

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ**

**МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Тригуб Ірина Анатоліївна

УДК 373.5.0162.811.161.2(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ
У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____І. А. Тригуб

Науковий керівник: Яценко Таміла Олексіївна, доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Миколаїв – 2021

АНОТАЦІЯ

Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література). – Інститут педагогіки НАПН України, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2021.

Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література). – Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2021.

Дисертація присвячена проблемі контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні.

У науковій роботі визначено сутність поняття «контекстне вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі», яке розуміємо як форму організації навчальної діяльності старшокласників, що ґрунтується на концептах диференційованого підходу та реалізується через поглиблене, розширене опрацювання навчального матеріалу в кореляції зі змістом профільних предметів.

У дисертації виявлено критерії (гностичний, операційний, продуктивний) з відповідними показниками; схарактеризовано рівні сформованості вмінь контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором (високий, достатній, середній, елементарний).

Науково обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за

вибором на профільному рівні (диференціація, інтеграція змісту і форм літературної освіти, контекстності; поетапне формування в учнів вмінь контекстного розгляду літературного твору; творче застосування традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного вивчення художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів освітнього процесу).

Розроблено та апробовано експериментальну методику контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні, яка реалізувалася за такими взаємопов'язаними етапами: мотиваційно-репродуктивний, конструктивний, творчий. Було задіяно такі різновиди контексту: історичний, біографічний, філософсько-культурологічний, літературознавчий, мистецький, особистісний для розгляду творів мистецтва доби модернізму.

У процесі експериментальної роботи використано такі методи, прийоми та види навчальної діяльності: шкільна лекція з елементами евристичної бесіди; складання опорного конспекту; виразне читання художніх творів (поетичний вернісаж), евристична бесіда; випереджувальні завдання літературознавчого характеру; різні шляхи аналізу художнього твору; індивідуальна та групова дослідницько-пошукова робота (зокрема, презентації у формі усного повідомлення чи буктрейлера, розміщеного у «Google Classroom»); використання хмарного середовища, цифрового ресурсу «Mentimeter» (створення «хмар слів»), віртуальної дошки Padlet.com; укладання глосарію; виконання письмових пізнавально-аналітичних творчих завдань; лабораторна робота над текстом художнього твору; проведення дебатів; підготовка мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій, створення навчальних проєктів тощо.

Експериментально доведено, що запропонована методика контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні сприяє глибокому усвідомленню учнями специфіки літератури як виду мистецтва, а української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури; осмисленому розумінню ключових

етапів і явищ національного літературного процесу в контексті зі світовим; підвищенню рівня сформованості вмінь контекстного вивчення художнього твору.

Ключові слова: методика навчання, українська література, учні старших класів, профільне навчання, курси за вибором, контекст, контекстне вивчення літературного твору.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у фахових виданнях України:

1. Тригуб І. А. Контекстне вивчення творчості Волта Вітмена в системі літературних курсів за вибором. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 26–29.
2. Тригуб І. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах профільного літературного навчання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*: зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 4. С. 115–118 (серія «Психолого-педагогічні науки»).
3. Тригуб І. А. Компаративний аналіз художнього твору на заняттях літературних курсів за вибором. *Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка*: зб. наук. пр. / ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. Вип. 140. С. 272–275 (Серія «Педагогічні науки»).
4. Тригуб І. А. Літературознавчий контекст як ефективний засіб поглибленого вивчення художнього твору. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017). Ч. 2. С. 287–292.
5. Тригуб І. А. Хмарні технології як інноваційний засіб навчання української і зарубіжної літератури в профільній школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя* : зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 128–133 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).
6. Тригуб І. А. Особливості контекстного вивчення творчості поетів-

неокласиків в умовах профільного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 10. С. 65–70 (Серія 8. «Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)»).

Публікація в зарубіжному у фаховому виданні:

7. Tryhub I. A. Profilization of School Literary Education in Ukraine : Experience and Realities of Development. *Scientific discussion* (Praha, Czech Republic). VOL 1. № 11. 2017. P. 41–45.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Тригуб И. А. Контекстное изучение литературы в системе курсов за выбором в профильной школе. *Инновация, качество образования и развития*: сб. мат. I междунад. науч. конф., г. Баку, 9–1 ноябр. 2010 г.; под общ. ред. А. Д. Заманова. Баку : Изд-во «Təhsil işçisi mətbəəsi» MMC, 2010. С. 223–225.

9. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. *Література. Діти. Час.* : вісник Центру дослідж. л-ри для дітей та юнацтва. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. Вип. 1. С. 148–151.

10. Тригуб І. А. До проблеми методичного забезпечення літературних курсів за вибором у профільній школі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік* : наукове видання. Київ : Пед. думка, 2013. С. 168.

11. Тригуб І. А. Особливості шкільного вивчення художньої літератури в умовах профільного навчання. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали II Всеукр. наук-практ. конф. з міжнарод. участю, 22 лютого 2013 р.: у 6-ти ч. Дніпропетровськ : Інновація, 2013. Ч. 3. С. 111–113.

12. Тригуб И. А. Профильное литературное образование в украинской национальной школе. *Инновация, качество образования и развитие*: сб. материал. III междунар. науч. конф. ; под общ. ред. А. Д. Заманова. Баку: Изд-во «Təhsil işçisi mətbəəsi» MMC, 2014. С. 205–206.

13. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури як один із факторів

результативності ЗНО. *Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові*, 30 вересня – 2 жовтня 2015, м. Одеса: тези учасників V міжнар. наук.-метод. конф. Одеса: Одеський НУ імені І. І. Мечникова, 2015. С. 144–145.

14. Тригуб І. А. Вивчення творчості Джозефа Конрада на заняттях літературних курсів за вибором. *Джозеф Конрад: час, простір, пам'ять*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю з дня народження письменника. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2017. С. 322–326.

15. Тригуб І. А. Формування компетентного учня-читача в умовах профілізації сучасної шкільної літературної освіти. П'яті Волошинські читання: *Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. м. Миколаїв, 22–25 червня 2017 р. Миколаїв : ОІППО, 2017. С. 130–132.

16. Тригуб І. А. Методические аспекты контекстного изучения украинской литературы в современных школьных учебниках. *Проблеми сучасного підручника*: матеріал. міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2018 р., Республіка Білорусь, м. Мінськ. Київ : Пед. думка, 2018. С. 78–81.

17. Тригуб І. А. Інноваційна діяльність учителя-словесника в системі літературних курсів за вибором. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 226–232.

18. Тригуб І. А. Реалізація принципу контекстності у підручниках української літератури для профільної школи. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матеріали I всеукр. наук.-практ. конф., 12 вересня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 218–223.

19. Тригуб І. А. Використання інноваційних технологій на заняттях літературних курсів за вибором. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір*: тези

доповідей міжнар. наук. конф., м. Львів 24–25 жовтня 2019 р.), Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. С. 187–189.

20. Тригуб І. А. Залучення біографічного контексту в процесі вивчення художнього твору. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей І всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя; за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА ТанDEM, 2020. С. 61–63.

21. Тригуб І. А. Реалізація принципу контекстності в сучасних шкільних підручниках української літератури для старших класів. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство*. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 218–223.

Публікації, що додатково відображають результати дисертації

22. Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення творчості Генріка Ібсена та Лесі Українки на заняттях літературних курсів за вибором. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 4. С. 39–41.

23. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спеціального курсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с. (гриф «Схвалено МОН України»; лист МОН України від 27.06.2018 № 22.1/12-Г-444).

24. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Модернізм як мистецька філософія другої половини ХІХ-початку ХХ століття: матеріал до літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті». *Українська мова і література в школі*. 2019. № 6. С. 9–14.

25. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Символізм – естетико-філософська основа мистецтва модернізму. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 2. С. 13-17.

SUMMARY

Trygub I. A. Methods of contextual study of Ukrainian literature in the system of elective courses in a specialized school. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of a candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian literature). – Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv. – Mykolaiv, 2021.

The dissertation is devoted to the problem of contextual study of works of Ukrainian literature in the system of elective courses at the profile level.

The scientific work defines the essence of the concept of "contextual study of Ukrainian literature in the system of elective courses in the profile school", which is understood as a form of organization of educational activities of high school students, based on the concepts of differentiated approach and implemented through in-depth, expanded profile items.

The criteria (gnostic, operational, productive) with the corresponding indicators are revealed in the dissertation; the levels of formation of skills of contextual study of works of Ukrainian literature in the system of elective courses (high, sufficient, average, elementary) are characterized.

The pedagogical conditions of contextual study of works of Ukrainian literature in the system of elective courses at the profile level are scientifically substantiated and experimentally tested (differentiation, integration of content and forms of literary education, contextuality; gradual formation of students' skills of contextual consideration of a literary work; creative application of traditional and innovative methods and techniques of contextual study of a work of art; partnership interaction of subjects of educational process).

The experimental method of contextual study of works of Ukrainian literature in the system of elective courses at the profile level was developed and tested, which was implemented at the following interrelated stages: motivational-reproductive, constructive, creative. The following types of context were used: historical,

biographical, philosophical and cultural, literary, artistic, personal to consider works of art of the modernist era.

In the process of experimental work the following methods, techniques and types of educational activities were used: school lecture with elements of heuristic conversation; forming of reference summary; expressive reading of works of art (poetic vernissage), heuristic conversation; tasks of a literary nature which were given in advance; different ways of analyzing a work of art; individual and group research work (in particular, presentations in the form of an oral message or a booktrailer posted in the "Google Classroom"); using of the "cloud" environment, digital resource "Mentimeter" (creation of "word clouds"), virtual blackboard Padlet.com; creation a glossary; executing of written cognitive-analytical creative tasks; laboratory task on the text of a work of art; holding debates; preparation of multimedia presentations, virtual tours, creation of educational projects, etc.

It is experimentally proved that the proposed method of contextual study of works of Ukrainian literature in the system of elective courses at the profile level promotes students' deep awareness of the specifics of literature as an art form, and Ukrainian literature as an integral part of world art culture; meaningful understanding of the key stages and phenomena of the national literary process in the context of the world; increasing the level of formation of skills of contextual study of a work of art.

Key words: teaching methods, Ukrainian literature, high school students, specialized education, elective courses, context, contextual study of a literary work.

LIST OF PUBLISHED ARTICLES ON THE THESIS

Articles in Ukrainian Professional Publications

1. Trygub I. A. Contextual study of the work of Walt Whitman in the system of literary courses of choice. Ukrainian language and literature at school. 2011. № 2. P. 26–29.
2. Trygub I. A. The use of information and communication technologies in the context of specialized literary education. Scientific notes of NSU named after

M. Gogol. : Coll. Science. etc. / Nizhyn state. Univ. M. Gogol. Nizhyn: NDU. M. Gogol, 2016. № 4. P. 115–118 (series "Psychological and pedagogical sciences").

3. Trygub I. A. Comparative analysis of a work of art in the classes of elective literary courses. Bulletin of ChNPU named after Taras Shevchenko: Coll. Science. works. / ChNPU named after Taras Shevchenko. Chernihiv, 2016. Issue. 140. P. 272–275 (Series "Pedagogical Sciences").

