та неоднозначності, уміти знаходити вихід з різних ситуацій, бути готовими до сприйняття плюралістичності світу.

Ефективним засобом розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів може стати *імітаційна гра «кубування»* – метод навчання, який полегшує розгляд теми через її всебічне висвітлення. Американські педагоги Л. Стіл і К. Мередіт, які розробили методику розвитку критичного мислення, так схарактеризували «кубування»: «Цей підхід передбачає використання кубика, на кожному з шести боків якого написано одну з вказівок, зокрема:

- опишіть об'єкт;
- порівняйте це, значить, з'ясуйте, на що це схоже, від чого це відрізняється;
- встановіть асоціації, поміркувавши, про що це змушує вас подумати, які асоціації виникають у вас у зв'язку з цим об'єктом;
- проаналізуйте це, тобто скажіть, яким чином це зроблено (точну відповідь можна замінити вашими версіями);

- *знайдіть застосування цьому* – подумайте, яким чином це може бути застосовано;

- *запропонуйте аргументи або заперечення проти цього*, тобто займіть певну позицію, підкріплюючи її доказами [73].

Учасники гри письмово відповідають на запитання, котрі випали їм при киданні кубика, потім обмінюються своїми відповідями з однокласниками, збагачуючи таким чином свої уявлення про об'єкт аналізу.

Підводячи підсумок цього підрозділу, зазначаємо, що сучасна теорія методики навчання літератури пропонує чимало інноваційних методів і прийомів, що можуть бути ефективними для формування читацької активності учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. На основі вже напрацьованих моделей ми розробили авторські рекомендації щодо використання інноваційних технологій у процесі шкільної літературної освіти з метою активізації читацької діяльності учнів. Представимо їх у розділі 2 магістерської роботи.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ І СТАРШОЇ ЛАНКИ

2.1 Ефективні методи і прийоми інноваційного навчання в основній школі

Вибудовуючи систему методів і прийомів інтерсуб'єктного навчання української літератури, ми керувалися визначеннями методу й прийому, запропонованими В. Онищуком. Учений розглядає метод як систему, утворену видами та прийомами взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, діями та операціями, що забезпечують цілереалізацію та якісне виконання поставлених завдань. Метод виконує пізнавальну, перетворювальну, оцінювальну, комунікативну та художню функції, тоді як функції прийому – «спрямування учнів на розв'язання часткових дидактичних завдань» [42, с. 13].

Визнаючи емоційно-ціннісний діалог специфічною формою духовного обміну комунікатора та реципієнта, що торкається сфери їхніх пізнавальних, регулятивних та оцінювально-ціннісних установок і є засобом особистісного становлення й самореалізації, створюємо сприятливі умови для взаємодії суб'єктів (читачів, текстових репрезентантів) орієнтуючись як на *традиційні методи навчання літератури (творче читання, евристичної бесіди, проблемно-пошуковий, репродуктивно-творчий)*, так і на *інноваційні*, перенесені з інших галузей наукових знань (*тренінговий, ейдетичний, медіанавчання*). Розглянемо особливості кожного з них.

1. *Комбінований метод творчого читання та реценції.*

Творче читання розуміємо слідом за методистами О. Куцевол, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Є. Пасічником, Г. Токмань, В. Уліщенко [29; 39; 47; 77; 82] як відкриття читачем нової естетизованої уявної реальності, її емоційно-ціннісне сприймання в сукупності причинно-наслідкових зв'язків і діалогічних інтенцій.

Психологи й методисти стверджують, що за умови творчого ставлення до тексту читач залучає візуально-образне, критичне, екзистенціальне мислення; художній світ літературного твору (задзеркалля) оживає в його уяві й нагадує захоплюючу кінострічку у форматі 3D, сценаристами якої є реципієнт і автор. Цей світ ніби розширюється у свідомості читача, цілком захоплює його, налаштовуючи на пошук особистісно важливих ідей, активацію ймовірних внутрішніх і зовнішніх діалогів [82]. Саме тому процес творчого читання літературного тексту науковці пов'язують зі зверненням до емоційно-ціннісних смислів, закладених митцем і віддзеркалених у душі учня, зі здатністю підлітка сприймати духовну енергію слова.

Потребуючи від школяра певних інтелектуальних зусиль, активізації відтворювальної і творчої уяви (фантазії), вербального й візуального мислення, опори на власний життєвий (зокрема, духовно-емоційний та ейдетичний) досвід, – усього того, що відкриває можливість зрозуміти авторський задум на емоційно-ціннісному рівні, творче читання розвиває вміння працювати з книгою, долучатися до мистецької гри, отримуючи задоволення та урізноманітнюючи спектр почуттєвих вражень.

У сучасній методиці навчання української літератури межі методу творчого читання розширюється шляхом об'єднання з методом художньо-творчої рецепції, бо відокремлення процесу читання від з'ясування емоційної реакції на прочитане видається дослідникам недостатньо переконливим. Таким чином, комбінований **метод творчого читання та рецепції репрезентується низкою прийомів:**

- творчого читання (за ролями, виразне, вибіркове);
- роботи з авторським словом (робота зі словниками – етимологічним, синонімів, тлумачним, сталих виразів, епітетів, фразеологічним, іншомовних слів тощо);
- творчої рецепції (висловлення власної емоційної оцінки прочитаного, робота з пошуку й пояснення ключових слів, пошуку асоціацій, візуалізації).

Схарактеризуємо детальніше **прийоми творчого читання**. Солідаризуємося з думкою Л. Лаптевої, що від особливостей читання тексту, правильно

розставлених смислових акцентів значною мірою залежить, як сприйматиме читач думки й почуття автора, у яких проекціях віддзеркалиться в його уяві «відчутий» і «побачений» художній образ. Саме на цьому етапі розвивається читацька самостійність, що є «складовою частиною вміння орієнтуватися в будь-якій доступній дитині книжці, підручнику» [30, с. 11-13].

З появою *аудіокниг* багато учнів почали «читати» в навушниках. Думка щодо якості такого читання розділилась: одні вчені вважають, що потрібно пристосовуватись до викликів нашого інформаційного суспільства, інші стоять на позиції категоричного неприйняття такого прийому читання. Ще треті пропонують практикувати так зване *«стереоскопічне читання»*, при якому поєднується й аудіо, і візуальне сприймання художнього тексту. Ми погоджуємося з думкою тих методистів, котрі вважають шкідливим захоплення сучасною молоддю аудіокнигами. Звісно, при цьому економиться час, сприймати читане іншими можна скрізь і в будь-якій обстановці (у транспорті, на природі, удома тощо). Проте є застереження щодо якості сприйняття художнього твору в такий спосіб, бо реципієнт перестає бути читачем, він віддаляється від таїнства спілкування з митцем віч-на-віч. За сприймання аудіокниги не створюються сприятливі умови, щоб поміркувати, помріяти, знову перечитати певний абзац чи розділ. Окрім того, прослуховування тексту має відбиток рецепції виконавця, оскільки текст аудіо файлу – це передусім виконавський аналіз актора-читця з визначеними ним інтонаційними акцентами. Багатьох учених-методистів, учителів-словесників, бібліотекарів, представників гуманітаристики настрожує те, що учні в такий спосіб дистанціюються від книги – джерела натхнення, творчості, комунікації. Солідаризуємося з думкою В. Уліщенко, що звернення до аудіофайлів у 5-8 класах доцільне тільки епізодично, у контексті навчальної діяльності [82].

Отже, усі *прийоми читання (виразне, коментоване, за ролями, під музичний супровід, ланцюжком, вибіркоче, суцільне, за ключовими епізодами тощо)* мають важливе значення для входження учня в площину художнього тексту, усвідомлення мистецької концепції автора, для формування національно свідомої мовної особистості.

Приєм роботи з авторським словом, читання під мікроскопом (термін Г. Клочека) передбачає дешифрування мистецьких «кодів», створення власного тексту-інтерпретації та коментарів до нього. Ігровий принцип (знайди – розгадай – поясни), покладений в основу осягнення художнього тексту, саме через слово «оживляє» взаємодію автора й читача. Коли думка митця стає зрозумілою на лексичному рівні, тоді читач переходить на другий ігровий рівень – висловлює своє емоційно-ціннісне ставлення до слова автора, наводить відповідні приклади й асоціації.

Важливе значення надаємо також розкриттю історії походження лексем (етимології), питанням синонімії, антонімії, емоційно-художнього забарвлення (тропам). Наприклад, під час вивчення повісті А. Чайковського «За сестрою» (7 клас) у завданні підручника семикласникам пропонується дібрати серед запропонованих слів синоніми до слова «гуманний» (у тексті – «гуманні якості») і пояснити, кого з героїв повісті можна вважати гуманним і чи можна говорити про гуманність Девлет-Гірея. Матеріал до бесіди представляємо в рис. 2.1. «Риси Девлет-Гірея з повісті А. Чайковського “За сестрою”»

| | | | |
|--|--|---|---|
| Людяний (уважний, чуйний до інших людей). | Вразливий (який легко піддається зовнішнім впливам) | Щирий (який безкорисливо, чистосердечно допомагає людям) | Добрий (готовий прийти на допомогу іншим, сповнений доброти) |
| | | | |

Рис. 2.1. «Риси Девлет-Гірея з повісті А. Чайковського “За сестрою”»

Під час аналізу повісті М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять» (7 клас) можна запропонувати учням поцікавитися походженням (етимологією) одного з поданих слів: «варивода», «лоботряс», «бузувір» і пояснити, звідки прийшли в українську мову ці слова, а також поміркувати, чи не зміниться емоційна складова сприйняття, якщо замінити їх іншими, синонімічними.

Робота зі словом сприяє набуттю підлітками вмінь вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, прищеплює любов до національної культури, допомагає глибоко усвідомити її ментальні витoki.

Прийом творчої реценції має важливе значення, бо відкриває можливість з'ясувати першу емоційну реакцію читача на факт естетичної зустрічі з текстом, його автором, героями. Використовуємо в дослідно-експериментальному навчанні різні способи виявлення реценції художньої цілісності, попередньо напрацьовані вченими-методистами, – *усне й письмове висловлювання, розгорнутий відгук та пояснення ключових слів і фраз, аналіз графічних малюнків, комбінацій барв, малюнків-асоціацій*. Такі прийоми дають словеснику неоціненний матеріал для розуміння дитячої реценції й моделювання подальшої роботи з текстом.

Так, з'ясовуючи враження, отримані учнями під час читання казки І. Франка «Лис Микита», пропонуємо п'ятикласникам виписати з тексту декілька слів (висловів), що, на їхнє переконання, є важливими (ключовими) в розкритті авторського задуму, і пояснити, чому саме їх обрано.

Слова й фрази, визначені школярами, торкаються не тільки перебігу подій у творі, а й психологічного стану героїв, коментарів оповідача, що дає підстави для висновків про уважне ставлення до тексту, небайдужість до авторських знахідок:

- «Не було сміливішого, вигадливішого та спритнішого злодія»; «здавалося, що нема нічого неможливого для нього» (самовпевнений, зухвалий, успішний герой);
- «Микита закрутився, мов муха в окропі» (життя смугасте, і обставини можуть стати непередбачуваними);
- «Добре, що живий» (у житті важливо навчитися залишатися оптимістом за будь-яких обставин);
- «З переляку він кинувся тікати, але сам від себе не втечеш» (поразки, нещастя є поштовхом до самоаналізу);
- «На цьому можна добре виграти», «Звір Гостромисл» (знову самовпевнений і зухвалий);

- «Його обережність заснула» (скільки не обманюй, усе одно правда переможе).

Для того, щоб читання набуло ознак творчості, реципієнт має «відчути» стан іншого суб'єкта (героя твору, його автора), «зсередини» зрозуміти його внутрішній світ, проблеми, якими він переймається і, якщо не прийняти його позицію, то принаймні виявити толерантність і емпатію.

Сприйняття іншого «Я» набуває яскравих, рельєфних ознак за умови сформованості в читача умінь аналізувати свої емоції й почуття, «вживатися» в образ героя. На цьому ґрунтуються наступні завдання за повістю А. Чайковського «За сестрою»:

- Хто з персонажів повісті викликав у вас негативні емоції? Чим це зумовлено?

- Як на вашу думку, чи є щось схоже (у внутрішньому житті, поведінці) у вас і у Павлуся?

Оскільки емпатія та рефлексія є чи не найкращими способами пізнання й розуміння інших людей, настанова на їхнє поєднання, що міститься в завданнях, налаштовує школярів не формально, а відповідно до суто людських вимірів (інтересів, почуттів, емоцій) налагодити взаємодію з мистецьким явищем. Увага словесника до рефлексивних і емпатійних умінь підлітків під час інтерсуб'єктного навчання української літератури сприяє підвищенню читацької культури, формуванню в учнів інтересу до образів і мікрообразів.