4. Trygub I. A. Literary context as an effective means of in-depth study of a work of art. Pedagogical education: theory and practice: coll. Science. Ave. / Kamyanets-Podilsky National Univ. Ivan Ogienko; Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kamianets-Podilskyi, 2017. Issue. 23 (2-2017). Part. 2. P. 287–292.

5. Trygub I. A. Cloud technologies as an innovative means of teaching Ukrainian and foreign literature in a specialized school. Scientific notes of NSU named after M. Gogol: Coll. Science. etc. / Nizhyn state. Univ. M. Gogol. Nizhyn: NDU. M. Gogol, 2018. № 4. P. 128–133 (Series "Psychological and pedagogical sciences").

6. Trygub I. A. Features of the contextual study of the work of neoclassical poets in the context of specialized training. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov: coll. Science. Kyiv Ave. : M. P. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House, 2018. Issue. 10. P. 65–70 (Series 8. "Philological Sciences (Linguistics and Literary Studies)").

Articl in Foreign Professional Publications

7. Trygub I. A. Profilization of School Literary Education in Ukraine : Experience and Realities of Development. Scientific discussion (Praha, Czech Republic). VOL 1. № 11. 2017. P. 41–45.

Articles in Other Publications

8. Trygub I. A. Contextual study of literature in the system of courses by choice in a specialized school. Innovation, quality of education and development: collection

of articles. mat. I int. scientific. Conf., Baku, November 9–1. 2010; under total. ed. A. D. Zamanov. Baku: Publishing house "Təhsil işçisi mətbəəsi" MMC, 2010. P. 223–225.

9. Trygub I. A. Contextual study of literature in the system of elective courses in a specialized school. Literature. Children. Time. : Bulletin of the Research Center. l-ry for children and youth. Ternopil: Textbook – Bogdan, 2011. Issue. 1. P. 148–151.

10. Trygub I. A. To the problem of methodical support of elective literary courses in the profile school. Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2012: scientific publication. Kyiv: Ped. opinion, 2013. P. 168.

11. Trygub I. A. Features of school study of fiction in the context of specialized education. Dnieper social and humanitarian readings: materials of the II All-Ukrainian. science-practice. conf. with international. participation, February 22, 2013: at 6 o'clock Dnipropetrovsk: Innovation, 2013. Part 3. P. 111–113.

12. Trygub I. A. Profile literary education in the Ukrainian national school. Innovation, quality of education and development: Sat. material. III International scientific conf.; under common ed. A. D. Zamanova. Baku: Publishing House "Təhsil işçisi mətbəəsi" MMC, 2014. P. 205–206.

13. Trygub I. A. Contextual study of the literature as one of the factors in the effectiveness of external evaluation. Educational measurements-2015. Reforming external independent evaluation: methodology, model, main components, September 30 – October 2, 2015, Odessa: abstracts of participants V International. scientific method conf. Odessa: Odessa II Mechnikov National University, 2015. P. 144–145.

14. Trygub I. A. Studying the work of Joseph Conrad in elective literature courses. Joseph Conrad: time, space, memory: materials intern. scientific-practical conference dedicated to the 160th anniversary of the writer's birth. Zhytomyr: Type. O. O. Evenok, 2017. P. 322–326.

15. Trygub I. A. Formation of a competent student-reader in the conditions of profiling of modern school literary education. Fifth Voloshyn Readings: Nila Voloshyna's Creative Workshop in Prospection of the Philological Space of the New

Ukrainian School: Abstracts of All-Ukrainian scientific-practical conf. Mykolaiv, June 22–25, 2017. Mykolaiv: OIPPO, 2017. P. 130–132.

16. Trygub I. A. Methodical aspects of contextual study of Ukrainian literature in modern school textbooks. Problems of a modern textbook: material. international scientific-practical Conf., May 18–19, 2018, Republic of Belarus, Minsk. Kyiv: Ped. Dumka, 2018. P. 78–81.

17. Trygub I. A. Innovative activity of a teacher-vocabulary in the system of elective literary courses. VII Voloshin readings "School language and literature education: traditions and innovation": materials all-Ukrainian. scientific-practical conference, May 17, 2019, Kyiv / Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; for general ed. T. O. Yatsenko. Kyiv: UORC Orion, 2019. P. 226–232.

18. Trygub I. A. Implementation of the principle of contextuality in textbooks of Ukrainian literature for specialized schools. The problem of reading in the modern information society: materials and all-Ukrainian. scientific-practical conference, September 12, 2019, Kyiv / Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; for general ed. T. O. Yatsenko. Kyiv: UORC Orion, 2019. P. 218–223.

19. Trygub I. A. The use of innovative technologies in elective literature courses. Theoretical and practical aspects of the formation of the educational space of the institutional level: world and domestic dimension: abstracts of international reports. Science. conf., Lviv, October 24–25, 2019), Lviv: LNU named after I. Franko, 2019. P. 187–189.

20. Trygub I. A. Involvement of biographical context in the process of studying a work of art. Actual problems of pedagogical education: innovations, experience and prospects: coll. abstracts of reports and all-Ukrainian. scientific-practical conf. with international participation, April 10, 2020, Zaporizhia; for general ed. O. V. Ponomarenko, L. O. Sushchenko. Zaporozhye: AA Tandem, 2020. P. 61–63.

21. Trygub I. A. Implementation of the principle of contextuality in modern school textbooks of Ukrainian literature for senior classes. School literary education:

traditions and innovation. VIII Voloshin readings: collection. thesis all-Ukrainian. scientific-practical conf. / Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; for general ed. T. O. Yatsenko. Kyiv: UORC Orion, 2020. P. 218–223.

Publications that additionally reflect the results of the dissertation

22. Trygub I. A. Methods of contextual study of the works of Henrik Ibsen and Lesya Ukrainka in classes of elective literary courses. Ukrainian language and literature at school. 2016. № 4. P. 39–41.

23. Yatsenko T. O., Trygub I. A. Masterpieces of modernism: the study of Ukrainian and foreign literature in an artistic context: a special course program. Ternopil: Textbooks and manuals, 2018. 68 p. (stamp "Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine"; letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 27, 2018 № 22.1 / 12-G-444).

24. Yatsenko T. O., Trygub I. A. Modernism as an artistic philosophy of the second half of the XIX – early XX century: material for the literary special course "Masterpieces of modernism: the study of Ukrainian and foreign literature in the artistic context." Ukrainian language and literature at school. 2019. № 6. P. 9–14.

25. Yatsenko T. O., Trygub I. A. Symbolism is the aesthetic and philosophical basis of the art of modernism. Ukrainian language and literature at school. 2020. № 2. P. 13–17.

3MICT

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	27
1.1. Сутність і специфіка профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти.....	27
1.2. Філософсько-культурологічний і літературознавчий аспекти проблеми контекстного вивчення творів художньої літератури.....	48
1.3. Психолого-педагогічні засади досліджуваної проблеми.....	53
1.4. Методичні основи контекстного вивчення творів української літератури в умовах профілізації навчання .	64
Висновки розділу 1.....	81
Список використаних джерел до першого розділу	85
РОЗДІЛ 2 ПРОБЛЕМА КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	100
2.1. Аналіз програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури в аспекті досліджуваної проблеми.....	100
2.2. Організація та результати констатувального етапу педагогічного експерименту.	113
Висновки розділу до розділу 2.....	143
Список використаних джерел до другого розділу.....	145

РОЗДІЛ 3	МЕТОДИКА КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ	
	УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА	
	ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ.....	150
	3.1. Теоретичне обґрунтування методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором	150
	3.2. Організація та проведення експериментального навчання.....	174
	3.3. Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту	201
	Висновки розділу 3.....	218
	Список використаних джерел до третього розділу...	221
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....		225
ДОДАТКИ		228

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасного освітнього простору пріоритетним напрямом розвитку шкільної літературної освіти є орієнтація на профілізацію, диференціацію та варіативність її змісту, методів і прийомів організації навчальної діяльності учнів, що регламентовано в Законі України «Про освіту» (2017), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2003, 2009) та оновленій «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013), Концепції Нової української школи (2016).

Профільна диференціація як система навчання української літератури передбачає створення такого освітнього середовища, в умовах якого окрім вивчення основних обов'язкових загальноосвітніх предметів здобувачі освіти мають можливість розширеного, поглибленого і професійно зорієнтованого вивчення циклу споріднених предметів на профільному рівні, що найповніше відповідає їхнім пізнавальним інтересам, здібностям і нахилам.

Однією із форм організації диференційованого навчання української літератури в старших класах є *курси за вибором*, упровадження яких сприяє досягненню комплексу освітніх завдань профільного навчання – поглибленню, доповненню змісту профільних предметів і забезпечення підвищеного рівня їх опанування, створенню оптимальних умов для конструювання учнями індивідуальної освітньої траєкторії; розвитку їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, підвищенню рівня сформованості предметної читацької та ключових компетентностей; формуванню усвідомленого вибору старшокласниками профілю навчання для професійного самовизначення та життєвої самореалізації; цілеспрямованій підготовці випускників до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за гуманітарним напрямом. Відтак набуває актуальності проблема пошуку нових підходів до вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання, одним із яких є їх контекстний розгляд у системі курсів за вибором.

Контекстне вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором трактуємо як форму організації навчальної діяльності старшокласників, що ґрунтується на концептах диференційованого підходу та реалізується через поглиблене, розширене опрацювання програмового матеріалу в кореляції зі змістом профільних предметів.

Цінним інструментарієм для аналізу художнього твору з урахуванням принципу контекстності є наукові надбання з літературознавства, філософії та культурології. У працях М. Бахтіна, Ю. Борєва, В. Марка, А. Ткаченка, В. Біблера, І. Шулякова, Р. Унгера, А. Єсіна, Г. Сивоконя, І. Голубовича, О. Чиркова, В. Заманської, А. Посохової, О. Мішукова, Є. Нахліка, В. Погребенника, Я. Поліщука, Д. Донцова, М. Наєнка, К. Фролової, В. Зборовської схарактеризована широка палітра видів контексту, серед яких науковці вирізняють історичний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, науковий, філософсько-естетичний тощо. Врахування літературознавчих і філософсько-культурологічних концепцій зумовлено важливістю розкриття сутності поняття «контекст» у кореляції на предмет дослідження та необхідністю визначення із поширених у літературній теорії оптимальних для шкільної практики навчання української літератури на профільному рівні таких видів контексту, як історичний, біографічний, філософсько-культурологічний, літературознавчий, мистецький, особистісний. Відтак послуговуємося дефініцією «контекст», що трактується дослідниками як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості, має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння й осмислення різної інформації, зокрема й навчальної, оскільки зумовлює сенс і значення конкретної ситуації та її компонентів. Залучення різних і взаємопов'язаних контекстів у процесі розгляду літературного твору є сприятливим фактором і важливою методичною умовою успішного вивчення української літератури на профільному рівні.

Для окреслення концептуальних засад дослідження розкрито психолого-педагогічні передумови контекстного вивчення художнього твору в профільній

школі. Опрацювання наукових студій, у яких визначено вікові особливості психічного розвитку учнів 10–11 класів (Г. Костюк, О. Скрипченко, Л. Долинська); психологічні засади літературного розвитку учнів-читачів (Н. Молдавська); психологічні особливості художнього сприймання (О. Никифорова), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Тализіна) та узагальнення способів пізнання (Д. Ельконін, В. Давидов); концепцію розвивального навчання (С. Гончаренко, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук); педагогічні засади особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання (Н. Бібік, О. Савченко, А. Хуторської, Г. Селевко, С. Подмазін, А. Фасоля), підтвердило умотивовану дієвість контекстного розгляду художнього твору саме на цьому етапі навчання. Відтак ураховано, що учні раннього юнацького віку мають достатній рівень предметних знань та певний читацький досвід для системного осмислення широких історичних, літературно-мистецьких асоціацій, виявляють здатність до образних і понятійних узагальнень, критичного осмислення навчального матеріалу, демонструють уміння самостійної пошукової діяльності та виявляють здатність до особистісного й читацького саморозвитку, зацікавленість у здобутті якісної літературної освіти для успішної життєвої реалізації.

Реалізація принципу контекстності в шкільному навчанні української літератури передбачає встановлення взаємозв'язків художнього твору з позатекстовою інформацією, що забезпечує якісний рівень глибокого осмислення учнями-читачами навчального матеріалу, поглиблення читацьких умінь аналізу та інтерпретації літературного твору з використанням широкого контексту.

У методиці навчання літератури доцільність розгляду художнього твору і творчості письменника загалом у різноманітних зв'язках із світоглядними, історико-культурними процесами актуалізована в роботах науковців-методистів. Акцентуючи на проблемі формування компетентного учня-читача, дослідники визначають значущість врахування історичного (філософсько-

історичного) (Ю. Бондаренко, Г. Токмань, Л. Мірошніченко, В. Гриневич), історико-біографічного (А. Ситченко), біографічного (Н. Волошина, Л. Овдійчук, Г. Токмань) контекстів. Із урахуванням літературознавчого контексту, науковці розробили методологію і методику компаративного аналізу літературних творів (Л. Бондаренко, А. Градовський), методику вивчення творів на екзистенціально-діалогічних засадах (Г. Токмань, В. Уліщенко), методичну систему вивчення літературних напрямів (Л. Нежива). Про специфіку вивчення художніх творів у культурологічному контексті йдеться в наукових розвідках В. Доманського, Н. Гоголь, С. Жили, О. Покатілової, В. Пустохіної, Л. Сімакової, З. Шевченко, Т. Яценко. Модель контекстного вивчення творів зарубіжної літератури розроблено В. Гладішевим.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розкрито в деяких дисертаційних роботах. Методичні аспекти реалізації біографічного контексту окреслено в дисертаціях Г. Островської «Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі» та В. Захарової «Формування моральних якостей старшокласників у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменника». Особливості розгляду художнього твору в історичному контексті означено в роботі Н. Білоус «Методика вивчення української літератури в 10–11 класах та тлі подій і явищ відповідної історичної епохи». Проблемі реалізації мистецького контексту на уроках української літератури присвячена дисертація С. Жили «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи».

Актуальність проблеми дослідження, аналіз дидактичних, психолого-педагогічних, філософсько-культурологічних, методичних джерел, огляд програмового і навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури на профільному рівні, результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили необхідність розв'язання суперечностей між:

- наявністю сучасних педагогічних досліджень про профілізацію шкільної літературної освіти, літературознавчих студій про контекстне осмислення художнього тексту та недостатньою інтерпретацією їх результатів у змісті програмового та навчально-методичного забезпечення сучасної шкільної літературної освіти;

- об'єктивною потребою вдосконалення навчально-методичного забезпечення шкільного літературного курсу й недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні;

- реальним рівнем предметних знань учнів 10–11 класів про сутність різновидів контексту і вмінь контекстного розгляду художніх творів та вимогами до рівня їхніх навчальних досягнень, унормованими в чинній програмі з української літератури (профільний рівень).

Актуальність, недостатня теоретична розробленість проблеми контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні та її незаперечна практична значущість зумовили вибір теми дослідження **«Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України в межах колективних науково-дослідних тем «Теоретико-методичні засади вивчення спеціальних і факультативних курсів з української літератури в профільній школі» (державний реєстраційний № 0109U000262) та «Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі» (державний реєстраційний № 0115U003076).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 4 від 25 березня 2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27 квітня 2010 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити, експериментально апробувати та перевірити ефективність методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні.

Відповідно до теми і мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічних, літературознавчих, філософсько-культурологічних і методичних наукових студій в аспекті проблеми дослідження для обґрунтування концептів контекстного розгляду творів української літератури на профільному рівні.
2. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дисертаційної роботи.
3. Проаналізувати зміст програмового та навчально-методичного забезпечення щодо контекстного вивчення творів української літератури в старших класах та констатувати об'єктивний стан досліджуваної проблеми в шкільній практиці.
4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості вмінь старшокласників контекстного розгляду художніх творів української літератури на профільному рівні.
5. Теоретично обґрунтувати методику контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором.
6. Апробувати експериментальну методику та перевірити її ефективність.

Об'єктом дослідження – освітній процес на заняттях літературних курсів за вибором у 10–11 класах.

Предмет дослідження – методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором в умовах профільного навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що контекстне вивчення української літератури в системі курсів за вибором буде ефективним, за умови врахування концептів особистісно та компетентісно орієнтованого підходів, дотримання принципів диференціації навчання, інтеграції змісту і форм літературної освіти, контекстності; обґрунтованого добору оптимальних

для реалізації біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів літературних творів і вершинних творів мистецтва; визначення типології вмінь контекстного розгляду літературного твору та поетапного їх формування в учнів; творчого застосування традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору.

Методологічною основою дослідження є концептуальні положення профільного навчання; літературознавчі теорії контекстного розгляду художнього твору; психологічні характеристики вікових особливостей учнів раннього юнацького віку; теорія психічного розвитку особистості; учення про аналітико-синтетичні процеси сприймання учнями художнього твору; ідеї поетапного навчання, організації розвивального навчання; концепти особистісно орієнтованої та компетентнісної парадигми шкільної освіти.

Методи дослідження.*Теоретичні:* методи аналізу й синтезу, обробки та інтерпретації джерел (для вивчення психолого-педагогічних, літературознавчих, філософсько-культурологічних, методичних джерел, нормативних документів у галузі шкільної освіти); методи порівняння, систематизації та узагальнення для формування теоретичних засад і визначення об'єктивного стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці; *емпіричні:* спостереження за освітнім процесом, анкетування вчителів і учнів, методи діагностування (для визначення рівнів сформованості ефективності розробленої методики); педагогічний експеримент (для перевірки ефективності розробленої методики; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз здобутих результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано теоретичні засади контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання; *розкрито* сутність поняття «контекстне вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором»; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості умінь учнів контекстного розгляду художнього твору на профільному рівні; *запропоновано*

експериментально апробовану методику контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні; *удосконалено* систему роботи над художнім твором на заняттях літературних курсів за вибором; *подальшого розвитку* набули проблеми розвитку самостійної дослідницької діяльності старшокласників в умовах профільного навчання української літератури, реалізації ідей культурологічного підходу в системі шкільної літературної освіти, підвищення рівня ключових культурної та інформаційно-комунікаційної компетентностей старшокласників.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та впровадженні діагностувальної і формувальної методик контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні. Матеріали наукової роботи можуть бути використані в процесі створення навчально-методичного забезпечення шкільної літературної освіти на профільному рівні, на заняттях з методики викладання літератури на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації вчителів-словесників у закладах післядипломної педагогічної освіти.

База дослідження. Експериментальна робота проводилася на базі ОНЗ «Щасливський навчально-виховний комплекс «ліцей – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дитячий садок» Бориспільської районної ради Київської області (довідка № 225/1 від 11.08.2020 р.); Карлівської гімназії імені Ніни Герасименко Карлівської районної ради Полтавської області (довідка № 141 від 29.05.2020 р.); Петропавлівсько-Борщагівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Києво-Святошинського району Київської області (довідка № 42 від 17.06.2020 р.); Межиріцької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Лебединської районної ради Сумської області (довідка № 01-39/140 від 30.11.2020 р.); середньої загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 205 Святошинської районної ради м. Києва (довідка № 148 від 08.12.2020 р.), Гермаківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Борщівського району Тернопільської області (довідка № 242 від 02.12.2020 р.); Ворохтянської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів

Яремчанської міської ради Івано-Франківської області (довідка № 275/05-4 від 10.12.2020 р.); КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (довідка № 118/1 від 09.12.2020 р.).

Особистий внесок дисертантки в публікаціях, підготовлених у співавторстві, полягає в розробленні програмової рубрики «Мистецький контекст» до чинної навчальної програми спецкурсу [22**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]; у доборі методів і прийомів реалізації літературознавчого і мистецького контекстів у процесі опрацювання навчального матеріалу [23]; у розкритті особливостей вивчення творчості М. Вороного в мистецькому контексті [24].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати наукового дослідження оприлюднено в доповідях і повідомленнях під час роботи наукових і науково-практичних конференцій різного рівня:

11 міжнародних: «Література. Діти. Час» (м. Львів; Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва, 1–5 червня 2010 р.); «Инновация, качество образования и развитие» (Азербайджанська Республіка, м. Баку, Бакинський інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, 9–11 листопада 2010 р.); «Література для дітей та юнацтва в культурно-освітньому часопросторі: тенденції, проблеми, перспективи» в рамках IV Міжнародного симпозіуму «Література. Діти. Час» (м. Рівне, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 16–17 травня 2013 р.); «Инновационные технологии в образовании» (м. Ялта, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет», 26–27 вересня 2013 р.); «Морально-етичні проблеми в мистецько-художній спадщині Т. Г. Шевченка» (м. Чернігів, Чернігівський інститут післядипломної педагогічної освіти, 13–14 березня 2014 р.); «Инновация, качество образования и развитие» (Азербайджан, м. Баку, 11–13 червня 2014 р.); «Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові» (м. Одеса, Одеський НУ імені І. І. Мечникова, 30 вересня – 2 жовтня 2015 р.); «Джозеф Конрад: час,

простір, пам'ять» (м. Бердичів Житомирської обл., 28–29 вересня 2017 р.); «Корифеї української літератури і науки: фундаментальний внесок неокласиків» (м. Київ, НПУ М. П. Драгоманова, 9–10 листопада 2017 р.); «Проблеми сучасного підручника» (Білорусь, м. Мінськ; 18–19 травня 2018 р.); «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір» (м. Львів, Львівський національний університет ім. Івана Франка, 24–25 жовтня 2019 р.).