Одним із видів діяльності (у межах прийому рецепції) є візуалізація результатів емоційної реакції читача. Для прикладу наведемо *«віяло» завдань*, яке може бути запропоновано учням після читання тексту. Одне з них вони виконують (за власним вибором), набуваючи таким чином можливості зручним для себе способом презентувати унікальність власної рецепції:

- Щойно ви познайомилися з поемою Миколи Вороного «Євшан-зілля».

А. За допомогою кольорів спробуйте передати почуття, що виникли у вас під час читання поеми Миколи Вороного «Євшан-зілля». Поясніть, чому саме ці кольори ви обрали.

Б. Зробіть запис про те, що найбільше сподобалося в прочитаному творі, що здивувало.

В. Які асоціації (асоціативні образи) виникли у вас під час читання твору? Поясніть їх.

Словничок: Асоціація – зв'язок між окремими уявленнями, коли одне з уявлень викликає інше завдяки їхній схожості або протилежності. У різних людей одне й те саме явище може викликати різні асоціації. Наприклад, блакитні очі комусь можуть нагадати небесну блакить, а комусь – волошки...

2. Тренінговий метод. Застосування цього методу має важливе значення для формування в учнів 5-8 класів діалогічних умінь емоційно-ціннісно сприймати мистецьке явище, сприяє розвитку уяви, стимулює пізнавальну та креативну активність.

Ігрові пізнавальні ситуації, з яких, власне, й вибудовується тренінг, допомагають школярам «приміряти» на себе певну роль, з'ясувати наслідки реалізації вірогідних моделей поведінки. Опора на цитати, метафоричні історії, байки з метою встановити паралелі між окремими явищами, подіями, характерами робить ці ситуації надзвичайно важливими в діалогічному плані: вони активізують рефлексивну діяльність (діалог «Я» – «Я» –інший), стимулюють пошук і відкриття читачем у внутрішньому «Я» незнаних (і навіть непередбачуваних!) потенційних можливостей і, головне, налаштовують на усвідомлене входження в площину художнього тексту. Застосування тренінгового методу допомагає активувати рефлексивну діяльність, діалог читача з «Іншим». Тренінговий метод застосовується на етапі підготовки до читання, під час аналізу художнього тексту і передбачає два прийоми реалізації:

* ототожнення («Я» приймає на себе вирішення проблем іншої людини);

* дистанціювання («Я» оцінює ситуацію ззовні, керуючись мотивами «Іншого»).

Приєм ототожнення дозволяє підліткам оптимально задіяти фантазію та логічне мислення, компенсувати брак життєвого досвіду і, спробувавши себе в «новій ролі», замислитися над змінами, цінностями тощо. Наприклад, готуючи шестикласників до сприйняття оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник»,

пропонуємо їм поміркувати над життєвою ситуацією та зробити свій вибір: «Уявіть, що ви з групою однолітків сходите на одну з гірських вершин. За плечима – важкі рюкзаки, ноги болять від синців і втоми, а до перевалу ще далеко. Ліворуч – глибоке провалля, необережний крок – і може статися лихо. Один із хлопців, приятель, якого особисто ви запросили подорожувати разом, не витримує випробувань, час від часу скиглить, проситься додому. Психологічне напруження в групі зростає, треба щось вирішувати. Поміркуйте, якими були б ваші дії в такій ситуації: залишити горе-туриста самого (нехай сам повертається додому), або ж відмовитися від сходження й допомогти приятелеві».

За відведений час кожен учень, уявляючи, фантазуючи, свідомо й відповідально підійшов до вибору своїх життєвих орієнтирів, знайшов відповіді на запитання: «Що можу знати я?», «У що можу вірити?», «Що мені робити?», відкрив для себе нові ціннісні смисли. Окрім того, у процесі обміну ідеями, ідентифікуючи себе з однокласниками й використовуючи зворотний зв'язок, школярі шляхом інтроспекції та самодослідження оцінили власні почуття, дії, потенційні можливості. Долучаючись до розв'язування таких *ігрових ситуацій*, читач завжди зустрічається з необхідністю здійснювати моральний вибір. Учитель також бере участь в обговоренні, висловлює свою думку, але не як наставник, а як старший товариш, чий життєвий досвід більший. За таких умов діалогічна взаємодія відповідає критеріям рівноправності й партнерства.

Отже для використання *прийому розв'язування ігрових ситуацій (method case)*, що пропонуються школярам, ці ситуації мають містити:

- реалістичні й вірогідні обставини (аж ніяк не пов'язана з реальним життям фантастична колізія не сприяє активізації рефлексивних процесів);
- проблеми, завдання, аналогічні тим, що розглядатимуться під час вивчення художнього твору (на рівні ідеї, теми, образних характеристик тощо);
- акцент на визнанні рівноправності всіх суб'єктів спілкування (учитель має утримуватися від коментарів, хто з учнів виявився сміливішим, дотепнішим, розумнішим тощо);
- морально-етичні цінності, звертатися до яких доцільно на різних етапах

роботи з текстом;

- позитивну мотивацію до вирішення проблеми (відчуття безвиході може викликати в підлітків зневіру в реальності перемоги над злом);

Приєм дістанціювання. Його застосування не вимагає «примірювати» на себе чийсь проблеми, долучатися до рольового перевтілення, а передбачає оцінювання ситуації очима стороннього спостерігача та формулювання особистих висновків. Для реалізації прийому дістанціювання доречно використати метафоричні історії, байки, що, за визначенням психолога І. Скрипюка, завдяки своїй універсальності «з погляду вирішуваних проблем... можуть бути використані як певна увертюра або прелюдія до обговорення проблеми, як ілюстрація, аргумент, засіб стимулювання уваги» [67, с. 16].

Наприклад, перед читанням «Казки про Яян» Е. Андієвської (6 клас) доцільно розповісти школярам старовинну метафоричну історію «Правда, якою вона є»: «Шукаючи правду, мудрець пройшов багато країн, переплив чимало великих і маленьких річок, підкорив гірські вершини. Зневірившись у пошуках, він зупинився на сходинках вщент зруйнованого старовинного храму. Розпитавши в жерця про історію споруди, почув у відповідь, що тут переховується Правда. Здивований, він попросив жерця провести його до господині.

...Перед мудрецем постала згорблена стара зі страшним понівеченим обличчям. «Яка ж ти страшна, – вимовив він. – Страшнішого за тебе я нічого не бачив. Що ж я розповідатиму людям?!». (За мотивами М. Паркін [46, с. 201-203]).

Після хвилинної рефлексії пропонуємо школярам озвучити пораду, яку могла запропонувати мудрецю Правда й пояснити, чому вони так вважають.

Серед численних пропозицій, зазвичай активно висловлюваних 6-класниками, була й така: «Скажи, що я вродлива, молода й справедлива» [46, с. 201-203].

Чому Правда провокує мудреця на обман? Школярі відразу зазначають, що правда буває неприємна, гірка, болюча, але якщо люди втратять у неї віру, на

світі пануватиме зло. Отже, правда як викриття, як спонука до змін, самовдосконалення потрібна завжди.

Наведена історія не тільки налаштовує учнів на вдумливе читання «Казки про Яян», установлення діалогу з текстом, митцем, вона як емоційно-ціннісна ретроспекція має важливе значення для формулювання читачем особистих висновків про специфіку міжособистісної взаємодії. Таким чином, значення метафоричної історії як засобу педагогічного впливу на особистість, що формується, полягає в стимулюванні в неї бажання самостійно пояснити важливі моральні істини, відкрити нові грані розуміння себе та інших людей.

Тренінговий метод у навчанні літератури є ефективним на етапі створення мотивації до читання, пошуків обґрунтувань власної позиції під час аналізу художнього твору та під час підбиття підсумків аналітико-синтетичної діяльності. Він ініціює своєрідну ланцюгову реакцію в процесі багатовекторного й різнорівневого діалогу, тож відкриває словеснику можливість нетрадиційно та різнобічно підійти до з'ясування особливостей внутрішньотекстового діалогу, стати організатором цікавої та змістовної комунікації на уроці.

3. Евристичний метод. Застосування евристичного методу в навчанні української літератури пов'язуємо з евристичною ситуацією, провідними рисами якої є новизна, напруженість творчого пошуку, непередбачуваність комунікативної взаємодії суб'єктів, настанова на самоаналіз особистісно значущих для читача шляхів і способів розв'язання поставлених завдань. Результати вирішення такої ситуації можуть втілюватися в індивідуальному художньо-творчому продукті (гіпотезі, схемі, тексті, плакаті, малюнку тощо).

Евристичні навчальні ситуації, що потребують свого розв'язання на уроках української літератури, можуть ґрунтуватися на:

- малих жанрах фольклору (прислів'ях, приказках, загадках, анекдотах);
- авторських афоризмах, метафорах, ремарках;
- ідеях, виголошених під час міжособистісної взаємодії;
- поняттях теорії літератури, що розглядаються на прикладі самого твору.

Покликаємося на дослідження вчених-методистів, які з'ясували, що евристика реалізується за допомогою таких прийомів:

- *майєвтичної бесіди* – ґрунтується на поступовому розкритті істини;
- *агоністичної дискусії (платонівського діалогу)* – передбачає з'ясування, зіставлення різних думок, пошук оригінальних способів аргументації висловленого з апеляцією до слова письменника;
- *евристичне завдання* – ґрунтується на з'ясуванні ціннісного смислу прислів'їв, приказок, міфологічних легенд, притч, переказів, історичних та літературних анекдотів тощо;
- *резюмування* – передбачає підведення підсумків за допомогою алгоритмізації (написання *сенканів*).

Схарактеризуємо основні з них.

Приєм майєвтичної бесіди. Майєвтична бесіда передбачає вибудовування системи взаємопов'язаних запитань (від простого до складного), що стимулюють смислотворчість і допомагають читачам поступово підійти до формулювання важливого висновку, розгледіти особливе, унікальне в тому, що, на перший погляд, здавалося несуттєвим, вторинним. Беручи до уваги характеристику мистецтва ведення майєвтичної бесіди, запропоновану Г. Г. Гадамером – («мистецтво ставити запитання», «мистецтво мислити», «мистецтво утворювати поняття, що формують думки, спільні для співбесідників» [13]), налаштовуємо учнів, дотримуючись загальної спрямованості бесіди, не тільки відповідати на поставлені запитання, а й самостійно формулювати їх, виявляти вміння слухати співбесідника.

Ефективність такої бесіди якнайкраще виявляється під час з'ясування жанрових і композиційних особливостей твору, авторського задуму, особливостей його розкриття тощо. В аспекті емоційно-ціннісної комунікації майєвтична бесіда допомагає читачам глибше осмислити прочитане, зосередитися на авторських знахідках, що є специфічними художніми підказками і мають важливе значення для розуміння суб'єкта повідомлення. Наприклад, під час вивчення казки І. Калинця «Хлопчик-Фігурка, який задоволений собою...» (6 кл.) для евристичної бесіди учням пропонувалися такі запитання:

- Хто з героїв казки представляє світ реальний, а хто - світ фантастичний?
- Яким постав у вашій уяві Хлопчик-Фігурка? Чи схожий він на інших

представників фантастичного світу (народних чи авторських казок)? У чому виявляється його неординарність?

- Як ви розумієте слова Ганнусі «...В усю правду вчитель ніколи б не повірив»? Коли було висловлено цю думку? Чи повторюватиметься вона в тексті?

- Який смисл вкладає Ха-еФ у свої слова: «Нехай думають про мене бозна-що, нікому не розкрию таємниці. Я задоволений собою». Чи можна вважати його самозакоханим? А вольовим? Обґрунтуйте свою думку, навівши приклади з тексту казки.

- Знайдіть у казці українські прислів'я й приказки. З якою метою автор вводить їх у текст?

Поступово ускладнюючи запитання, підводимо школярів до розкриття дидактичної мети казки і специфіки звернення митця до даної жанрової форми:

- Як змінюється емоційний стан Ганнусі та Ха-еФа наприкінці казки? Що є причиною цього?

- Який слід у душі героїв оповідання залишило знайомство з Ха-еФом? За допомогою стрілочок і короткого коментаря поясніть, на кого з них і як вплинула зустріч з інопланетянином.

- Який урок подає нам ця казка? Сформулюйте її мораль. Поясніть, чому автор замість повчального висновку, характерного для більшості казок, пропонує таку кінцівку: «Мені здається, що оця пригода трапилася тільки тому, що Ганнуся мала необережність дорисувати Ха-еФові на трамвайній шибці окуляри... Хіба ні?»