15 усеукраїнських: «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України, 27–29 листопада 2012 р.); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Дніпропетровськ, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 22 лютого 2013 р.); «Інноваційні освітні технології національно-патріотичного виховання дітей та молоді в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільній діяльності» (м. Київ, Щасливський НВК; 6 червня 2013 р.); «Павло Платонович Чубинський – етнолог, фольклорист, поет, громадський діяч» (с. Щасливе Київської обл., Щасливський НВК, 23 квітня 2014 р.); «Коригування тестових завдань на основі їхніх психометричних характеристик за результатами апробацій 2012–2013 років» (м. Київ, Український центр оцінювання якості освіти, 24 вересня 2014 р.); «Улас Самчук у сучасній гуманітарній парадигмі» (м. Рівне, Рівненський міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка С. Дем'янчука, 23 квітня 2015 р.); «Удосконалення тестових завдань з урахуванням їхніх психо-метричних характеристик за результатами апробацій 2013–2014 н. р. та обговорення перспектив подальшого вдосконалення тестів ЗНО» (м. Київ, Український центр оцінювання якості освіти, 19 вересня 2015 р.); «Павло Тичина у вимірах сучасності» (м. Ніжин, Ніжинський ДПУ імені Миколи Гоголя, 11–12 лютого 2016 р.); «Четверті Волошинські читання. «Творчість Ніли Волошиної – золотий фонд методики літератури» (м. Чернігів, Чернігівський НПУ імені Т. Г. Шевченка; 20–21 травня 2016 р.; «П'яті Бугайківські читання» (м. Ніжин Чернігівської обл., Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя, 29–30 вересня 2016 р.); «П'яті Волошинські

читання: «Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи» (м. Миколаїв, Миколаївський НУ ім. В. О. Сухомлинського, 22–25 червня 2017 р.); «VI Волошинські читання: «Методика навчання української мови і літератури в контексті концепції Нової школи: проблеми, пошуки, перспективи» (м. Глухів, Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 19–20 квітня 2018 р.); «VIII Волошинські читання «Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство» (м. Київ, Ін-т педагогіки НАПН України, 17 травня 2019 р.); «Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві» (м. Київ, Ін-т педагогіки НАПН України, 12 вересня 2019 р.); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (м. Запоріжжя, Запорізький національний університет, 10 квітня 2020 р).

Результати дослідження також доповідалися й обговорювалися на засіданнях відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України та звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (2012–2019).

Публікації. Основні положення дисертації відображено у 26 публікаціях, із них: 6 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному фаховому виданні, 15 публікацій апробаційного характеру, 4 публікації додатково висвітлюють наукові результати дисертації, із них 1 – чинна навчальна програма літературного спецкурсу в співавторстві.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (186 найменувань, із них 32 – іноземними мовами), 18 додатків на 48 сторінках. У тексті вміщено 2 рисунки, 15 таблиць і 8 діаграм, що обіймають 6 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи становить 276 сторінок, із них 191 сторінка основного тексту.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутність і специфіка профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти

Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної шкільної освіти, зокрема й літературної є її профілізація – орієнтація на диференціацію та варіативність змісту освіти, методів і прийомів організації навчальної діяльності учнів. Профільне навчання спрямоване на максимальне задоволення освітніх потреб старшокласників, розвиток їхніх пізнавальних інтересів, нахилів, здібностей, забезпечення можливостей для рівного доступу до здобуття загальноосвітньої профільної підготовки, створення умов для самореалізації, мобільності й професійного зростання випускників.

На початку 2000-х рр. проблема пошуків оптимальних шляхів реалізації профільної диференціації навчання учнів стала однією з головних у шкільній освіті. Теоретичні питання профілізації навчального процесу в старшій школі розглянуто в працях науковців Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурди, С. Гончаренка, Т. Гордієнка, М. Гузика, Л. Жовтан, Н. Калініченко, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Логачевської, О. Локшиної, В. Мадзігона, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, І. Осадчого, В. Рибалки, П. Сікорського, С. Трубачевої, Н. Шиян та ін.

Профільне навчання як вид диференційованого навчання унормовано в сучасних освітніх документах, а саме у «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2003, 2009) та оновленій «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013). В оновленій «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013) розширено визначення профільного навчання як виду диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати

інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів та намірів щодо соціального і професійного самовизначення [94].

Нова Концепція старшої профільної школи передбачає створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного школяра, що вперше дає можливість учням обирати предмети для вивчення.

Теорія профільного навчання поступово набувала системного узагальнення. Так, В. Кизенко розглядає процес профільного навчання як формування і розвиток особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інтересів та здібностей [43, с. 129–131]. Аналогічного тлумачення дотримуються О. Кузнєцов, Л. Філатова [52, с. 54–58] та С. Рягін [102, с. 121–129]. Н. Аніскіна пропонує таке визначення сутності поняття «профільне навчання»: а) процес, спрямований на професійне самовизначення учнів, диференційований за змістом, у якому враховуються основні запити і професійні плани учнів у реальних регіональних умовах, та прогнозований з урахуванням структури ринку праці й зайнятості молоді; б) педагогічний принцип, що забезпечує поглиблене вивчення окремих дисциплін та загальноосвітніх програм, створює умови для диференціації змісту освіти, встановлює можливість рівного доступу до якісної освіти та розширює можливості соціалізації старшокласників; в) форма організації навчального процесу, спрямованого на реалізацію особистісно орієнтованого навчання; г) засіб диференціації та індивідуалізації навчання, коли за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховуються інтереси, здібності та схильності учнів, створюються умови для освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [1, с. 2–3]. Профільне навчання є результатом розвитку та втілення теорії диференційованого навчання в умовах нового освітнього етапу, що базується на особистісно-орієнтованому підході до навчання й виховання та зумовлене вагомими змінами, які відбуваються в суспільстві та системі цінностей [78, с. 21–22].

Науковці та освітяни вважають, що навчальні плани і програми повинні, крім основних предметів (ядра), також містити ще й додаткові, профільні предмети на вибір. Важливо, щоб профільні курси мали практичний характер, а зміст профільного навчання був представлений базовими, профільними курсами та курсами за вибором для спеціалізації в межах профілю.

Отже, аналіз фахової літератури з проблеми дослідження дає підстави для тлумачення *профільного навчання* як засобу диференціації й індивідуалізації навчання, що базується на особистісно-орієнтованому підході та забезпечує здійснення навчально-виховного процесу, шляхом врахування пізнавальних інтересів, нахилів, можливостей та освітніх і професійних потреб школярів до соціального і професійного самовизначення.

Відповідно до предмета дослідження потребує уточнення дефініція «*профільна диференціація навчання*». Дослідник В. Фірсов визначає профільну диференціацію як систему навчання, де кожен учень оволодіває певним мінімумом загальноосвітньої підготовки та отримує можливість приділяти більше уваги тим напрямам, що найбільше відповідають його нахилам [134, с. 104]. Отже, профільна диференціація навчання – це вид навчання, при якому кожен учень, окрім вивчення основних обов'язкових загальноосвітніх предметів, отримує можливість приділяти більше уваги тим дисциплінам, які найповніше відповідають його нахилам та інтересам.

Сутнісною категорією теорії профільного навчання є *профіль навчання*. Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає розширене, поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Він визначається з урахуванням інтересів та можливостей учнів, перспектив здобуття подальшої освіти і професійних перспектив учнівської молоді; можливостей та ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону [94].

Система навчання (загальноосвітня і профільна спрямованість) у кожному профілі включає такі компоненти: загальноосвітні навчальні предмети, передбачені для вивчення Державним стандартом базової і повної

загальної середньої освіти (базові навчальні предмети; рівень стандарту); загальноосвітні навчальні предмети, що безпосередньо пов'язані з відповідним профілем навчання (профільні навчальні предмети; профільний рівень); курси за вибором.

Концепцією профільної освіти в старшій школі (2009) та її подальшим оновленням (2013, 2014) передбачено планомірну реструктуризацію старшої школи, зорієнтовану на обов'язкове врахування індивідуальних інтересів, здібностей і можливостей учнів у контексті їхнього соціального та професійного самовизначення, що досягається за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [94; 48; 49].

Профілізація шкільного навчання почала здійснюватися за суспільно-гуманітарним, філологічним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним і спортивним напрямками, що диференціюються на окремі профілі. Кожен із профілів передбачає опанування змісту навчальних предметів на таких рівнях: *рівень стандарту* – обов'язковий мінімум навчальних предметів, які не профільними чи базовими (наприклад, зарубіжна література у класах спортивного напрямку); *академічний рівень* – навчальні предмети не є профільними, але базовими або близькими до профільних (наприклад, художня культура в класах філологічного напрямку); *профільний рівень* – поглиблений зміст певних навчальних предметів, зорієнтованих на майбутню професію (наприклад, українська мова та література, зарубіжна література у класах філологічного напрямку (профіль української філології)).

Проблема профільного навчання у закладах загальної середньої освіти актуалізована в Концепції Нової української школи (2016), законі України «Про освіту» (2017) і Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), де акцентується, що «профільна середня освіта – третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти» [96].

Завдання шкільної літературної освіти на профільному рівні конкретизовано у Концепції літературної освіти: сформувати в учнів основи філологічного мислення; навчити школярів здійснювати різні види інтерпретації та філологічного аналізу тексту; розкрити багатозначність літературознавчих понять, значно розширити їх коло й показати змінність у літературному процесі, своєрідність виявлення у творах різних епох, напрямів, течій; навчити школярів виявляти жанрові та стильові особливості творів; дати основні знання з теорії й практики художнього перекладу, навчити застосовувати набуті знання в процесі аналізу оригіналів та перекладів; розвивати творчі (власне філологічні) здібності учнів, необхідні для здобуття майбутньої професії (наприклад, опанування різними віршованими розмірами, написання критичної рецензії, відгуку на книгу, літературного огляду творів певного періоду тощо); навчити учнів користуватися словниково-довідковою та спеціальною літературою з філологічного профілю; навчити учнів самостійно відшукувати матеріал з філологічної проблеми, готувати доповідь на філологічну тему; навчити учнів висловлювати свої думки розлого, з науковою аргументацією й літературознавчо грамотно; сформувати вміння вести діалог, дискусію [47].

Шкільна літературна освіта в умовах профільного навчання передбачає вивчення базових загальноосвітніх курсів – курсів, обов’язкових для учнів у всіх профілях навчання; профільних загальноосвітніх курсів (українська, зарубіжна літератури, літератури національних менших) – курсів підвищеного, тобто поглибленого, рівня, що визначають напрям філологічного профілю та є обов’язковими для учнів, які обрали філологічний профіль; курси за вибором – курси, що забезпечують внутрішньо-профільну спеціалізацію, є в складі філологічного профілю навчання та обов’язкові для вивчення за вибором учня.

Курси за вибором як варіативний компонент змісту шкільної освіти є ефективним чинником диференціації та індивідуалізації шкільного навчання. Їх основне призначення полягає у поглибленні й розширенні змісту профільних предметів або забезпеченні профільної початкової професійної спеціалізації

навчання. Вони будуються з урахуванням рівнів предметних знань старшокласників, розвитку їхніх пізнавальних інтересів і навчальних можливостей у межах профілю навчання. Поділяємо твердження науковців, що курси за вибором – це педагогічний засіб, який «...забезпечує варіативність навчання в старшій школі, його особистісну спрямованість і дає можливість певною мірою нівелювати суперечність між єдиними державними вимогами до загальноосвітньої підготовки старшокласників та їхніми індивідуальними інтересами, нахилами і потребами» [43, с. 63]. У поєднанні з профільними предметами курси за вибором визначають «...з одного боку, специфіку кожного конкретного профілю навчання, а з другого, є дійовим засоби задоволення тих пізнавальних інтересів та індивідуальних освітніх потреб учнів, що перебувають поза межами вибраного ними профілю навчання» [43, с. 220–221].

Аналіз педагогічної і методичної літератури підтверджує, що в теорії шкільної профільної освіти й донині спостерігається термінологічна розмаїтість щодо тлумачення основних понять варіативного компоненту змісту шкільної освіти. Так, у Концепції профільного навчання у старшій школі (2009) термін «курси за вибором» (без диференціації на спеціальні та факультативні) трактується як навчальні курси, що «створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти; доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання» [95].

В оновленій Концепції профільного навчання у старшій школі (2013) подано тлумачення дидактичних понять «курси за вибором» і «факультативні курси» як рівнозначних та не увиразнено термін «спецкурс» [94]. Така неузгодженість дефініцій профільного навчання призводить до їх спрощеного трактування як науковцями, так і вчителями, котрі не диференціюють курси за вибором на «спеціальний курс» і «факультативний курс», а також ототожнюють поняття «курс за вибором» і «факультативний курс». Вважаємо, що сутність та призначення цих дидактичних одиниць підтверджує їх виразну розрізненість, яку можна засвідчити лапідарно. Так, спецкурс у структурі курсів за вибором – це обов'язкове заняття за умови вибору його учнем,

факультатив – необов’язкове заняття. Завданням спецкурсу є проведення спеціалізованої підготовки старшокласників відповідно до обраного ними профілю навчання, натомість факультативний курс орієнтований на задоволення різноманітних пізнавальних інтересів учнів. Спецкурс, на відміну від факультативу, передбачає обов’язкове оцінювання навчальних досягнень учнів.

Науковці В. Кизенко і Ю. Мальований визначають специфічність курсів за вибором у тому, що вони поєднують індивідуально-навчально-пізнавальну й профільно-орієнтувальну функції. На їхню думку, відповідно варто виокремлювати й два типи курсів за вибором («спеціальний курс» і «факультативний курс»), кожен із яких реалізує переважно одну із зазначених функцій [43, с. 131, 139]. У нашому дослідженні послуговуємося цим умотивованим твердженням дослідників і ключовими дефініціями проекту Концепції профільного навчання у старшій школі (2014), а відтак структуруємо літературні курси за вибором на *спеціальні* й *факультативні*, що зумовлено їх основними функціями, специфікою дидактично-методичного призначення та умовами реалізації в шкільній практиці навчання літератури.

Одним із завдань нашої роботи є уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до порушеної проблеми. Аналіз фахової літератури засвідчує, що в тезаурусі фундаментальних досліджень з методики навчання української літератури періоду радянської школи і до 2010 р. було унормовано поняття «факультативи», осмислення сутності й освітніх завдань яких засвідчують їх виразну кореляцію з трактуванням терміну «спецкурс» у системі сучасної шкільної профільної освіти. Зокрема, у «Наукових основах методики літератури» (за загальною редакцією Н. Волошиної), присвячених огляду загальних положень про факультативні заняття з літератури (від радянського періоду – до початку 2000-х рр.), йдеться про те, що «факультативні заняття з літератури в школі як специфічна форма літературної освіти учнів не тільки сприяють поглибленому вивченню шкільного курсу літератури, а й відіграють

величезну роль у підготовці учнів до майбутньої трудової діяльності» [67, с. 127].

Суголосним є визначення завдань факультативів із літератури та окреслення специфіки організації навчальної діяльності на таких заняттях у наукових роботах В. Неділка періоду 70-80-х рр. XX ст. [69, с. 229].

Відтак є аргументовані підстави стверджувати, що дидактичні функції факультативів, що традиційно практикувалися в шкільній літературній освіті, співвідносяться з функціями сучасних літературних спецкурсів як невід'ємного компоненту у структурі курсів за вибором.

У системі профільного навчання *спеціальний курс* – «це навчальний курс, який разом із профільними предметами визначає специфіку кожного конкретного профілю навчання, те сутнісне, що відрізняє цей профіль від іншого» [49]. Зміст, що закладений у спецкурсах певного навчального профілю (у межах годин варіативного освітнього компонента), є невід'ємним складником змісту цього профілю, тому його засвоюють учні, які обрали цей навчальний профіль.

Літературний спецкурс визначає спеціалізацію філологічного профілю, оскільки доповнює, поглиблює зміст навчальних предметів інваріантного освітнього компонента навчального плану (українська література, зарубіжна література, літератури національних меншин). Літературні спецкурси належать до варіативного складника навчального плану класів української, іноземної філології та історико-філологічного профілю суспільно-гуманітарного та філологічного напрямів.

Програми літературних спецкурсів доповнюють, розширюють навчальну інформацію зі шкільних курсів літератури, ознайомлюють учнів із творчістю письменників, вивчення яких не передбачено програмами інваріантної частини навчального плану. На таких заняттях також поглиблено вивчається історія та теорія літератури.

На літературних спецкурсах цілком доречно використовувати й тексти позапрограмових художніх творів, основними критеріями відбору яких є їх

висока художня цінність, національні культурно-історичні традиції, гуманістична спрямованість, позитивний вплив на особистість учня, а також відповідність його читацьким інтересам та віковим особливостям.

Старшокласники повинні мати можливість обирати спеціальні курси із кількох запропонованих, однак вивчення обраного курсу є обов'язковим та оцінюється за відповідними критеріями із української (зарубіжної) літератури.

Літературні спецкурси як диференційна частина освіти профільного філологічного навчання потребують методично обґрунтованих підходів до їх організації, зокрема обумовлених обов'язковим урахуванням рівнів інтелектуальних здібностей, читацької діяльності учнів, їхніх літературно-мистецьких нахилів, пізнавальних інтересів і сформованості читацької культури.

Відтак специфіка літературних спецкурсів визначається: поглибленим вивченням змісту освіти рівня стандарту і профільного філологічного рівнів; індивідуалізацією навчання літератури; різноманітністю форм, методів і прийомів організації навчальної діяльності учнів; упровадженням інноваційних технологій навчання, зокрема різних видів ІКТ; пріоритетністю самостійної пізнавально-дослідницької діяльності старшокласників; широким залученням творів суміжних мистецтв; активізацією міжпредметних зв'язків; текстоцентричним підходом до вивчення художніх творів; домінуванням літературознавчого аналізу художнього тексту; застосуванням різних шляхів аналізу художнього твору, доцільним комбінуванням їх елементів (послідовний, пообразний, ідейно-тематичний, композиційний, компаративний, структурно-стильовий, хронотопний тощо); поглибленим вивченням особливостей певної літературно-мистецької доби, ознак художніх напрямів, літературних течій, індивідуальних стилів письменників тощо; опрацюванням широкого кола теоретико-літературних понять, їх визначенням у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору.

Упровадження літературних курсів за вибором у шкільну практику дозволяє ефективно реалізувати міжпредметні зв'язки, вивчати суміжні

навчальні предмети (художня культура, історія України, всесвітня історія тощо) на профільному рівні. Зазначена функція літературних курсів за вибором є особливо важливою, оскільки в системі профільного навчання встановлення міжпредметних зв'язків розглядають як одну з умов підвищення наукового-методичного рівня викладання, що сприяє глибокому засвоєнню предметних знань, активізації навчальної-пізнавальної діяльності старшокласників.

Організація освітнього процесу на літературних спецкурсах повинна бути різноманітною за методикою проведення, орієнтованою на перехід від репродуктивних форм навчання до творчих і забезпечувати учням дослідницький характер пізнання. Слушним є твердження Н. Волошиної та С. Жили, що під час вибору методів навчання на заняттях літературних спецкурсів необхідно враховувати рівні читацької діяльності учнів [67, с. 129].

Заслуговують на увагу визначені свого часу В. Недільком основні методи і форми факультативного вивчення української літератури, що на нашу думку, є методично прийнятними й на заняттях сучасних літературних спецкурсів: настановча лекція; лекція, наближена до вузівської; семінарські заняття; форми самостійної аналітичної роботи учнів над художнім твором; бесіда; практичні заняття; написання залікових курсових робіт; підсумкові комбіновані заняття й види роботи [69, с. 229].

Відтак ураховуючи дидактичні функції літературних спецкурсів, рівні читацької діяльності учнів на таких заняттях і спираючись на теорію методів і прийомів шкільного вивчення літератури, виділяємо серед них найбільш ефективні на таких заняттях: шкільна лекція (монографічного характеру, лекція з елементами бесіди, проблемна лекція), евристична бесіда (постановка проблемних запитань), коментоване читання фрагментів художнього твору, поглиблений аналіз твору, самостійна аналітична робота учнів над художнім твором, диспути, семінари із доповідями, повідомленнями та їх обговоренням, науково-дослідницька робота в МАН, учнівські наукові конференції (зокрема й веб-конференції), тематичні літературно-мистецькі вечори, літературні вікторини, фанфіків, проведення літературних квестів тощо.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема таких, як віртуальні екскурсії, мультимедійні презентації, слайд-шоу, динамічні таблиці, добірки аудіо- та відеоматеріалів, DVD фільми, веб-квести, кейс-метод, розроблення тематичних авторських веб-сайтів тощо збагачуватиме методичний арсенал учителя-словесника.

Отже, літературні спецкурси – це найбільш творча форма шкільної літературної освіти, дієвий засіб поглиблення предметних знань учнів, підвищення рівня їхніх читацької та ключових компетентностей, розвитку творчих здібностей. Зміст, характер занять, методи і прийоми вивчення матеріалу визначаються із урахуванням психолого-вікових особливостей, пізнавальних можливостей учнів, фаховим рівнем і досвідом учителя.

Однією із форм диференціації навчання є *факультативні курси*, що не пов'язані із специфікою вибраного профілю навчання та слугують для задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів та освітніх потреб старшокласників. Аналіз фахової літератури засвідчує, що факультативні заняття як найбільш поширена форма диференційованого навчання були запроваджені в шкільну практику в 1967/68 навчальному році для задоволення індивідуальних інтересів і нахилів учнів, об'єднання школярів різних вікових груп на основі спільних інтересів з метою їхнього інтелектуального розвитку. Як уже зазначалося, тогочасне трактування сутності і призначення факультативних курсів здебільшого співвідноситься із тлумаченням спецкурсів у системі сучасної шкільної літературної освіти. Наприклад, факультативний курс «Українська сучасна драматургія і театр» (1990), розроблений П. Кононенком і В. Недільком, був пов'язаний із програмовим матеріалом, що вивчається на уроках української літератури у 9–11 класах. «Завдання факультативу, – наголошується у «Пояснювальній записці», – полягає у поглибленому вивченні української сучасної драматургії від її зародженні до наших днів. Вибір теми зумовлений недостатньою увагою до драми як роду в шкільних програмах» [98, с. 65].

Однак аналіз програм факультативних курсів у системі шкільної літературної освіти пострадянського періоду засвідчує, що деякі із них не мали превалювання предметного спрямування і були орієнтовані на підвищення загальноосвітнього рівня школярів (наприклад, факультатив «Світова художня література. 9–11 класи», 1991; авторський колектив – О. Бандура, В. Гречинська, Л. Масол та ін.) [99].