Приєм агоністичної дискусії (платонівський діалог). Агоном, що дійшов до нас із часів античності, називали словесне змагання між дійовими особами в давньогрецьких комедіях, під час якого виявляється ідейна проблематика твору [40, с. 17]; боротьбу думок, змагання в красномовстві, уміння навести якомога більше переконливих доказів на захист своєї думки. В аспекті реалізації інноваційного навчання агоністична дискусія набуває особливого значення, бо скеровує увагу учнів на пошук вагомих аргументів, їхнє структурування від менш вагомого до найважливішого, а також на лаконічне і переконливе обґрунтування своїх міркувань опонентові. Як показує

практика, підлітки із задоволенням долучаються до агоністичних словесних баталій, відшукуючи такі цікаві деталі тексту, на які, можливо, не звернули увагу ані критики, ані сам словесник. Залучення цього методичного прийому допомагає виховувати мовленнєво-комунікативну культуру, формувати ораторські вміння, що є винятково актуальними для активації ефективної емоційно-ціннісної взаємодії.

Наприклад, під час аналізу казки І. Франка «Фарбований лис» п'ятикласники майже одразу зазначають, що лис Микита – негативний персонаж. При цьому вони дотримуються аналогій з народними казками, де герої можуть бути або позитивними, або негативними. Щоб заохотити підлітків уважно ставитися до художніх деталей, дослухатися до голосу митця, словесник може іронічно зауважити про свою незгоду з таким розумінням образу головного героя казки (адже письменник не вважає лиса Микиту геть негативним персонажем, підкреслюючи деякі добрі якості його душі, навіть виявляючи своє співчуття до нього) і запропонувати учням, поставившись критично до вже зроблених раніше висновків, підготувати виступ, який би містив влучні авторські характеристики. Опонентами в даному випадку можуть стати самі школярі, учитель як читач.

Приєм вирішення евристичного завдання в методиці інноваційного навчання реалізується, наприклад, за допомогою **декодування смислу народних прислів'їв і приказок, вирішення евристичних фантазійних ситуацій, збирання розсипу поетичних рядків** (поєднання їх у правильній послідовності), **продовження авторського тексту** (дописування останніх 2-3 рядків вірша), **підбору нових заголовків до письменницьких творів, епіграфів до їхніх частин чи уроку літератури** тощо.

Вирішення евристичних завдань передбачає вільний вибір траєкторії пошуку правильного рішення, установлення причинно-наслідкових зв'язків, не припускає регламентацію дій. Цілком прогнозованою в такій роботі є багатозначність проміжних результатів, тим більше, що така категорія, як «правильна відповідь» для рецепції художнього тексту є неприйнятною, а висновки не можуть бути категоричними. Наведемо приклади евристичних

завдань, що містять влучні народні порівняння й налаштовують на багатовекторну емоційно-ціннісну взаємодію з художнім текстом, автором-творцем, персонажами:

- Герой якого твору небайдужий до сала, адже дивиться на нього, як той кіт (*«Дивиться, як кіт на сало»*)? Про яке «сало» йдеться?
- Упертість якого героя можна порівняти хіба що з цаповою (*«Упертий, як цап»*)?
- Яку рису, властиву українцям, оспівують народні думи і яку можна охарактеризувати, що вона *«Чиста, як сльоза»*?
- Про кого з героїв повісті В. Нестайка можна сказати, що йому було так *«Соромно, аж вуха в'януть»*? Обґрунтуйте власну думку.

4. Ейдетичний метод. Розкриття сутнісного, ейдетичного, осягнення ціннісних вимірів мистецького явища можливе за умови з'ясування його структурно-семантичної своєрідності та способів репрезентації автора як національно свідомої мовної особистості. Дійти висновків про особливості відбиття в «задзеркаллі» художніх образів (персонажів, описів, пейзажів, переживань, символів, портретів), про естетичну цінність мистецького явища допомагає учням екстрапольований з психології та філософії метод ейдетики. Він ґрунтується на сенсорному досвіді особистості як первинному джерелі знань про зовнішнє оточення, активізує візуально-образне, критичне й творче мислення. Його реалізацію забезпечують специфічні для навчання літератури **прийоми**:

- візуально-сислової презентації;
- «кола» асоціацій;
- «оживлення» картинки.

Ейдетичний метод розглядаємо як один із способів мислєдіяльнїсної взаємодії, що допомагає учням досягти більш високого рівня осягнення тексту (порівняно з іншими методами, застосовуваними в пропедевтичному курсі) - творчої інтерпретації прочитаного (на рівні окремих структурних елементів), готуючи таким чином школярів до самостійного аналізу художнього твору в єдності форми і змісту.

Візуально-сміслова презентація (як прийом і вид діяльності) є індивідуалізованою опорною схемою, унікальність і неординарність якої зумовлена читацьким сприйняттям художнього тексту, специфікою емоційно-ціннісного естетичного діалогу з ним. Застосування такого прийому потребує трьох складників – візуального (малюнка), смислового (тексту-інтерпретації), презентаційного (повідомлення) і відповідає принципу: «Сприймаю, уявляю – аналізую, інтерпретую – презентую».

З огляду на те, що специфічною рисою інноваційного навчання української літератури є безперервний багаторівневий і різновекторний емоційно-ціннісний діалог, позбавлений вихолощеного теоретизування про явище мистецтва, особливої уваги надаємо розвитку в учнів умінь «бачити», відчувати в кольорах, лініях, асоціаціях, образах те, що прагнув сказати митець, за допомогою кольорової палітри відтворювати почуття й настрої.

Про активованість діалогу читача з текстом свідчить унаочнення «побаченого», «почутого», осмисленого за допомогою проілюстрованих авторських образів, відтворених на папері власних асоціативних образів, комбінації кольорів відповідно до особливостей емоційно-ціннісного сприйняття. Наприклад, Захар Беркут може асоціюватися з грізним птахом, що сидить на скелі та уважно вдивляється в далечінь; хлопчик-фігурка Ха-еф – з олівцем, а Лис Микита – з повітряною кулькою, що вибухнула, коли герой втратив над собою контроль і був викритий.

Складнішим видом візуалізації є надання конкретних форм образного втілення абстрактному поняттю, скажімо, щастю, мудрості тощо. Наприклад, передати в малюнку своє бачення символу натхнення, творчості (диптих Л. Костенко «Чайка на крижині», «Крила», 7 клас) потребує вияву креативності, умінь переносити властивості одного предмета (явища) на інші на основі тотожності або контрасту. Так, натхнення й творчість можна зобразити у вигляді сонячного промінця, який падає на сторінку; у вигляді сонця, що тримає в руках фарби й пензель; у вигляді усміхненої веселки.

Малюнок може виконуватися у вигляді комбінації барв з поступовою зміною кольорів, їхнім взаємопроникненням і навіть з виходом за межі обмеженого

простору (кола, еліпсу тощо). Важливо, щоб учень не шукав тлумачення символіки кольору в довідниках чи енциклопедіях, а керувався виключно своїми емоціями, почуттями, дослухався до голосу внутрішнього «Я».

Осмислення в діалозі зі своїм «Я» емоцій, сумнівів, протиріч, що супроводжують процес творчої інтерпретації прочитаного, активація різних рівнів комунікації в естетичному вимірі є, мабуть, чи не найважливішим фактором ефективної роботи підлітків над візуальною складовою літературного образу. У цьому контексті доцільно згадати слова В. Сухомлинського про важливу роль, яку відіграє візуалізація у викладанні різних предметів: «Я прагнув, щоб малювання зайняло своє місце в духовному житті дитини.... Без малювання я не уявляю уроків географії, історії, літератури... Малюнок, який народжується тут же, у процесі розповіді, має великі переваги перед готовою, навіть багатобарвною картиною» [75, с. 520].

Текстуальна частина (сміслова) – це, по суті, невелика за обсягом творча робота (для 5-8 класів до 1 сторінки) – **текст-інтерпретація**. Вона містить пояснення причин обрання у візуальній частині певної гами кольорів, тлумачення ймовірних джерел асоціацій, оцінювальне ставлення до зображеного письменником, окреслених ним проблем тощо. Обов'язковою умовою виконання роботи є апеляція до авторського тексту (як співбесідника), конкретність, аргументованість, наведення, можливо, запитань до автора, героїв (це залежить від завдання).

Презентаційна частина – подання особливостей сприйняття авторського повідомлення як інтерференції двох площин – читацької й текстової (митця). Зважаючи на те, що витягання з масиву інформації власного, особистісного знання... постановка власного оцінювального судження... вироблення індивідуального стилю, способу самовираження через діяльність є суто особистісним процесом, створення візуально-сміслової презентації надає підлітку унікальну можливість розкрити іншим читачам своє «задзеркалля» особливості лексико-семантичного та структурно-композиційного осягнення художнього тексту.

Ефективність використання такого прийому експериментально доведена під час узагальнення результатів *евристичної бесіди, дискусії, мозкової атаки*; під час *самостійної дослідницької роботи (на уроці, удома)*. Вона може стосуватися як окремого художнього образу (тропу, деталі, персонажа), так і композиції, міжмистецьких, міжлітературних, контекстуальних зв'язків. Для прикладу наводимо низку ейдетичних завдань, що пропонуються на різних етапах роботи з текстом.

- У зручний для вас спосіб підготуйте візуально-сміслову презентацію художнього образу України-Катерини за поезією Л. Кисельова «Катерина».
- У зручний для вас спосіб підготуйте візуально-сміслову презентацію міжмистецького діалогу (на рівні теми, ідеї, образної системи) диптиху Ліни Костенко «Чайка на крижині», «Крила» з відомими вам творами світової культури.
- У зручний для вас спосіб продемонструйте своє розуміння символіки образу Березині.

Зауважимо також, що візуально-сміслову презентацію не слід плутати з візуалізацією (видом діяльності в межах реалізації прийому творчої рецепції), яка здійснюється на етапі з'ясування особливостей першого емоційного сприйняття художнього тексту.

У візуально-смісловій презентації акцент зроблено на візуалізації (образній та кольористичній), смислотворчості (висловленні власної думки з опорою на текст) і презентації особливостей свого діалогу з мистецьким явищем завдяки активізації вербального та образного мислення (презентація свого унікального «задзеркалля»). Вважаємо, що така назва дає учням чіткі орієнтири, як і в яких площинах реалізовуватиметься діалог з художнім твором, налаштовує на творчість, самовираження. Підтримуючи висновки російських учителів про доцільність використання ейдетики в контексті реалізації особистісно й компетентісно зорієнтованого навчання літератури, звертаємо увагу на відмінність візуально-сміслові презентації від ейдос-конспекту, яка полягає:

- у науковому обґрунтуванні візуально-сміслові презентації як одного з

прийомів ейдетичного методу, екстрапольованого з психології, та виду діяльності (у методиці навчання літератури), що допомагає унаочнити унікальну рецепцію художнього світу літературного твору;

- в обґрунтованості структурних (має три структурні частини), класифікаційних (апелює виключно до авторських, асоціативних образів, гами кольорів, що відповідає особливостям сприйняття тексту, замість усталеної символіки кольору) і термінологічних відмінностей (акцент на етапах творчої діяльності учнів).

Приєм побудови асоціацій («Асоціативне коло») має важливе значення для розвитку художньо-читацької компетентності, оскільки налаштовує підлітка порівнювати явища, процеси, суб'єктів дії (за схожістю й відмінністю), залучати метафори (як творче перенесення властивостей одного предмета, об'єкта, явища на інші), асоціації (за повною, частковою подібністю або відмінністю), формувати низки асоціацій. Це допомагає поглибити й сприйняття образів-персонажів, і тих невидимих, але інтуїтивно передбачуваних творчим читачем векторів взаємодії між текстами, що належать до різних видів мистецтва, до національної та інонаціональної літератури.

Наприклад, проектуючи на SMART-дошку готовий набір фрагментів (картин, інсталяцій, фотографій, поєднання кольорів), налаштовуємо учнів зосередитися на побаченому. Школярі розмірковують над тим, які з поданих фрагментів нагадують їм деталі, образи, думки, пов'язані з твором або навіть емоціями, що супроводжували сприйняття якогось окремого епізоду. Комбінуючи уявні образи, асоціації, вони подумки утворюють з них коло – принципово новий текст, текст-інтерпретацію, текст-творче самовираження, що відбиває особливості сприйняття авторського.

Словесник може запропонувати школярам удома дібрати асоціативний ряд (як один із видів диференційованого домашнього завдання). Перегляд асоціацій і знайомство з коментарями учнів – надзвичайно цікавий етап уроку літератури, оскільки прийом «коло асоціацій» якнайкраще розширює сприйняття тексту підлітком, налаштовує його на пошук можливих точок перетину з іншими явищами мистецтва, розвиває образне мислення, ейдетичну пам'ять.

Не слід вважати, що всі учні, з якими ми працювали, легко відходять від авторських образів і переходять у площину асоціацій. Цей процес складний, тривалий, потребує від учителя терпіння, уважного ставлення до роботи кожної дитини, а головне – виявлення власної активності та креативності.

Пропонуємо низку ейдетичних завдань, зокрема тих, що презентують прийом «коло асоціацій».

Прийом «оживлення» картинки (вербальне «розфарбовування» епізоду, образу-персонажа, домислювання) стимулює уяву читача, налаштовує прийняти пропозицію митця (навіть якщо автор колективний) взяти участь у мистецькій грі-діалозі й залучитися до співпраці. Суть прийому полягає в словесній візуалізації тих фрагментів тексту, що, на думку читача, потребують увиразнення, конкретизації, насичення барвами. Таке творче моделювання застосовується з метою заповнення реципієнтом змістових лакун тексту під час його осягнення.

Наприклад, будь-яка народна казка не містить деталей портрета, бо це зумовлено специфікою передачі ціннісних установок (позитивний персонаж – завжди красивий, тоді як негативний – завжди потвора). Але ж дитина потребує конкретизації, їй хочеться уявити, який вираз мало, скажімо, обличчя пана, персонажа казки «Мудра дівчина» (5 клас), коли проста селянка виявила кмітливість і перемогла. Цілком зрозуміло, що пан був незадоволений з того, що хтось показав себе розумнішим за нього, тому цікаво запропонувати учням залучити свою фантазію і творчо увиразнити цей епізод, зробити його яскравішим, конкретнішим, цікавішим (у тексті казки маємо тільки одне речення: *«Тоді пан побачив, що нічого з дівчиною не поробить, і відпустив її»*).

Учитель спрямовує роботу учнів низкою запитань і завдань:

- А що відчував у глибині душі пан?
- Чи дійсно-таки щиро оцінив кмітливість простої селянської дівчини?
- Чи не замучила його заздрість і пиха при цьому?
- Опишіть, яким ви уявляєте вираз панового обличчя.

Ось не повний перелік запитань, що можуть виникнути під час вдумливого читання. Творчий читач моделює у своїй уяві, доповнює, конкретизує залишене

автором поза увагою. Заповнення реципієнтом змістових лакун має виняткове значення, бо репрезентує поліфонічну діалогічну взаємодію.

Або, вивчаючи повість-притчу Б. Харчука «Планетник (7 клас), увазі семикласників пропонували короткий, майже штрих-пунктирний, але надзвичайно насичений емоціями епізод: *«Мати зірвала нарцис, пішла й розкувала сина. Він узяв з її рук квітку й сказав:*

- Я піду, мамо...

- Куди, синку? – запитала вона.

- Хіба ви не знаєте? Я казав вам ще малим. Піду і стану над громом.

Мати його поблагословила».

Завдання учням: доповнити цей драматичний епізод розставання матері з єдиним сином, вигнаним людьми за його розум, неординарність і працелюбність. Семикласники розширювали межі епізоду емоціями, уточненнями, описами, мотивацією поведінки і слів персонажів.

«Оживлення» картинки також передбачає «домислювання», творче доопрацювання портретної характеристики образів-персонажів. Образ має набути ознак виразної об'ємної картини, але при цьому не втратити своєї унікальності, зумовленої особливостями авторського й читацького бачення. Цьому сприяють, наприклад, такі завдання:

- Узявши за основу авторську характеристику одного з героїв казки (портрет, особливості мовлення, жестикуляція тощо), доповніть її виразними деталями, «домалюйте» (І. Франко, «Фарбований Лис»).

- Створіть словесний портрет одного з князів – Олега або Ярослава Мудрого, що доповнював би авторську характеристику, увиразнював художній образ (Олександр Олесь, «Княжа Україна»).

Дещо складнішим видом «оживлення» картини є активізація фантазії, залучення знань тексту з метою опису створеної в уяві картини. Учні зазвичай з неприхованим інтересом залучаються до такої роботи, бо вона нагадує їм невеличку мандрівку в «задзеркалля» власного сприйняття художнього твору, таке собі перетинання межі «реальне – віртуальне». Наприклад:

- Увімкніть уяву: які емоції й почуття викликало в Марусі завдання,

запропоноване паном? Намалуйте словами портрет дівчини, яка щойно почула від батька завдання, переказане їй паном («Мудра дівчина», 5 клас).

- Уявіть: якби вам запропонували намалювати один з епізодів казки «Мудра дівчина», який епізод ви обрали б? Чому? Які кольори використали б? Опишіть майбутню картину («Мудра дівчина», 5 клас).

Отже, практика засвідчує, що педагогічна ейдетика стимулює інтерес читача до задзеркаленого образу «Я» в самому собі (рефлексія), до задзеркала як площини уявного сприйняття художнього світу авторського тексту, спонукає до унаочнення цього світу в яскравих образах, що мають відбиток життєвого досвіду самого реципієнта, до активації багатоголосої та різнорівневої емоційно-ціннісної комунікації.

5. Проблемно-пошуковий метод. Застосування проблемно-пошукового методу в інноваційному навчанні української літератури передбачає високу вмотивованість читача знаходити, критично осмислювати інформацію, пов'язану з історією написання художнього твору, особливостями його рецепції іншими читачами (критиками), з мистецьким, соціокультурним контекстом, біографічними відомостями про автора, і творчо застосовувати самостійно набуті знання.

Проблемно-пошуковий метод в інноваційному навчанні української літератури реалізується за допомогою таких прийомів:

- *презентації* як зовнішньоособистісної взаємодії, що набуває форми тексту-популяризації (реклами, прес-релізу, презентації);
- *проектно-пошукових завдань* (спільної чи індивідуальної проектної діяльності, здійснення інформаційного пошуку тощо);
- *сюжетно-рольових ігор* (зовнішньоособистісної взаємодії, що набуває форм монологу, діалогу та полілогу).

Прийом презентації. Метою презентації є публічний виступ, під час якого присутнім подається інформація про дослідницьку або пошукову роботу, або вивчення нової проблеми. Якісно виконана презентація з української літератури дає уявлення про логічність, структурованість і вичерпність висновків, уміння

зацікавити аудиторію, заохотити її до діалогу, про мовленнєву культуру доповідача.

Залежно від особливостей художнього твору, визначеної мети й рівня сформованості художньо-читацької компетентності учнів презентація (усна, мультимедійна або комбінована) може мати форму:

- реклами, прес-релізу (з метою зацікавити, заінтригувати аудиторію ймовірною зустріччю з героями твору, його автором; презентувати один або кілька творів письменника);
- звіту (з метою познайомити слухачів з проведеним самостійним (колективним) дослідженням, зробленими висновками);
- характеристики (зادля знайомства аудиторії з власним міркуванням про героя твору, мистецьке явище в цілому, його зв'язки з іншими текстами);
- узагальнення (з метою показати існуючі точки зору на окреслену проблему, різні підходи до інтерпретації мистецького явища, дані літературознавчого, культурологічного дослідження).

Наприклад, читаючи міфи й легенди українського народу, п'ятикласники не тільки дають свою оцінку діям героїв, аналізують властиві їм риси характеру, а й навчаються відшукувати вагомні аргументи на захист своїх думок, апелювати до художнього тексту, знаходити в ньому специфічно українські слова й вирази, звертати увагу на характерологічні національно-культурні чинники, робити відповідні висновки й узагальнення. Напередодні підсумкового уроку за темою школярі мають презентувати улюбленого героя, уявивши, що, долаючи часову відстань, він потрапив у XXI століття та прийшов (має прийти) на зустріч із ними.

Методична родзинка завдання полягає в тому, що підліток самостійно обирає найцікавіші, на його думку, ракурси характеристики гостя, прагне заінтригувати аудиторію незвичним перетином часових площин (художнього твору й сучасності) і, головне, «закохати» слухачів в улюбленого героя.

Оригінальність діалогу читача з текстом художнього твору виявлятиметься також під час створення рекламних текстів. Психологи й фахівці з теорії

комунікації запевняють, що реклама позитивно впливає на свідомість дитини, бо є джерелом інформації та засобом освітньо-пізнавального впливу.

Створення реклами потребує від учня не тільки фактичного знання тексту, розуміння його, а також мисленнєвої візуалізації провідних стратегій (етнокультурної, художньо-естетичної тощо). Не уявляючи вдачі героя, особливостей його мовлення, мислення, подумки «не поспілкувавшись» із ним як особистістю, важко зацікавити інших своїм релізом або рекламою.

Метою навчального рекламного тексту є налаштувати потенційного читача на діалог із книгою, презентувати свій погляд на проблеми, що є цікавими для сучасного читача, заронити іскорку інтриги та підкреслити лінгвостилістичні авторські знахідки.

Навчальна реклама – це художньо-творче дослідження, яке потребує уваги до ключових слів і епізодів, відбору фрагментів авторського тексту, пошуку цікавих і неординарних шляхів висвітлення сутнісного – того, що зачепило самих авторів.

Дотримання принципів інтерсуб'єктності забезпечує такий цікавий вид роботи, як коротке повідомлення для засобів масової інформації про захід, що відбувся або має відбутися, – *прес-реліз* (різновид рекламного тексту). Відтворюючи один із варіантів втілення перманентного діалогу, який відбувається у свідомості реципієнта, таке повідомлення підвищує навчальну мотивацію, сприяє розвитку уяви і фантазії.

Прес-реліз не тільки надає можливість кожному читачеві влучно, яскраво й самобутньо презентувати ті характерні риси героя (декількох героїв), що, без сумніву, викликать інтерес, посилюватимуть бажання поспілкуватися з ним, він є чудовою підготовкою до рольової гри як віртуальної зустрічі з митцем або образами-персонажами його творів. Навчальний прес-реліз передбачає такі складові:

1. Заголовок (має бути яскравим, цікавим, таким, що запам'ятовується).
2. Резюме (містить відповідь на запитання: «Про що повідомлятиметься?»).
3. Основна частина (інформація про захід, чим може зацікавити, де і коли відбудеться).

4. Інформація про відповідальних.

Ігрові прийоми. Поєднавши в собі елементи розваги з дослідженням, ігри сприяють розкриттю творчого потенціалу читача, оскільки вони є ефективним засобом стимулювання перманентного багаторівневого й різновекторного діалогу. В аспекті реалізації інноваційного навчання української літератури ми виокремили такі найбільш ефективні ігри:

- рольові (монолог-самопрезентація, діалог, полілог);
- драматизації;
- передбачування (дописування, зміна кінцівки твору, зміна траєкторії розвитку сюжету);
- подорожі (знайомство з мистецьким, соціокультурним, біографічним контекстом);
- загадки (кросворди).

Специфіка рольової гри полягає у «вживанні» учня-читача в художній образ, переосмисленні життєвих реалій, висвітлених митцем, на ґрунті власного сприйняття тексту. Сприяючи розвитку самосвідомості підлітків, рольова гра дає змогу кожному з них експлікувати свій комунікативний досвід, уважніше поставитися до думок і почуттів інших людей, піддати самоаналізу все те, що бентежить. Учням пропонуються, наприклад, такі завдання:

- Від імені Планетника розкажіть про найбільш цікаву подію свого життя (Б. Харчук, «Планетник», 7 клас).
- Від імені ліричного героя пісні А. Малишка «Стежина» розкажіть, яку роль у його житті відіграє велика й мала батьківщини (А. Малишко, «Стежина», 7 клас).
- Від імені тітки Марини розкажіть, яким їй видався Климко, які риси вдачі вона розгледіла в хлопцеві (Гр. Тютюнник, «Климко», 7 клас).

Різновидом рольової гри є *гра-драматизація*. Її специфіка полягає в моделюванні поведінки, альтернативній власній (на прикладі окремого фрагмента твору), в уявленні себе свідком віртуальної зустрічі героїв або ж складанні фрагмента кіносценарію.

Пропонуючи учням шостого класу скласти фрагмент кіносценарію одного з уривків поеми М. Вороного «Євшан-зілля» (від слів «І з грудей своїх знімає Той євшан...» до слів «І зірвавсь на рівні ноги»), пояснюємо, що за формою сценарій схожий на п'єсу (знайомство з драматургічним жанром відбулося в п'ятому класі – «Микита Кожум'яка» О. Олеся, 5 клас): у ньому є дійові особи, подається їхня стисла характеристика, наявні короткі авторські ремарки (пояснення). Кіносценарію властиві зоровий ряд (опис місця дії, зовнішності героїв, відтворення особливостей історичної епохи тощо); подієвий ряд, репліки й монологи (вони подаються в теперішньому часі), авторські ремарки.

Гру-подорож у методиці інноваційного навчання використовуємо під час засвоєння учнями теоретико-літературних знань, з метою ознайомлення школярів з видатними постатями української історії тощо.