Аналіз фахової літератури засвідчує термінологічне розмаїття щодо розуміння *факультативів*, обумовлене парадигмою шкільної літературної освіти певних періодів. Відтак представимо у дослідженні наше трактування сутності такої форми профільного навчання.

Літературні факультативні курси – це навчальні заняття, зміст яких, на відміну від спецкурсів, безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним матеріалом шкільних філологічних дисциплін. Такі заняття поглиблюють і розширюють зміст навчальних предметів, однак не мають чіткої профільної спрямованості та орієнтовані на розширення світогляду та пізнавальних інтересів школярів, ознайомлення їх із новими сферами наукових знань і людської діяльності.

Аналіз наукових праць із дидактики показує, що сучасні дослідники визначають предметно орієнтовані типи факультативних курсів, зокрема: поглибленого вивчення загальноосвітніх предметів; вивчення додаткових розділів і питань, що стосуються систематичних курсів (інтегрованих) курсів; глибшого засвоєння спецкурсів; прикладного змісту; народознавчої тематики [43, с. 119–120].

Визначаємо специфіку літературних факультативів у тому, що вони пропонуються не тільки класам філологічного напрямку, а й суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, природничо-математичного та спортивного. У процесі вибору літературного факультативу деякі школярі розглядають їх як можливість розширити власний кругозір, глибше ознайомитися з художньою літературою, інші – як розвиток власних творчих здібностей.

На заняттях літературних факультативів, як і спецкурсів, учитель має широкі можливості для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання – максимально враховувати різнопланові запити й інтереси школярів, пропонувати кожному учню такий вид навчальної діяльності, який би відповідав його психолого-віковим особливостям, рівню загальноосвітньої підготовки, здібностям, нахилам і читацьким інтересам. Програми літературних факультативів можуть бути розраховані на 17 або ж 35 навчальних годин. Такі заняття не підлягають обов'язковому оцінюванню освітніх результатів учнів.

На основі власного педагогічного досвіду можемо констатувати, що літературні факультативи позитивно впливають на розвиток розумових здібностей учнів, сприяють підвищенню рівня їхніх освітніх результатів із різних предметів; ефективніше задовольняють пізнавальні інтереси школярів; сприяють поглибленню вмінь самостійної пізнавальної діяльності; дають можливість ознайомлювати учнів із новітніми досягненнями науки і техніки; сприяють формуванню вмінь застосовувати здобуті знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях; опосередковано допомагають у виборі професії.

Отже, специфіку профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти визначаємо як: один зі шляхів підвищення якості сучасної літературної освіти; створення сприятливих умов для виявлення індивідуальних здібностей до обраного учнями філологічного профілю; забезпечення профільної початкової професійної спеціалізації навчання; поглиблення та розширення змісту профільних навчальних предметів; удосконалення вмінь поглибленого аналізу та інтерпретації художніх творів; підвищення рівня читацької компетентності учнів-читачів і розвиток їхніх ключових компетентностей; сприяння задоволенню пізнавальних інтересів і творчих здібностей школярів; допомога старшокласникам у визначенні власного вибору щодо майбутньої професії філологічного спрямування.

1.2. Філософсько-культурологічний і літературознавчий аспекти проблеми контекстного вивчення творів художньої літератури.

Шкільна літературна освіта ґрунтується на наукових надбаннях історії й теорії літератури, літературної критики, філософії, культурології та інших наук. Розуміння їх взаємозалежності передбачає врахування тенденцій розвитку філософсько-культурологічних і літературознавчих концепцій, важливості розкриття їх впливу на методику навчання літератури й зміст шкільної літературної освіти [140, с. 28]. Концепти фундаментальних наук є цінним інструментарієм для аналізу художнього, зокрема й з урахуванням принципу контекстності.

Термін «контекст» походить від лат. «contextus» (зв'язок, поєднання), що вказує на ту важливу роль, яку контекст відіграє у трактуванні певної інформації.

Контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості, має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння й осмислення різної інформації, зокрема й навчальної, оскільки обумовлює сенс і значення конкретної ситуації та її компонентів. Контекст характеризується тим, що він є безмежно широким. Внутрішній контекст передбачає знання, досвід та індивідуальні психологічні характеристики особистості; зовнішній – інформаційні, предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші ситуації діяльності людини. Відтак поняття контекст входить до сучасного термінологічного апарату літературознавства, культурології, філософії, педагогіки, соціології та інших наук.

У широкому значенні дефініція «контекст» охоплює середовище, простір, у якому існує суб'єкт чи об'єкт дійсності, у вузькому – трактується як розділ, сцена або ж весь твір, тобто те, що не виходить за межі конкретного художнього твору. Традиційним цей термін є для лінгвістики на означення частини тексту із закінченою думкою, що дає змогу точно встановити значення окремого слова чи речення.

Слушними в аспекті нашого дослідження є твердження М. Бахтіна, який вважав, що «кожне слово (кожен знак) тексту виводить його за межі. Будь-яке розуміння є зіставленням цього тексту з іншими текстами... Текст живе тоді, коли доторкається до іншого тексту (контексту)» [3, с. 384]. Тому осмислення художньо відтворених письменником у творі явищ історико-літературного, філософсько-культурного характеру сприяє розумінню зв'язків між художнім текстом і реальністю, дає змогу ефективно організувати роботу над усвідомленням ідейно-художнього змісту твору, розкриттю авторської позиції, підтексту, образів-символів.

Проблема контекстного вивчення творів художньої літератури зумовлює активні наукові пошуки дослідників в галузі літературознавства. Так, Ю. Борєв визначає контекст як «семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття і здійснюється рецепція художнього тексту» [12, с. 206]. А. Ткаченко пояснює, що досягнення формозмісту твору забезпечує сприйняття «саме в образному контексті» значення слів-образів художнього твору [116, с. 247]. В. Біблер вважає, що текст як твір «живе контекстами» [4, с. 76]. Учений, акцентуючи на важливості усвідомлення механізмів інтерпретації прихованих смислів твору, визначає контекст описуваного, контекст автора, контекст інтерпретатора. І. Шуляков, коментуючи В. Біблера, переконливо трактує, що «сам процес такої інтерпретації акумулює проблему сприйняття тексту, пізнання й розуміння значення в цій мові; пізнання та розуміння в контексті певної культури; активне діалогічне розуміння (як завершальний, підсумковий етап культурного діалогу)» [140, с. 147]. Р. Унгер основними видами контексту називає біографічний, літературознавчий і культурологічний, оскільки їх поєднання визначає художню своєрідність літературного твору [132].

Відтак у сучасному науковому обігу наявна широка палітра видів контексту, серед яких дослідники вирізняють історичний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, науковий, філософсько-естетичний тощо. Однак зауважимо, що часто поняття про різні види контексту корелюють

між собою, а деякі з них є навіть синонімічними, що свідчить про відсутність уніфікованості термінологічного апарату щодо контекстності художнього твору.

Ідея контекстного вивчення художнього твору належить літературознавцю А. Єсіну. Виокремлюючи літературний контекст, який він розумів як «належність твору до творчості письменника, до системи літературних напрямів і течій», дослідник також вирізняв історичний і біографічний контексти [34, с. 235]. Однак звернення до біографічного контексту А. Єсін вважає допустимим лише для розуміння ліричних жанрів із яскраво вираженою функціональною спрямованістю – епіграм і послань, а в «інших випадках залучення біографічного контексту... зводить художній образ до конкретного факту і позбавляє його узагальнюючого значення» [34]. Натомість Г. Сивокінь вказує на доцільність біографічного контексту в багатогранному читанні художньої літератури «як «текстобіографії» твору і творчості – не відчужених від особи творця, живої, цікавої, значної особистості, а, навпаки, трактованих у цілісності своїй і неповторності» [107].

Деякі літературознавці вказують на універсальну значущість біографічного контексту в процесі осмислення художнього твору. Так, І. Голубович зазначає, що «біографічний підхід у різноманітності своїх проявів набув сьогодні статусу міждисциплінарного і зайняв постійну нішу в соціології, психології, літературознавстві, соціальній та культурній антропології, історичній науці» [21, с. 122].

У дослідженнях М. Бахтіна запропоновано контекстно-дискурсивний підхід до вивчення літературного твору. Учений започаткував розгляд художнього тексту та його елементів як співвідношення з іншими текстами й переосмислення їх у новому контексті. Літературознавець акцентував на позатекстовому контексті художнього твору «в якому він сприймається і оцінюється (звичайно, контекст змінюється за епохами сприйняття, що створює нове звучання твору)» [3, с. 207].

О. Чирков розглядає контекстуальний підхід до аналізу літературного твору на різних рівнях, а саме: контекст певної історико-літературної доби, у якій визначається місце твору; контекст творчості письменника, у якому (контексті) визначається місце твору; контекст певної історичної доби, у якому досліджується повнота відображення епохи в літературному творі. Літературознавець вважає застосування контекстуального підходу однією з необхідних умов аналізу художніх творів модернізму та постмодернізму [138].

Контекстно-герменевтичний метод як варіант порівняльного літературознавства запропоновано В. Заманською, яка визначає його сутність як «реконструювання єдиного культурного простору епохи, яке виявляє специфіку і динаміку художньої свідомості національної культури в контексті культури континентальної і світової» [37].

А. Посохова виділяє контекстологічний аналіз твору. Дослідниця вважає, що «знання контексту художнього твору передбачає комплекс спеціальних знань про літературний напрям, у межах якого написаний твір, літературну діяльність попередників/сучасників/послідовників автору твору; творчий шлях автора та історію написання твору» [92, с. 6]. Відтак поняття загального контексту художнього твору, на її думку, включає літературний, історико-культурний та авторський стилістичний контексти, трактування яких сприятиме усвідомленому прочитанню та інтерпретації художнього твору.

О. Мішуков обстоює позицію щодо важливості порівняльно-типологічного підходу до сприйняття української літератури в європейському контексті, розуміючи його, як «виявлення ідейно-тематичних перегуків у різних літературах Європи, збігів і спільностей, розходжень і відмінностей, її контактних зв'язків (переклади, критичні оцінки, тематичні, жанрові модифікації) тощо» [63, с. 4].

Є. Нахлік оперує такими поняттями як літературний, історико-літературний, політично-історичний контексти. Аналізуючи творчість І. Котляревського, вчений диференціює контекст на західно-, центрально- і східноєвропейський, що певною мірою виявляються в творах письменника,

вказує на літературні явища та політично-історичні умови, що зумовлюють національну проблематику його творчості [68].

В. Погребенник, досліджуючи творчість українських поетів ХІХ–ХХ ст. у фольклорно-творчих зв'язках, демонструючи їх внесок у культуру літературного фольклоризму, виділяє фольклорно-етнографічний контекст [86].

Наукові погляди Я. Поліщука щодо вивчення літератури та культури вирізняються зокрема інтердисциплінарним аспектом, що корелює із поняттями мистецький та культурологічний контекст. Так, драматургію Лесі Українки вчений розглядає у контексті української та світової літературних традицій [90].

Результати наукових пошуків ряду літературознавців переконують у необхідності розгляду художнього твору в широкому контекстному оточенні, хоча вчені водночас і не послуговуються терміном «контекст».

Основою вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти є пізнання художнього твору в усіх його внутрішніх і зовнішніх зв'язках, що корелює з розумінням контекстного вивчення явищ мистецтва слова. У кожному художньому творі є не лише зображене митцем, а й виражене, що зумовлюється особливостями та взаємодією форми і змісту літературного тексту, осягнення якого передбачає відповідну читацьку рецепцію. Залежно від рівня особистісного сприйняття прочитаного реципієнт більшою або меншою мірою наближається до читача, зважаючи на його рівень літературного розвитку та чуттєвого досвіду, тому вдається по-різному збагнути один і той же мистецький твір, відкриваючи нові художні та життєві смисли. Зважаємо на визначення Н. Грицак, яка розглядає контекст як «первинний смисл, як систему координат, що певною мірою мотивує вибір проблематики, жанру, сюжету, композиційно-образної структури того чи іншого художнього твору, а також породжує, за наявності здатності у читача з'ясовувати ключові засади, розкривати асоціативні зв'язки, цілий спектр смислових варіантів інтерпретацій» [27, с. 26] Йдеться про те, що літературний твір щоразу не збігається з текстом. З огляду на це В. Ізер зауважував: «Твір є щось більше,

ніж текст, тому що текст оживає тільки тоді, коли реалізується...» [41, с. 349]. Важливо, що художній твір реалізується у безпосередньому емоційно-чуттєвому та розумовому контакті з читачем.

Адекватна рецепція твору здійснюється, якщо читач зосереджується на змісті й формах картин, зображених у тексті, розкриває причиново-наслідкові зв'язки образів і подій, відкриває для себе авторський світ у локальному середовищі, яким є літературно-художній текст. Отже, активний етап вивчення художнього твору – його прочитання – характеризується емоційно-відтворювальною роботою реципієнта (за О. Никифоровою). «Процес читання, – пояснює Є. Сверстюк, – є по суті відтворенням відповідних до тексту уявлень, понять, думок і почуттів, що веде до розуміння змісту і художніх цінностей твору» [105, с. 40]. Відтак, відповідні відтворення прочитаного можна вважати контекстними, тобто, не прямо взятими з тексту, а навіяні його середовищем – контекстом зображення. Отже, контекстне вивчення художнього твору асоціюється насамперед із його формою та ідейним потенціалом, тобто його власним, внутрішнім ідейно-художнім значенням, осягнення якого відбувається зусиллями учнів-читачів і зумовлюється готовністю їх до аналітико-синтетичної роботи над твором.

Формування готовності учня-читача до контекстного літературного аналізу базується спершу на засвоєнні наукового поняття про аналіз твору, що визначається як логічно-понятійний спосіб його розгляду і «...здійснюється шляхом виділення у творі значимих елементів, розгляду кожного з них і відношень між ними» заради адекватної інтерпретації змісту прочитаного та своєрідного діалогу з митцем [130, с. 55]. Відтак, важливим компонентом мети аналізу художнього твору є визначення авторської думки, осягнення якої надає вивченню контекстного характеру.

Поняття контекстного осягнення літературного твору, на думку літературознавців В. Агеєвої, Т. Гундорової, Н. Зборовської, В. Марко, корелює з його декодуванням, що варто розглядати як інструмент інтерпретації змісту прочитаного. Оскільки першим рівнем контекстного вивчення твору вважаємо

усвідомлення його внутрішнього ідейно-художнього потенціалу, то декодування, що стосується осмисленого розуміння таїни слова конкретного художнього тексту, є вагомим чинником пізнання. У цьому зв'язку викликає інтерес визначення коду як позиції автора, що втілюється в художньому світі твору і з якої автор пропонує читачеві сприймати його. На цій підставі можемо виділяти коди в словах, образах, творах, тобто на різних рівнях художньої структури тексту. Так, образ Прометея, широко представлений у мистецтві, є кодом жертвності й безсмертя.

Подібне розкодування образів є цілком контекстним, оскільки виникає з комбінації форм і прийомів їх творення, незалежно від матеріалу, з якого вони створені. Розкодування або декодування тексту В. Марко слушно трактує як пошук способів пізнання таїни слова, що цілком узгоджується із завданнями вивчення у творі того, що в ньому закладено автором і тому прийнято називати ідейно-художнім потенціалом [59, с. 48]. Отже, розкодування художнього образу/тексту – це проникнення у сутність та взаємодію прийомів творення цього образу і значущих компонентів тексту. На цій підставі вчені розглядають поняття контексту у вузькому значенні, зосереджуючись на окремих частинах тексту й на тому, що не виходить за межі конкретного художнього твору.

Контекстне вивчення твору, що забезпечується висвітленням у ньому авторської думки, естетичного ідеалу й художньої майстерності його вираження, є ефективним запобіжником проти позаконтекстного сприйняття і викривленого тлумачення прочитаного. З огляду на зазначене виразно окреслюється явище твороцентризму, що означає зосередження уваги учнів-читачів і науковців на головному осередку літератури – художньому творі з метою осмисленого сприйняття з тексту якомога більше вражень, думок і почуттів, навіюваних читачеві.

У науковій літературі досить широко представлений і другий рівень контекстного вивчення літературного твору, що характеризується зовнішніми чинниками художнього творення та функціонування. Імпонує думка дослідників щодо широкого розуміння контексту, до якого входить

«середовище, простір, у якому існує суб'єкт чи об'єкт дійсності» [27, с. 26]. Контекстні обрії зумовлюються багатовимірним змістом і функціоналом мистецтва слова, для якого немає таких проявів дійсності, що не можуть бути предметом художньої творчості. Джерелами твору є широке зовнішнє середовище, важливими елементами якого визначено літературну й розмовну мову, історико-культурні та соціально-економічні процеси, різні прояви і результати людської діяльності, а також продуктивну міжмистецьку взаємодію.

У науковому обігу визначено такі різновиди контексту щодо вивчення літературного твору: біографічний, літературний, історичний, культурологічний, особистісний. Розглянемо найбільш поширені з них у літературній теорії та шкільній практиці навчання української літератури.

Біографічний контекст. Підгрунття біографічного контексту вбачаємо в методологічних принципах, сформульованих з покликанням на «Порівняльні життєписи» Плутарха французьким критиком Ш.-О. Сент-Бевом, зокрема – «шукати в мистецтві людину» [106, с. 48]. Суть цього методу, як зазначає П. Білоус, полягає в ретельному вивченні біографії письменника (походження, звички, «моральна фізіологія», душевні стани, навіть домашня обстановка, дрібниці повсякденного побуту), що може бути ключем до прочитання його творів. Джерелом таких відомостей про письменника є його листи, мемуари, автобіографія, спогади сучасників, варіанти літературних текстів тощо.

Доцільність звернення до біографічного контексту не одноставно розглядається дослідниками. Так, Г. Сивокінь відзначає доцільність багатогранного читання літератури «як «текстобіографії» твору і творчості – не відчужених від особи творця, живої, цікавої, значної особистості, а, навпаки, трактованих у цілісності своїй і неповторності» [107]. Натомість А. Єсін вважає звернення до біографічного контексту не лише необов'язковим, а й небезпечним для розуміння художньої самовартісності літературного твору. Дослідник переконує, що «лише у виняткових випадках він потрібний для розуміння твору (у ліричних жанрах з яскраво вираженою функціональною спрямованістю – епіграмах, рідше в посланнях). В інших же випадках

залучення біографічного контексту не лише марне, але часто й шкідливе, оскільки зводить художній образ до конкретного факту і позбавляє його узагальнюючого значення» [34].

У контексті нашого дослідження зважаємо на те, що будь-який творчий процес – це спосіб і форма самовираження та самопізнання особистості. Слушною є думка П. Білоуса, який пояснює літературну творчість з погляду різних особистісних чинників впливу на митця: змагання (суперництво), воля до влади, витіснення психічних комплексів, гедонізм, утеча від дійсності, медитація, увічнення себе тощо [8, с. 4–16]. Тому в методичному аспекті наголошуємо не лише на відомостях про письменника, пов'язаних із написанням виучуваних творів, а й на його особистісних якостях, що значно обумовлює джерела та умови творчості.

Отже, розглядаючи біографічний контекст у процесі вивчення художнього твору, варто виокремити такі його компоненти, як задум і процес творення, образ автора у житті й тексті, читацька рецепція й функціонування художнього твору. Стосовно питання творчого задуму та умов його реалізації значний інтерес викликає праця І. Франка «Із секретів поетичної творчості» [135, с. 45–119]. В аспекті нашого дослідження послуговуємося твердженням митця про стратегічну ідею, що оволодіває письменником на початку творчого процесу і доповнює мотивацію читача стосовно потреби в пізнанні художнього твору. Авторські переживання, як важливий складник творчого процесу, мають стати надбанням читацького досвіду особистості, у арсеналі якого передбачено контекстний аналіз художнього твору для глибокого осягнення духовного контенту прочитаного.

Літературний/літературознавчий контексти. Кожен художній твір виникає в певному літературному середовищі, тому його вивчення має відбуватися з урахуванням літературного/літературознавчого контексту, оскільки контекст визначається взаємозв'язками та взаємозумовленістю. Послуговуємося трактування літературного контексту літературознавцем А. Єсіним, який розумів його як «належність твору до творчості письменника,

до системи літературних напрямів і течій» [34, с. 235]. Відтак літературний/літературознавчий контекст розуміємо як літературне середовище, що визначає загальний розвиток літературного процесу та творчу індивідуальність конкретного письменника.

Вважаємо, що поза літературним процесом не існує окремого художнього твору, який обов'язково ідентифікується за його приналежністю до певної літературної школи, течії, напрямку. Кожен витвір мистецтва слова вписується й осмислюється в чітких координатах національного й світового літературного розвитку та усвідомлюється в широкому культурному діалозі об'єктів і суб'єктів мистецького життя. Відбувається не лише творення сюжетів, а й запозичення їх з інших літератур, як, наприклад, із Вергілієвої «Енеїди» чи байок Езопа. «Загалом, література – вказує В. Домбровський, – це система невинних і різноаспектних запозичень, тому учням важливо розуміти, що мистецькі запозичення – це характерна для мистецтва художня інтеграція естетичних систем [32, с. 9]. Відтак, митці надихаються на творчість не лише ідеями та сюжетами інших майстрів художнього слова, а й конкретними тропами та фігурами поетичної мови, тобто художніми проявами змісту й форми літературних явищ.

У літературознавчих працях зазначається, що спостерігається явище взаємовпливів художніх систем різних національних літератур, що вказує на розуміння поняття щодо традицій і новаторства у творчості конкретних письменників і тенденції розвитку світового літературного процесу. Суголосною зазначеному є думка М. Бахтіна про досягнення суміжного культурно-мистецького простору яке пояснює тим, що в літературі все пізнається в порівнянні [3, с. 384]. Така позиція особливо актуальна для вивчення літературного твору на профільному рівні.

Історико-логічний аналіз літературного процесу дає змогу висвітлити весь спектр літературних явищ, напрямів і течій, завважити традиційні й новаторські тенденції поступального розвитку мистецького життя, вказує на

необхідність залучення до літературного пізнання власне історичного контексту.