Наприклад, під час роботи над темою «Календарно-обрядові пісні», рекомендуємо шестикласникам здійснити подорож за всіма циклами народних пісень, узагальнити спільні й відмінні риси та заповнити схему. Або ж після вивчення поеми Лесі Українки «Давня казка» здійснити мандрівку в країну епічних та ліричних творів і визначити, які ознаки названих літературних родів властиві ліро-епосу, заповнити подану схему-узагальнення, що символізує кінець подорожі.

Атмосфера ігрового змагання активізує пізнавальну й комунікативну діяльність підлітків, налаштовує їх на невимушену навчальну взаємодію, що дає можливість відчувати себе співтворцями уроку.

6. Метод репродуктивно-творчий у методиці навчання літератури пов'язується із засвоєнням готових знань (наприклад, сприйманням повідомлення, підготовленого учнями, слова вчителя; засвоєнням інформації теоретичного характеру; виконанням дій за певним зразком (алгоритмізовані вірші); виконанням письмових робіт з елементами творчості, творчі).

Незважаючи на недостатньо виразний емоційно-комунікативний чинник, цей метод відіграє важливу роль у системі інноваційного навчання. Він

реалізується за допомогою прийомів *повідомлення*, *резюмування*, *виконання письмових робіт*.

Прийом резюмування. Посідаючи важливе місце в критичному осмисленні прочитаного, прийом резюмування стимулює різновекторну ціннісну комунікацію, розвиває творчу уяву суб'єктів, допомагає сформулювати власне емоційно-оцінювальне судження про текст і особливості реалізації задуму митця. Розроблений на початку ХХ століття американською поетесою Аделаїдою Крепсі **сенкан** (як наслідування японських поетичних мініатюр) набув популярності в технологіях особистісно орієнтованого навчання.

Сенкан ми використовуємо для фіксації емоційних вражень читачів (наприклад, першого емоційного сприйняття твору), особливостей сприйняття художнього образу (як наслідок аналітико-синтетичної діяльності), опису почуттів, асоціацій тощо. Його ефективність доведена на різних етапах вивчення твору, зокрема на підсумковому, коли учням пропонується підвести ризку під тим, що осмислено на уроці, пояснити, яких висновків вони дійшли, наприклад, під час бесіди. У презентованій методиці подаємо свій підхід до складання сенкану. Проілюструємо це на прикладі сенкану, створеного *Мариною К.* до образу Соломії (М. Коцюбинський, «Дорогою ціною», 8 клас). Див. рис. 2.2. «Правила побудови сенкану»

| Текст сенкану | Алгоритм побудови |
|---|---|
| <i>Соломія.</i> | Один іменник, тема сенкану. |
| <i>Смілива, волелюбна.</i> | Два прикметники, що характеризують тему. |
| <i>Жертвувала, вірила, допомагала.</i> | Три дієслова, що описують дії, які пов'язані з темою. |
| <i>«Хоч дорогою ціною ... здобути бажану волю».</i> | Резюмування авторської думки. |
| <i>Воля та любов – життєві цінності, які треба плекати.</i> | Резюмування думки читача. |

Рис. 2.2. «Правила побудови сенкану».

Робота із сенканом потребує знання тексту, розвиненості мовлення, умінь влучно й лаконічно висловлювати думку, доречно використовуючи українську лексику, характеризувати художні образи (поняття, проблеми, мотиви тощо), резюмувати авторські та власні висновки, залучати уяву, візуально-образне й критичне мислення. Результати роботи визначаються за місткістю та оригінальністю характеристик персонажа або абстрактного поняття (мудрість, завзяття, кохання), висловлених читацьких емоцій і почуттів.

Ураховуючи специфіку підліткового віку, прийом *повідомлення* дає можливість зацікавити школярів сторінками біографії митця, історією виникнення задуму художнього твору, прообразами героїв. Наприклад, учні із задоволенням слухають розповідь учителя про дитячі роки Т. Шевченка, які почерпнуті з посібника О. Куцевол «Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани» [27]. Тут зібрано багатий художньо-біографічний, епістолярний, архівний матеріал, який доцільно використовувати для ознайомлення школярів з особистістю письменника.

Виняткового значення цей прийом набуває під час засвоєння учнями теоретико-літературних знань, важливих для формування розуміння особливостей жанру художнього твору, його композиції, способів вираження авторської присутності в тексті, засобів художньої виразності тощо.

Сприймання повідомлення, розміщеного в підручнику, потребує активації діалогу зі своїм «Я» (як рефлексія осмислення особистісної значущості набутих знань), вдумливості, концентрації уваги..

Письмові роботи, що виконуються підлітками, стосуються переказу фрагмента тексту; складання плану прочитаного твору, статті підручника; порівняння авторської характеристики героїв тощо. Таким роботам властиві як когнітивний, так і креативний компоненти.

Таким чином, сприйняття мистецтва слова в багатовекторному емоційно-ціннісному діалозі потребувало як оновлення традиційних методів і прийомів навчання (творчого читання, проблемно-пошукового, евристичної бесіди та репродуктивно-творчого), так і введення (через екстраполяцію з інших галузей

знань) методів тренінгового та ейдетичного. Їхнє запровадження викликало зацікавленість учнів і вчителів, показало високу ефективність роботи з художніми текстами.

2.2. Інноваційні технології активізації читацької діяльності старшокласників

У старшій школі інноваційні прийоми використовуються частіше. Це сприяє формуванню читацької компетентності учнів 10-11 класів. Діалогічні інновації можна вважати домінуючими в методиці навчання в старшій ланці. Наведемо приклади таких інновацій.

При аналізі новели Г. Тютюнника «Три зозулі з поклоном» (11 кл.) заохочуємо учнів до *діалогу з літературним персонажем*, використовуючи такі завдання:

- Яким постав у вашій уяві оповідач новели? Охарактеризуйте цього героя, використовуючи *прийом «Добери характерні риси»*, відібравши найбільш влучні із записаних на дошці слів: *акуратний, балакучий, життєрадісний, зарозумілий, уважний, лукавий, різкий, рішучий, щирий, шанобливий чи байдужий до односельців, люблячий син, апатичний, марнотратний, бережливий.*
- Використовуючи *прийом «Текст під мікроскопом»* (за класифікацією Г. Клочека), пропонуємо учням визначити, якими художніми засобами виражена авторська оцінка героїв твору.
- *Прийом написання твору від імені персонажа твору* вибудований на завданні: «Уявімо, що Михайло, батько оповідача, повернувся б із заслання. Що він розповів би синові та дружині?» Поясніть свої міркування.
- *Прийом «Куди веде присвята»* програмує уважне вчитування учнів у зміст новели й міркуванням над семантикою заголовку та слів «*Любові всевишній присвячую*», з'ясуванню значення цих виразів у першоджерелах (фольклор та Біблії), а також у контексті авторського твору Г. Тютюнника.

Наведені запитання спонукають читачів замислитися над такими важливими життєвими категоріями, як «екзистенційний вибір», «вірність», «любов», творчо підійти до аналізу образу-персонажа. Виявляючи симпатію до

персонажів новели, захоплюючись вірністю їхніх почуттів, більшість учнів доторкаються до «любові всевишньої», виявів якої вони, на жаль, не часто зустрічають у буденному житті.

Оскільки дидакти часто зводять різноманітність словесних методів до двох: акроматичного (викладального) та евристичного (запитального), тобто **бесіди**, яка є одним з активних методів навчання, уточнюємо, які її форми можемо використовувати при вивченні української художньої малої прози.

Питання для **повідомляючої бесіди**:

- Що надихало оповідача-митця з новели О. Кобилянської «Жебрачка»?
- Де відбуваються події у нарисі О. Кобилянської «У св. Івана»?
- У якому році О. Кобилянська написала перше оповідання?

Питання для **аналітичної бесіди**:

• Якщо автор новели поетизує сильний, небуденний характер героя, ставить його у незвичайні обставини, це свідчить про романтичний спосіб зображення дійсності?

• Традиційною для оповідання є схема фабули: підготовка події – подія – після події?

• Жанрово імпресіонізм тяжіє до фрагментарної прози, неканонічних, мішаних форм, оскільки немає застиглого життя?

Питання для **підсумкової (систематизуючої) бесіди**:

• Наратор у низці новел О. Кобилянської – інтелігент. Про яку стилістичну характеристику модернізму це свідчить?

• У чому полягає «ніщанство» О. Кобилянської?

• Чому критики «Української хати» назвали О. Кобилянську «новим сонцем нашої літератури», «неземним чарівним світлом»?

Питання для **евристичної бесіди**:

• Як пояснити, що навіть такі великі твори з ознаками романів, як «Земля», «В неділю рано зілля копала», О. Кобилянська називала оповіданнями?

• Розкрийте сутність кожної специфічної жанрової форми малих за обсягом творів О. Кобилянської: новела-портрет, новела-медитація, новела-лист, оповідання, нарис, фрагмент, шкід, сценка, поезія в прозі?

- Чим збагатила О. Кобилянська вже класичну оповідну манеру від першої особи?

Питання для *дискусії* як *вищої форми евристичної бесіди*:

- Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що саме О. Кобилянська очолила плеяду видатних українських новелістів, вихованих на європейській літературі?

- Представники українського «жіночого» літературного бомонду?

Особливу роль на заняттях з української літератури відіграє навчальна *дискусія*. Наведемо приклади *дивергентних питань*, які спонукають учнів до колективного пошуку, творчого мислення:

– Прокоментуйте статтю С. Єфремова «В поисках новой красоты», позначену агресивним неприйняттям літературних постатей О. Кобилянської, Н. Кобринської, К. Гриневичевої, Г. Хоткевича, звинувачених у тому, що вони нехтують справжнє життя, вигадують сюжети, які не відповідають здоровому глуздові, сповідують індивідуалізм, зневажають народ.

– Як ви ставитеся до письменників, які у своїй малій прозі висловили розчарування в нашому народі, українському селянстві, деміфологізували святі для національного світогляду поняття такі як : ідеальність громади, селянина-трудівника, жінки, сім'ї? Так, Грицько Григоренко у своїх оповіданнях показала , що в селі панує насильство, інстинкти, озлобленість, заздрість; земля закріпачує, бруталізує людину. Чи справедливо й чому ця письменниця свого часу була не поміченою критикою, згодом – цілковито забутою?

– Чому Леся Українка в поезії користувалася традиційною чоловічою образністю, за що І. Франко назвав її «одиноким мужчиною»; мала ж проза, зокрема оповідання «Жаль», як і стиль життя, поведінки письменниці, позначені «феміністичним радикалізмом і максималізмом» (С. Павличко)?

– Сучасні редактори академічних видань творів українських класиків намагаються в примітках подати віднайдені в рукописах, але вилучені при друці фрагменти оповідань, новел. Чи потрібно, вивчаючи твори, враховувати цей матеріал? Поміркуйте над причинами, якими керувався, наприклад, І. Франко, опублікувавши у ЛНВ (т. 34) оповідання О. Кобилянської «Ідеї», з якого вилучив частину розповіді вдови.

Співзвучні проблемні запитання учні можуть публічно обговорювати у формах *круглого столу, ток-шоу, засідання експертної групи, форуму, симпозіуму, дебатів, акваріуму*.

Щоб краще зрозуміти смисловий зміст такого літературного явища як новела, застосовуємо *метод виявлення реакції читача*, розроблений американськими науковцями (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл) [73]. Так, заохочуючи учнів до роздумів над прочитаним, пропонуємо завести *«щоденник подвійних нотаток»*: посередині аркуша проводиться вертикальна лінія; з одного боку записується епізод, думка, образ, які вразили, допомогли щось усвідомити, роздратували, здивували, викликали нерозуміння, запитання, незгоду; з іншого – свій коментар.

Під час обговорення щоденника учень читає цитату, коментар; якщо є щодо цього інші міркування, їх зачитують; колективно визначають одностайність чи протилежність позицій, чому виникли розбіжності.

Викладач також озвучує власні коментарі; бажано, щоб його думки заохочували до нових роздумів, відкриттів.

Ефективним евристичним методом навчання є *мозкова атака* чи *штурм, брейнстормінг* (А. Осборн, К. Кларк, С. Парне, С. Тралл) [12; 15; 22-24; 48], який застосовується з метою розвитку активності, рішучості, творчої уяви, мислення учнів-читачів. У дослідно-експериментальному навчанні використовували *пряму колективну атаку*. Групу учасників ознайомили з правилами проведення брейнстормінгу. Обрали ведучого, «генераторів ідей» (9 осіб) та «експертів» (6 осіб). Ведучий записав на дошці проблему: *«Тваринна символіка у новелах О. Кобилянської»*. «Експерти», якщо потрібно, нагадають, у яких творах письменниці є тваринні образи, зачитають відповідні уривки. Сесія: «генератори ідей» висловлюють ідеї. Усі, крім «експертів», їх записують, відбирають варіанти, які уточнюють, конкретизують певну думку. Наприклад:

- у світі новел О. Кобилянської є багато образів рослин і тварин;
- бестіарій мисткині своєрідний; її увагу привертають лише окремі тварини, які з'являються в різних творах, також листах й автобіографічних текстах;

- найчастіше з'являються орел, яструб, кінь, змія;
- це представники трьох царств: повітряного, земного, підземного;
- птахи – неоромантичні образи, вони можуть залишати землю й підніматися до неба;
- це можуть бути люди, які дбають не про матеріальне, а про духовне;
- піднятися на гору, відчутти себе птахом – стати успішним, піднятися над буденністю;
- старий батько («Думи старика») порівняв молодшу доньку з *«голубом білим»* – це символ людини добрішої, чистішої, світлішої, морально вищої за інших;
- перед смертю персонажів (новела «Аристократка», нарис «Віщуни») з'являються ворони. Як у міфології, це – провісники недоброго, гості з потойбіччя;
- героїня новели «Природа» намагається приборкати коня, але їй не вдається; кінь («Природа», «Битва») – символ панування над почуттями, природними інстинктами; це також втілення аристократизму;
- гадюка – усвідомлення існування темної сторони свого єства. Параска (новела «Некультурна») боїться *«дрібонької, але такої поганої»* гадюки. Коли вона вночі поверталася від чортівського млина, нашттовхувалася на спорохнявілі дерева, щось холодне й вогке ковзнулося по руці. Її охопив жах, з'явилося відчуття, що *«несе щось страшно тяжке на плечах»*;
- отже, авторка показала, що розуміє таємничу мову звірів; володіє мистецтвом через тваринні символи висловлювати власні думки, почуття, переконання.
- «Експерти» оцінюють кращу презентацію способів вирішення проблеми «генераторами ідей».

На лекції можна провести **масову мозкову атаку**: учитель ставить запитання, визначає час обговорення (5–7 хв.); учні, які сидять поряд, об'єднуються в групи (5–6), обмінюються припущеннями, обирають представника, який презентує результати пошуків. Словесник оцінює, доповнює.

Метод «ПРЕС» використовували, коли виникали суперечливі питання, потрібно було чітко аргументувати свою думку з проблеми, щоб переконати інших.

Кожен учень знав структурні етапи методу:

1. **Позиція.** Висловлення своєї позиції з приводу порушеної проблеми. Можна почати словами: «Я вважаю, що ...».

2. **Обґрунтування.** Пояснення своєї позиції, чому вирішено обстоювати саме таку думку. Доречно почати: «Оскільки ...», «Зважаючи на те, що ...».

3. **Приклади.** Наведення цитат із художніх творів, праць науковців, які аргументують позицію, підтверджують, що ви маєте рацію.

4. **Висновки.** Резюмуйте ключові положення сказаного; доцільний спосіб представлення – тезовий виклад по 4-6 пунктах. Початок: «Отже (тому), я вважаю ...».

Подаємо, до прикладу, відповідь старшокласниці *Віри К.* на запитання, чому критика звинувачувала Григорія Косинку в нездатності представити мислячих персонажів.

1. Я вважаю, що літературознавці того часу слушно зауважили: герої Косинки не схильні до роздумів.

2. Оскільки Косинка – автор новел у стилі імпресіонізм. Імпресіоністи вважали: на наше сприймання подій, людей, речей впливають нав'язані концепції, теорії, ідеології, що проявляється на рівні підсвідомості. Щоб пізнати справжню дійсність, від цього потрібно звільнитися. Тільки «наївні реалісти» думають, що світ є таким, як вони бачать. Герої Косинки, як інших імпресіоністів, не думають, а відчувають.

3. Новела «В житах» – твір, де багато сонця, повітря, кольорових барв. Пейзаж, як у новелах М. Коцюбинського, передає радісні емоції, піднесений душевний стан героя. Випадкова зустріч із коханою, переживання щастя змушує забути, що вона вже чужа жінка. Але безхмарне щастя, як у новелі В. Винниченка «Момент», – святкова мить. Про що знову «говорить» пейзаж: надходить вечір, у сприйманні закоханих тьмяніють барви сонячного дня.

4. Г. Косинка – імпресіоніст розповідає не про що мислять його персонажі, а що почувають. Відтворення узагальнено-типізуючих образів і роздумів – ознака стилю «реалізм», опозиційного до «модернізму».

Метод «Ажурної пилки» («Джигсоу»)

Обговорюється тема («*Григорій Косинка – самобутній представник лірико-імпресіоністичної течії в українській новелістиці*»). Група поділяється на кілька «первинних» («домашніх»). Кожен з учасників стає експертом одного з аспектів теми: знавець біографії Григорія Косинки; аналізує ранню новелістику («Мент», «На буряки»); новелістичні шедеври («Мати») / «програмові» новели «Фавст», «В житах»; знаходить близькість з поезикою В. Стефаніка, Миколи Хвильового, Ю. Яновського.

«Експертам» дано 10–15 хв. Потім кожен повертається до первинної групи, навчає інших в ролі «консультанта» (15–20 хв.). Групи можуть обмінюватись учасниками. Учитель може підходити до груп, вибірково слухати й оцінювати підготовку учнів. Завершальний етап – спільна перевірка, акцент на найголовнішому (формулюється загальне рішення), аналіз-корекція. Для індивідуального оцінювання за виконаним завданням учні пишуть самотійну роботу.

Значного поширення в сучасній школі набув ***метод проектування*** (С. Шацький, Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Є. Полат, О. Пехота) [48; 50]. Ідеї проектної роботи з питань вивчення української літератури часто зумовлювалися наміром подолати труднощі під час аналізу епічного твору.

Оскільки одне із завдань проектного навчання – начати учнів здобувати знання з отриманої інформації, пропонувалось насамперед узяти участь у підготовці ***індивідуальних інформаційних проектів***. Наприклад, опрацювати бібліотечні фонди, електронні бази даних про малу прозу певного письменника, проаналізувавши, узагальнивши інформацію, підготувати проект у формі доповіді.

Особливо зацікавили учнів ***ігрові проекти***. Була створена динамічна група «журналістів-радіомедійників», яка вирішила підготувати ***діалогову радіопрограму «Зустріч із письменником»***. Ролі розподіляли, ураховуючи індивідуально-креативні особливості кожного: хтось добирав музичні заставки, хтось готував

роль дзвонювача в студію, режисера, ведучого програми, письменника. Презентація результатів здійснювалася у формі медійного продукту.

Творчим проектом була підготовка *літературних ігор* за програмовими творами (*кресворди, чайнворди, лабіринти, ребуси*).

Учасники *дослідницьких* проектів готували свої міркування з питань: «Чому я вважаю несправедливими докори О. Кобилянської в онімеччуванні, «ніцшеанстві», «декадентстві». Вони виявили увагу до художніх творів письменниці й відгуків літературних критиків, запропонували оригінальні інтерпретації так званих складних для сприйняття школярами творів, намагалися досягнути їхній глибокий підтекст, використовували інтегровані знання різних дисциплін.

Серед інноваційних методів і прийомів, що використовувалися вчителями на уроках були *сугестивні методи*, а саме «*Дерево привітань*». Учні зривають із дерева листочки, читають написане на них і виконують побажання: «Чим запам'ятався сьогоднішній день у літературі?», «Поділись літературною новиною, яку ти прочитав на стрічці Фейсбуку», «Розкажи про нову прочитану книгу (переглянуту виставу, фільм)» тощо.

«*Вільне письмо*». Протягом 5–7 хвилин учні записують міркування з певної літературознавчої проблеми, думки з приводу прочитаного твору, критичної статті. Результати обговорюють у парах; склад творчих груп міняється, щоб більше учнів обмінялися враженнями, дізналися нову інформацію.

Узагальнення міркувань учні-читача можна здійснювати у вигляді *схем, моделей, малюнків, асоціативних кущів, гронування*; що розвиває асоціативне мислення, активізує креативність, заохочує до нестандартних рішень.

Пропонуємо аудиторії завдання: записати у формі виноградного грона (прийом «*гронування*») думки, які спадуть на думку щодо проблеми: «Новела В. Стефаніка». Приклад зобразимо на рис. 2.3.:

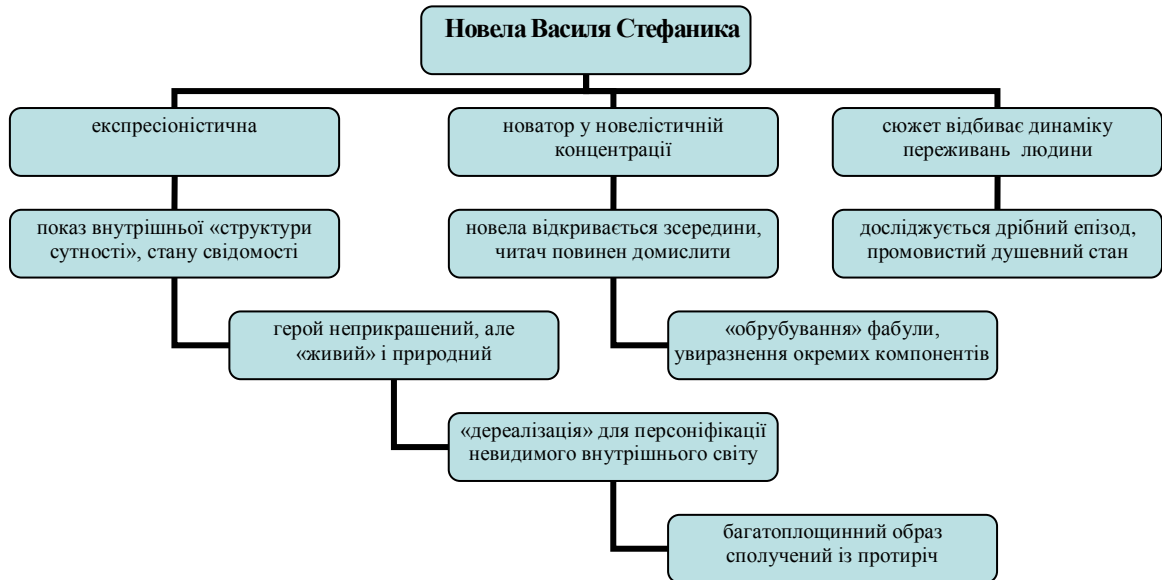


Рис. 2.3. Групування «Новела Василя Стефаника».

Заохочуючи учнів поміркувати над прочитаним, учитель може рекомендувати їм скласти *сенкан* – неримований вірш з п'яти рядків за схемою, поданою на рис. 2.2.

Наведемо приклад сенкану, складеного учнем 9 кл. ліцею № 7 Вінницької міської ради Миколою Л. на тему «Біографія Тараса Шевченка»:

Кобзар.

Бунтівний, нескорений.

«Караюсь, мучуся, але не каюся»

«Народився, щоб осяяти Україну» (О. Гончар)

Пророк.

«*Кубування*». Розгляньте предмет різнобічно (з позицій шести граней куба) за рекомендаціями: 1. Опишіть. 2. Порівняйте. 3. Проаналізуйте. 4. Встановіть асоціації. 5. Знайдіть застосування. 6. Протиріччя.

Наприклад, образ матері з новели «Я (Романтика)» Миколи Хвильового.

1. Мати главоверха чорного трибуналу комуни – «*втілений прообраз тієї надзвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків /.../ найвність, тиха жура і добрість безмежна...*».

2. У кульмінації твору головний герой побачив серед черниць, які агітували проти комуни, «*свою печальну матір*». Образ можна зіставити з образом

печальної матері з тетраптиху «Скорбна мати» П. Тичини, яка проходить Україною і бачить, скільки жертв принесла нашому народу революція, що перейшла у громадянську війну.

3. Центральною у творі є проблема фанатичної відданості революції й гуманності. Полем протистояння одвічних сил Світла і Темряви, Добра і Зла є душа безіменного чекіста. Мати – утілення світлого, доброго, людяного в чоловікові. Вона нагадує мрію, є «прообраз загірної Марії». Герой в ім'я ідеї мусить знищити матір. Микола Хвильовий попереджає: обраний комуністичними ідеологами шлях є трагічним, загрожує втратою істинних цінностей, гуманістичних ідеалів.

4. Мати Марія – Добро – Богородиця – мати-Україна – розстріл – мати притуляється до згасаючого серця сина – Прощення – Добро лише може перемогти Зло.

5. Слова матері чекіста в кульмінаційній сцені: *«Сину! Мій м'ятежний сину»*, – набувають символічного значення, сприймаються як голос-застереження матері України до «синів», які продовжують її розпинати.

6. Комунар вбиває матір, бо мусить бути послідовним у своїх вчинках, адже це – *«єдина дорога до загірних озер невідомої прекрасної комуни»*. Проте світла мета тьмяніє від крові закатованих невинних людей, віддаляється, майже зникає *«в далекій безвісті»*.

Значний інтерес старшокласників викликали змагальні ігри, зокрема конкурс *«Куди веде цитата?»* Учитель ставив таке завдання: «Відновіть оригінал твору, у якому пропущені слова»:

«Мої дні течуть тепер серед ..., серед долини, наливої ... Безконечні стежки, скриті, інтимні, наче для самих близьких, водять мене по нивах, а ниви котять та й котять ... і хлюпають ними аж в ...»

«На небі ... серед нив я. Більше нікого. Йду. Гладжу рукою ... ячменів, ... колосистої хвилі»

«Тихо пливе ... річками льон. Так тихо, спокійно в зелених берегах, що хочеться ... і поплисти» («Intermezzo» М. Коцюбинського).

«Білий кінь підвів голову і жалібно глянув на Степана великими ... очима. Привабливість теплої надвечір'я ..., опадала, як ... під буйним поривом осіннього вітру. Думка про роботу забарвлювала все в ... тони. Серед усіх робіт він найбільше недолюбливав ...» («Білий кінь Шептало» В. Дрозда).

Ще однією улюбленою грою шкільної юні стало **«Бюро літературних знахідок»**. Учні з'ясовують, кому належать речі (письменникові, літературному героєві):

- *«А йому – що йому випадало? Гармату тільки й знав у житті, з нею пройшов півсвіту, перемісив багнюки! Понад хмарами з нею був, плацдарми тримав /.../» – артилеристові Сашкові Діденкові»* («За мить щастя» О. Гончара).

- *Передсмертна записка: «Арешт Ялового – це розстріл цілої Генерації ... За що? За те, що ми були найщирішими комуністами? Нічого не розумію /.../» –* (Миколі Хвильовому).

Перевірити знання учнями змісту прочитаних творів та письменницьких біографій можна було за допомогою гри **«Літературні асоціації»**. Її учасники відгадували, з якими творами асоціювалися певні предмети, явища, образи. Учитель подавав перелік слів, словосполучень, старшокласники встановлювали ключове слово:

- Польові квіти червоні косинці – МАРС – Кнут Гамсун – символізм – «Місячний сміх» – «Мент» – імпресіоністична новела – *«свіжо, правдиво, боляче»* (Новелістика Григорія Косинки).

- Рушниця (*«така штука, що стріляє»*) – *«стопка, щоб було чим вихлюпувати воду з човна»* – *«ранішня зорька»* – Максим Рильський як товариш по захопленню мисливством («Мисливські усмішки» Остапа Вишні).

- Сліпий бандурист – пісня про зозулю – *«Любові всевишній присвячую»* – *«Сибір несходима»* – автобіографізм («Три зозулі з поклоном» Григора Тютюнника).

Якості кваліфікованого читача перевірялись за допомогою гри **«Літературне лото»**. Учні з'єднували розрізані картки з найменуванням

літературних понять та їх визначеннями, іменами героїв і творами, письменниками та відгуками критики про них:

«Невеликий прозовий твір, побудований на матеріалі якогось конкретного факту чи події. Майстрами цього жанру є І. Франко, О. Кобилянська, М. Коцюбинський, Б. Лепкий» (Нарис).

«Сашко Діденко – Лора» – («За мить щастя» О. Гончара).

«Марфа – Михайло – Софія» – («Три зозулі з поклоном» Григора Тютюнника).

«Розум він мав вольтерівської гостроти, викривач був незрівнянний, та все ж визначальним /.../ в його вдачі було саме це: ніжність, душевність, поетичність» – (Остап Вишня).

«Він став «основоположником справжньої нової української прози» – (Г. Квітка-Основ'яненко).

«Поміркуйте»

▪ Як ви уявляєте суд над Грицем Летючим («Новина» В. Стефаника)? Напишіть і виголосіть промову судді, адвоката, підсудного, прокурора, свідків.

▪ Як ви розумієте моральне кредо «чесність з собою» В. Винниченка?

▪ Чим особливі новели О. Кобилянської в порівнянні з новелами інших письменників?

▪ Прокоментуйте цитату зі щоденника «Думи мої, думи мої...» Остапа Вишні: *«Все життя гумористом! Господи! Збожеволіти можна від суму!».*

▪ Що єднає малу прозу Григора Тютюнника з новелістикою інших шістдесятників?

▪ *«Йому ще ніколи в житті не бігалося так легко /.../ Не було ні хомути, ні голобель, і ніхто не сіпав за віжки, вказуючи шлях. Дорога впала у зарослий верболозом рукавчик, перестрибнула коріння та сухий хмиз і різко звернула вбік. Уздовж пересохлого русла. Під ноги білому коневі стелилася висока, не торкана косою, зовсім як у недавніх його видіннях, трава» («Білий кінь Шептало» В. Дрозда).*

Змагання наймудріших

Одна команда загадує іншим завдання, наприклад, на кращу інтерпретацію новели Миколи Хвильового:

▪ Яку художню функцію в новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)» виконує безіменність персонажів: головний герой – м'ятежний син, інсургент, чекіст; епізодичні герої: жінка в траурі, чоловік у пенсне, шість засуджених до розстрілу?

«Кошик»

З кошика потрібно дістати згорнутий аркуш паперу й прочитати написане. Наприклад, з якої усмішки Остапа Вишні цитати:

▪ *«Писатиме, – сказав якось батько, коли я, сидючи на підлозі, розводив рукою калюжу. Справдилось, як бачите, батькове пророкування»*

▪ *«Заливається майдан людсько-коров'ячо-волячо-кінсько-овечою масою, та маса розпливається, розпливається, розпливається і докочується з одного боку до Псла, а з другого, третього, четвертого – аж туди, де жито, схилившись, коси чекає...»*

▪ *«Чукрен» була країна хліборобська. На ланах її на широких росли незнані тепер хліба: книші, паляниці, перепічки... А найбільше чухраїнці любили на вгородах соняшники».*

Тестування «Чи уважний ти читач?» (за творчістю В. Стефаника)

1. Чий образ у новелі «Марія» російські солдати «кинули до землі», примушуючи героїню його «потолочити»: а) образ Божий; б) Т. Шевченка; в) Б. Хмельницького; г) сина у формі старшини УПА?

2. Чим прикрасили козаки портрет Т. Шевченка (новела «Марія»): а) хустками; б) барвінком; в) трояндами; г) чорнобривцями?

3. Герой якого твору звертається до Богоматері: «*Ти дала сина одного, а я двох*»: а) «Сини»; б) «Марія»; в) «Новина»; г) «Камінний хрест»?

4. До якої країни їде Іван Дідух («Камінний хрест»): а) Канада; б) Америка; в) Італія; г) Австрія?

5. Який образ символізує омертвілу душу Івана Дідуха: а) камінь; б) гора; в) кресало; г) тінь?

«Вільне письмо»

Написання невеликого твору за висловом, цитатою, епіграфом:

- *«Справжнє щастя може відчувати той, хто зазнав горя»* (В. Підмогильний);
- *«Уміння «бачити зорі в калюжах»* (О. Довженко);
- *«Руки трудящі – руки красиві»* (О. Довженко);
- *«Ніколи не працював над темою. Завжди працюю над почуттями, що живуть навколо мене і в мені»* (Григір Тютюнник);
- *«Можна відцуратись села, відцуратися селянського хліба. Тільки самого себе не можна відцуратися»* (В. Дрозд).

Літературний диктант «Продовж висловлювання...»

- Першою художньою спробою Степана Васильченка стали... («Записки вчителя»);
- Три брати-наймити, виховані на творах Т. Шевченка, які стали на шлях боротьби за правду, їхня мати, бідна вдова, – герої новели Степана Васильченка... («Чайка»);
- Спогади про щось найдорожче в житті героя або оповідача, як правило, на початку і в кінці твору, у малій прозі Степана Васильченка використовуються як композиційний прийом... (Обрамлення).

Гра «Так чи ні»

Ведучий (один з учнів) називає персонажа художнього твору, учасники ставлять йому запитання, на які він відповідає лише «так» чи «ні». Гра на тренування уваги, уміння чути, що говорять інші. Адже герой знає лише про себе та інших персонажів в межах твору; йому невідомо нічого про автора, жанр, історію написання, стиль тощо. Наприклад: ведучий обрав роль Федька з оповідання «Федько-халамидник» В. Винниченка.

- Твій батько працює в типографії? (Так)
- Тобі відомо, що мати віддала Толі твого чижика? (Ні)
- Ти знаєш, що В. Винниченко часто писав свою малу прозу під музику? (Ні)

«Що? Де? Коли?»

Під час гри учні виявляють уміння користуватися знаннями, зокрема про прочитаний твір; логічно прораховувати можливі варіанти відповіді, обирати правильну; проявляти здатність оригінальної інтерпретації прочитаного. Запитання мають бути логічними, а шлях до них – у кілька не надто простих кроків. Міркування команди вважатимуться правильними, якщо будуть лаконічними, але достатньо вичерпними; демонструватимуть знання тексту, історико-літературних досліджень українського письменства; «мистецтво розуміння» прочитаного.

Наприклад, запитання: чому епіграфом-присвятою новели «Я (Романтика)» Микола Хвильовий узяв саме це літературне джерело?

Відповідь: новела «Я (Романтика)» присвячена «Цвітові яблуні» М. Коцюбинського. В обох творах спостерігаємо роздвоєння особистості (батька й письменника; «чекіста й людини»); власна психіка є об'єктом рефлексії, емоційного осмислення персонажем.

Орієнтовні запитання, на які за одну хвилину має знайти відповідь команда із 6 осіб:

- М. Коцюбинський захоплено вітає молодого новеліста В. Винниченка: *«Кого у нас читають? – Винниченка. Про кого скрізь йдуть розмови, як тільки інтереси сходяться на літературі? – Винниченка. Кого купують? Знов – Винниченка»*. У чому секрет такої популярності прозаїка-початківця?

- Чому критика 20–30-х років ХХ ст. звинувачувала Григорія Косинку в «поетизації» бандитизму, анархізму, отаманщини, кривавого вирішення конфліктів, дезертирства, куркульства?

- Як пояснити, що В. Підмогильний на початку 20-х років ХХ ст. писав не пролетарські, а «інтелігентські» оповідання, зображував не переможців-революціонерів, а людей, яких роз'їдає песимізм, тривога, перейнятих «трагедією непотрібної трагічності»?

Якщо грає одночасно кілька команд, учасники записують відповіді на спеціальних картках і здають членам суддівської колегії.

«Своя гра»

Гра для читачів-інтелектуалів; може бути як командною, так й індивідуальною. У турі розігрують 4–5 тем, які складаються з п'яти запитань, мають лише одну правильну відповідь; залежно від складності, оцінюються від 10 до 50 балів. Якщо одночасно змагаються 3-4 учасники, виграє той, хто відповідає правильно й швидко (навіть ще не дослухавши запитання).

Наприклад: *«Класики української новели»*.

1. Дуже любив квіти; від назви квітки походить його псевдонім (Григорій Косинка); 10 балів.

2. Він казав: *«І все, що я писав, мене боліло»* (В. Стефаник); 20 балів.

3. Питав себе: *«І що я в Господа за людина!»* Не зміг жити за законами тоталітарного суспільства, у якому, як і його герої, почувався самотнім, диваком (Григій Тютюнник); 30 балів.

4. Цього письменника називали «основоположником справжньої нової української прози». Він став взірцем для наслідування, сприймався як канон, як літературна норма. *«Дотягніться до цієї норми, – писав М. Зеров, – і будете «яко боги»!»* (Микола Хвильовий); 40 балів.

5. Його першу збірку оповідань і новел захоплено вітав І. Франко: *«І відкіля ти такий узявся? Серед млявої, тонкоартистичної та малосилої або ординарно шаблонової та безталанної генерації сучасних українських письменників раптом виринуло щось таке дуже, рішуче, мускулисте й повне темпераменту, щось таке, що не лізе в кишеню за словом, а сипле його потоками, що не сіє крізь сито, а валить валом, як саме життя, в суміш українське, московське, калічене й чисте, як срібло, що не знає меж своїй обсервації і границь своїй поетичній творчості»* (В. Винниченко); 50 балів.

Отже, комплекс представлених вище інноваційних методів і прийомів виявився ефективним у шкільній практиці як засіб активізації читацької діяльності учнів старших класів.

ВИСНОВКИ

В умовах модернізації освіти України, її впевненого входження в європейський та всесвітній простір особливої актуальності набуває проблема збереження інтелектуального, морального досвіду та культурних традицій свого народу, що значною мірою формуються завдяки читанню – самостійному та у форматі шкільної літературної освіти. Підтримання інтересу молодого покоління до спілкування з книгою закладається переважно в школі, відтак на вчителів-словесників покладена висока відповідальність з приводу формування у їхніх вихованців здатності до активної читацької діяльності, бо сім'я та бібліотека останніми десятиліттями не мають належного впливу на вирішення цієї проблеми.

Одним із засобів активізації читацької діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів убачаємо в застосуванні на уроках літератури інноваційних педагогічних технологій. Тракуємо це поняття як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу; закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу й має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання і виховання. Слідом за вченими-педагогами та методистами І. Дичківською, М. Кларінім, О. Когут, О. Пехотою, А. Ситченком, В. Шуляром визначаємо прикметні якості педагогічної технології: алгоритмізація діяльності; спрямування на підвищення ефективності навчального процесу, гарантоване досягнення запланованих результатів.

Узагальнивши дослідження науковців, окреслюємо таку класифікацію інноваційних технологій, *виокремлені за типом організації та управління пізнавальною діяльністю учнів*, які є найбільш прийнятними до навчання літератури:

1) *інтеграційні технології* (забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

2) *ігрові технології* (ігрова форма взаємодії педагога та дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету. При вивченні літератури доцільно використати імітаційні, рольові ігри, ігри-драматизації тощо);

3) *комп'ютерні технології* (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на взаємодії в системах «учитель – комп'ютер – учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших програм);

4) *діалогові технології* (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні в системах: «учитель – письменник – учень-читач», «учень-читач – письменник», «учень-читач – літературний критик» «учень-читач – ілюстратор (чи постановник, режисер, декламатор) художнього твору», «учень – клас» тощо);

5) *інтерактивні технології* (кооперативна взаємодія учнів у форматі груп, парного навчання, ротаційних трійок, динамічних груп з 4-6 осіб тощо);

б) *тренінгові технології* (передбачають відпрацювання окремих алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів розв'язання типових завдань у процесі навчання, психологічні тренінги інтелектуального розвитку тощо).

Аналіз теоретичної бази та апробація напрацьованих методичних рекомендації в шкільній практиці дозволили виявити найбільш ефективні інноваційні методи в контексті шкільної літературної освіти. У середній школі це такі інноваційні методи та прийоми навчальної діяльності: комбінований метод творчого читання та рецепції художнього твору, що може реалізовуватись через застосування таких прийомів, як читання за ролями, виразне, вибіркоче; робота з авторським словом; пошук й пояснення ключових слів, складання асоціацій, візуалізації.

У старшій ланці активізації читацької діяльності сприяють такі методи, прийоми і форми навчальної діяльності, як різноманітні дискусії (круглий стіл, ток-шоу, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, акваріум);

мозковий штурм, імітаційні ігри («Діалог Дон Кіхота й Санчо Панси», «Нарада піратів», «Шість капелюхів»), діалог з персонажем твору чи його автором, твір під мікроскопом; виконання творчих робіт (щоденник подвійних нотаток, сенкан, кубування, вільне письмо); постановка проблемних та дивергентних запитань, змагальні ігри «Що, де, коли?», «Найуважніший читач», «Так – ні», «Кошик», ігрові проекти «Діалогова радіограма «Зустріч з письменником», заочна екскурсія літературними місцями, засідання редакційної колегії видавництва тощо.

У ході дослідження переконались, що інноваційні методи і форми навчання доречно поєднувати з традиційними (евристичною бесідою, проблемно-пошуковим та репродуктивно-творчим методами). Така цілісна взаємодія дасть позитивні результати.

Перспективи дослідження вбачаємо в з'ясуванні ролі інноваційних інформаційних технологій, соціальних мереж у справі популяризації книги, читання, розвитку читацької активності шкільної молоді; напрацюванні шляхів взаємодії у вирішенні означеної проблеми зусиль учителів-словесників, батьків, бібліотеки й громадських молодіжних організацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски ; пер. с македон. – Москва : Просвещение, 1991. – 157 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Сов. педагогіка. – 1988. – № 4, 11.
4. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. – Ніжин : Вид-во Ніжин. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя, 2009. – 330 с.
5. Бондарєва К. І. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / К. І. Бондарєва, О. Г. Козлова. – Суми : Слобожанщина, 2001. – 44 с.
6. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Сов. педагогіка. – 1989. – № 2. – С. 20-14.
7. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна шк. – 2001. – № 2. – С. 18-19.
8. Ващенко Л. М. Інновації в освіті / Л. М. Ващенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.
9. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Л. М. Ващенко. – Київ : ВО «Тираж», 2005. – 380 с.
10. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : монографія / В. В. Гладишев. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 372 с.
11. Гнатко Н. М. Проблема креативности и подражания / Н. М. Гнатко. – Москва : Изд-во РАН, Ин-т психологи, 1994. – 44 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

13. Гадамер Г. Г. Поезія і філософія / Г. Г. Гадамер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [ред. М. Зубрицької ; пер. С. Галендера]. – 2-ге вид., доп. – Львів : Літопис, 2001. – С. 264-271.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., допов. – Київ : Академія, 2012. – 352 с. – (Серія «Альма-матер»).
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
16. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними вилами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / С. О. Жила. – Чернігів : Деснян. правда, 2004. – 360 с.
17. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія / О. О. Ісаєва. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 280 с.
18. Жерносек І. Передовий педагогічний досвід: досвід, проблеми, пропозиції / І. Жерносек // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 111-116.
19. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Постметодика. – 1996. – № 4 (14). – С. 11-16.
20. Интерактивные технологии // Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ образовательных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 239-279. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
21. Інтерактивні технології // Сучасні шкільні технології : [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – Київ : Ред. загальнопедаг. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 5-30. – (Б-ка «Шкільн. світу»).
22. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : Обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
23. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : Обучение на основе исследования, игры, дискуссии / М. В. Кларин. – Москва : Арена, 1994. – 222 с.

24. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология» ; № 6).
25. Когут О. І. Інтерактивні технології навчання / О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 205 с.
26. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
27. Куцевол О. Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани : посібник / О. Куцевол. – Вінниця : ТОВ «Консоль», 2013. – 256 с.
28. Куцевол О. Вивчення життя і творчості Михайла Коцюбинського через рецепцію літературних та літературно-документальних джерел : посібник. – Вінниця : ТОВ «Консоль», 2015. – 440 с.
29. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посіб. / О. М. Куцевол. – Київ : Освіта України, 2009. – 454 с.
30. Лаптева Л. Читання – віконце у світ / Л. Лаптева // Початк. шк. – 1997. – № 11. – С. 11-13.
31. Мариновська О. Я. Впровадження інновацій з використанням методу проєктів: теорія і практика / О. Я. Мариновська // Освітнянські обрії. – 2012. – № 1. – С. 6-11.
32. Мариновська О. Я. Теоретичні засади технології проектно-впроваджувальної діяльності вчителя / О. Я. Мариновська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі і загальноосвітніх школах : зб. наук. праць / ред. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Розд. «Загальноосвітня школа». – С. 34-39. – Вип. 20 (73).
33. Новгородська Ю. Розвиток педагогічної творчості В. О. Сухомлинського в 70-80-ті рр / Ю. Новгородська // Рідна шк. – 2000. – № 3. – С. 72-74.

34. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування / О. Р. Мазуркевич. – Київ : Рад. шк., 1973. – 255 с.
35. Марко В. П. Аналіз художнього твору : навч. посіб. / В. П. Марко. – Київ : Академвидав, 2013. – 280 с.
36. Марко В. П. Основи аналізу літературного твору : навч. посіб. для студ. і вчит. / В. П. Марко. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – 32 с.
37. Міщенко О. І. Українська література : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. шк. / О. Міщенко. – Київ : Генеза, 2009. – 304 с. : іл.
38. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с.
39. Ніколенко О. М. Сучасний урок зарубіжної літератури : посіб. для вчит. / О. М. Ніколенко, О. М. Куцевол. – Київ : ВЦ «Академія», 2003. – 288 с.
40. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 слів і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко. – Київ : АРІЙ, 2008. – 672 с.
41. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров : под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
42. Онищук В. О. Функції і структура методів навчання / В. О. Онищук. – Київ : Рад. шк., 1979. – 140 с.
43. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А. С. К., 2001. – 256 с.
44. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реальність / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 36-40.

45. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала : посіб. для вчит. і керн. шкіл / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
46. Паркин М. Сказки для управления изменениями. Как использовать сказки для развития людей и организаций / Маргарет Паркин ; [пер. с англ.]. – Москва : ООО «Добрая книга», 2005. – 240 с.
47. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Є. А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
48. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.
49. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
50. Пехота О. М. Педагогічні технології з позицій педагогічного розвитку дитини / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 103-111.
51. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
52. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С. Д. Поляков. – Москва : Центр «Педагогич. поиск», 2007. – 176 с.
53. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : навч. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.
54. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне явище / О. І. Пометун // Рідна шк. – 2007. – № 5. – С. 48-49.
55. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
56. Савченко О. Я. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами / О. Я. Савченко. – Київ, 2001.
57. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

58. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Нар. образование, 1998. – 256 с.
59. Семенов О. М. Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки : навч. посіб. / О. М. Семенов, Л. О. Базиль. – Київ : Фенікс, 2008. – 240 с.
60. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – Київ : Рад. шк., 1972. – 167 с.
61. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – Київ : Центр навч. книги, 2003. – 308 с.
62. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – Київ : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
63. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
64. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Вид. група «Основа», 2004. – 128 с.
65. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури: термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев; за ред. проф. А. Л. Ситченка. – Київ : Ін Юре, 2008. – 132 с.
66. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. – Київ : Ленвіт, 2004. – 304 с.
67. Скрипюк І. І. 111 баек для тренерів: історії, міфи, сказки, анекдоти / І. І. Скрипюк. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 176 с.
68. Скульський Р. П. Учитесь быть учителем / Р. П. Скульський. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
69. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – Київ : Вища шк., 1992. – 135 с.
70. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с.
71. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : методич. посіб. для вчит. / Б. І. Степанишин. – Київ : РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.
72. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень / Б. І. Степанишин. – Київ : Освіта, 1993. – 240 с.

73. Стіл Д. Методична система «Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів» / Д. Стіл, К. Мередіт. – Київ : Міленіум, 2001. – № 1/2. – 104 с. ; № 3/4. – 104 с. ; № 5/6. – 162 с.
74. Сторчак К. Основи методики літератури / К. Сторчак. – Київ : Рад. шк., 1965. – 420 с.
75. Сухомлинський В. О. Вибр. тв. : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976-1977. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.
76. Технологія розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – Київ : Плеяди, 2006. – 72 с.
77. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. – Київ : Міленіум, 2002. – 320 с.
78. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).
79. Українська література. 5-12 класи : програма для загальноосвітніх закладів / за заг. ред. Р. В. Мовчан. – Київ : Перун, 2005. – 201 с.
80. Уліщенко В. Інтернет-технології в інтесуб'єктному навчанні літератури / В. Уліщенко // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 3. – С. 120-125.
81. Уліщенко В. Не бійтесь заглядати в ... Інтернет : Опосередковане спілкування вчителя та учнів на сучасному уроці літератури) / В. Уліщенко // Укр. мова і літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях і колегіумах. – 2008. – № 4. – С. 28-34.
82. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтесуб'єктного навчання української літератури в школі : монографія / В. В. Уліщенко. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 398 с.
83. Федорова Н. Філософія інноваційних закладів освіти / Н. Федорова // Рідна шк. – 2000. – № 12. – С. 19-22.

84. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність : метод. посіб. / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.
85. Худаш Л. С. Підвищення ефективності уроку з літератури / Л. С. Худаш. – Київ : Рад. шк., 1974. – 141 с.
86. Чепіль М. М. Інноваційні процеси у вищій школі: пошуки і перспективи / М. М. Чепіль // Освітнянські обрії: реалії та перспективи : зб. наук. праць. – Київ : ПТО, 2007. – № 1. – С. 248-252.
87. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 224 с. – (Серія «Альма-матер»)..
88. Чернилевский Д. В. Технологии обучения в средней специальной школе : учеб. пособ. / Д. В. Чернилевский. – Київ : Вища шк., 1990. – 198 с.
89. Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості / В. Шевченко // Рідна шк. – 2004. – № 2/3. – С. 142-155.
90. Шевченко З. Створити умови для розвитку особистості / З. Шевченко // Укр. мова і літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях, колегіумах. – 2003. – № 6. – С. 100-111.
91. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Гліон, 2014. – 553 с.
92. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : методич. пособ. / Н. Р. Юсуфбекова. – Москва : ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
93. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. Ящук // Рідна шк. – 2004. – № 4. – С. 9-11.

ДОДАТОК А