Історичний контекст. Традиційним чинником об'єктивованого вивчення літературного твору літературознавцями визнається історичний контекст його розгляду та інтерпретації, що зумовлює актуальність принципу історизму в процесі опрацювання художнього твору, має бути об'єктом вивчення і в профільній школі. Реалізація історичного принципу передбачає висвітлення епохальних умов, що склали історичне тло художнім подіям, а також часових обставин, у яких був написаний твір та особливостей його нинішнього функціонування.

Успішне вивчення твору значною мірою залежить від висвітлення особливостей тієї епохи, коли твір був написаний, а також, як був оцінений тодішньою літературною критикою. З цього приводу Г.-Г. Гадамер указував про важливість під час інтерпретації змісту художнього твору враховувати історичні умови, за яких він критично оцінюється [17, с. 12]. Водночас важливо з'ясувати, в який час твір був предметом критичної уваги.

Наукове вивчення літератури відбувається на міцних історичних засадах, на яких сформувалася історична школа в літературознавстві. У закладах загальної середньої освіти висвітлюється життєва основа виучуваного художнього твору, що сприяє глибокому поясненню художніх подій, усвідомленню їх актуальності та вплив на характер окремої людини й суспільства загалом.

На важливості історичного контексту, неприпустимості нехтування ним наголошує Д. Наливайко, зазначаючи, що «відрив мистецтва від історичного ґрунту невідверто тягне за собою його крайню формалізацію» [66, с. 11–12]. Однак, необхідно зважати, що вчений здебільшого робить акцент на розкритті історичного процесу розвитку художньої літератури.

Учні профільних (філологічних) класів у процесі опрацювання літературних творів мають упевнитися, що в художнього образі конфлікт його змісту й форми діалектично перетворюється на взаємодію між ними, й саме це

взаємопроникнення має зображувально-виражальне значення в художньому тексті.

Культурологічний (мистецький) контекст вивчення літературного твору визначається, по-перше, тим, що мистецтво є частиною національної та світової культури, скарбницею духовних цінностей конкретного народу й усього людства; по-друге, служить трансфером культури як у часі, передаючи її нащадкам, так і в просторі, відкриваючи свої надбання іншим культурам, взаємозбагачуючись. Стратегічною метою сучасної літературної освіти є забезпечення передачі й засвоєння національних і загальнолюдських культурних надбань, набуття культурної компетентності учнями-читачами.

Культурологічні засади вивчення художнього твору спрямовують вчителя на вивільнення з тексту духовного потенціалу, стимулюючи зусилля учнів-читачів у пошуках мудрості й ціннісних орієнтирів, що позиціонуються письменником у героях його творів. В аспекті теми дослідження слушними є філософські роздуми В. Кременя, який стверджує, що «співвідношення мудрості з цінностями повинно набути в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини...» [51, с. 678]. Така конкретика реалізується під час вивчення літературного твору завдяки різновекторному діалогу й полілогу, що є ефективними засобами взаємодії вчителя й учнів, а також діалогу з автором, персонажами, літературними критиками, широкою читацькою аудиторією. З огляду на зазначене цінними для нашого дослідження є гуманітарно-філософські концепти М. Бахтіна щодо культурного діалогу, який утверджується шляхом злиття смислових шарів культур, що вступають у діалог. Учений переконував, що для адекватного сприйняття іншої культури не достатньо її пізнання лише в її ж межах, а важливим для створення цілісної картини є занурення у контекст тієї ж культури [3, с. 29].

Фундаментальні культурологічно-філософські ідеї М. Бахтіна знайшли розвиток у філософських поглядах В. Біблера, який стверджував: «Твір – форма спілкування за горизонталлю спілкування осіб як (потенційно) різних культур»

[4, с. 31]. У процесі аналізу літературного твору недостатньо лише ознайомити учнів із людськими цінностями, що знайшли художнє відображення в тексті. Потрібні певні предметні знання про особливості мистецтва слова і читацькі вміння, тобто необхідний рівень особистісного й літературного розвитку для критичного, усвідомленого осмислення художнього твору.

Отже, культурологічний контекст шкільного вивчення літератури визначається не лише змістом художніх творів, а й характером діяльності учнів-читачів, що рівнозначно впливає на їхній культурний розвиток та особистісне становлення. Вивчення української літератури на культурологічних засадах є виразною тенденцією розвитку предметної дидактики в закладах загальної середньої освіти [140]. Звернення до культурологічного (мистецького) контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, що суголосні з творчістю письменника, що вивчається у шкільному курсі літератури. Водночас культурологічний (мистецький) контекст тісно пов'язаний із історичним і літературознавчим, оскільки для глибокого розуміння художнього твору необхідно володіти відповідними знаннями про історичну добу, культурні традиції та менталітет народу, або ж того історичного періоду, до літератури якого належить твір.

Безперечно, означеними контекстами не вичерпується навчальне середовище художнього твору. Окрім того, відбувається взаємопроникнення контекстів, коли в освітньому процесі актуалізуються у взаємозв'язках відомості про життя і творчу діяльність письменника, життєву основу його творів, розширюються культурні обрії конкретних літературних тем і відкривається духовний світ мистецтва слова та його автора.

Отже, внутрішні й зовнішні чинники творення, сприймання та засвоєння художньої літератури, визначені в літературознавстві як контексти вивчення літературного твору, є сприятливим багатовимірним середовищем, у якому створюється і розкривається кожне помітне явище мистецтва слова. Визначення і врахування їх у пізнавальній роботі учнів профільних (філологічних) класів є

необхідною методичною умовою забезпечення якості їхніх предметних знань і читацьких умінь, а відтак ключових і предметної читацької компетентності.

З огляду на зазначене варто акцентувати й на питанні *особистісного контексту* учнів, що охоплює їхній суб'єктний досвід не лише читацької роботи, а й усієї життєдіяльності. Особистісний контекст учнів-читачів розглядаємо як уявлення їх про світ, людину і суспільство, літературу і мистецтво, навчання і виховання тощо. Особистісний контекст художнього сприймання відкриває можливості для творення власних моделей дійсності, сформованих на основі прочитаних художніх творів. Цей вид контексту реалізується з урахуванням вікових особливостей школярів і рівнів їхнього читацького розвитку, особистих нахилів і пізнавальних інтересів та реалізується на всіх етапах роботи над художнім твором.

Отже, вивчення літературного твору не лише як самостійного художнього явища, а й у контексті світового історико-культурного процесу дозволяє осмислити українську літературу як невід'ємний складник світового мистецтва, досягнути літературний процес у єдності філософсько-культурологічних та історико-літературних зв'язків, усвідомити динаміку його поступального руху, зумовлену попереднім творчим досвідом. Реалізація різних і взаємопов'язаних контекстів вивчення літературного твору є важливою методичною умовою успішного навчання української літератури в профільній школі.

1.3. Психолого-педагогічні засади досліджуваної проблеми.

Вивчення літератури на профільному рівні ґрунтується на психолого-педагогічних теоріях, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня та умови їх успішної педагогічної реалізації. Відтак в аспекті досліджуваної проблеми актуальними є наукові розвідки, у яких визначено вікові особливості психічного розвитку учнів 10–11-х класів (Г. Костюк, О. Скрипченко, Л. Долинська); психологічні засади літературного розвитку учнів-читачів (Н. Молдавська); психологічні особливості художнього

сприймання (О. Никифорова), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Тализіна) та узагальнення способів пізнання (Д. Ельконін, В. Давидов); концепцію розвивального навчання (С. Гончаренко, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук); педагогічні засади особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання (Н. Бібік, О. Савченко, А. Хуторської, Г. Селевко, С. Подмазін, А. Фасоля).

Розроблення методики контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання потребує врахування психологічних вікових особливостей старшокласників – представників раннього юнацького віку (15–18 років). У роботі зважаємо на окреслені вченими (Ф. Бех, Л. Божович, І. Зимняя, І. Кон, І. Костюк та ін.) загальні характеристики психології раннього юнацького віку, а саме: удосконалення форм мислення, здатність до образних і понятійних узагальнень, критичного осмислення, усвідомлення необхідності оволодіння прийомами розумової діяльності; схильність до рівноправного спілкування з однолітками та старшими, партнерської взаємодії, творчого діалогу, свідоме й критичне ставлення до себе та інших; прагнення до самоідентифікації; вияв максималізму в судженнях і вчинках; спілкування на основі протилежностей – уособлення та колективізму, індивідуального та загального; розвиток самостійності й творчого підходу до прийняття рішень; естетична чуттєвість; здатність самостійно оцінювати художні твори та зосереджуватися на суспільно вагомих життєвих цінностях; зацікавленість у здобутті якісної освіти [71, с. 265–270].

Обґрунтовуючи психолого-педагогічні засади нашого дослідження, зважаємо на те, що одним із важливих завдань ефективної побудови освітнього процесу психологи визначають розумову організацію особистості, що передбачає здобуття достатнього обсягу знань, їх упорядкованості, а також, що найголовніше, виявлення готовності до їх застосування в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Поняття про розумовий розвиток особистості пов'язується із розумінням структури систематизованих знань, що зумовлюють вибір ефективних методів і

засобів навчальної діяльності. Відтак вагомого значення надаємо теорії асоціативності формування знань особистості (С. Рубінштейн, Ю. Самарін).

Базовою для нашого дослідження є концепція психічного розвитку особистості в умовах освітнього процесу, розроблена Г. Костюком. Послугуємося твердженням ученого щодо інтелектуального дозрівання учнів старшого шкільного віку, розумові дії яких проходять шлях «від широких розгорнутих, деталізованих до скорочених, схематичних» [50, с. 249]. Тобто, акцентується на процесах інтеріоризації розумових дій, що є характерною для учнів цієї вікової групи та актуальною в умовах профільного навчання для формування предметних й особистісних смислів старшокласників.

Психологи наголошують, що на цьому етапі також увиразнюються способи самостійної пізнавальної навчальної діяльності, конкретизуються самоконтроль і самооцінка, що виражаються в особистісному й читацькому саморозвитку, домінують цілі, пов'язані з життєвими перспективами і вибором майбутньої професії. Такі концепти психологічних досліджень мають засадниче значення для розроблення експериментальної методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні, обраному старшокласниками, які асоціюють свою майбутню професію з філологією.

Аналіз наукових джерел із психології дає підстави для розуміння визначального впливу вікових психо-фізіологічних особливостей учнів раннього юнацького віку на розвиток їхньої інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, моральної та естетичної сфери як суттєвих чинників розвитку здатності до глибокого осягнення творів української художньої літератури, зокрема й контекстного.

Розуміння учнями змісту і структури художнього твору зумовлює розвиток їхньої емоційно-сміслової сфери, формування сенситивності та естетичної вразливості, вироблення позиції щодо естетичної оцінки творів мистецтва [100, с. 71–72]. Так, сутність образу-персонажа виражається через якості його характеру, передусім моральні, а структура образу-персонажа – через прийоми його творення (опис вчинків і поведінки, думок і прагнень,

стосунків із іншими людьми, ставлення до природи та суспільства тощо). Специфіка читацької діяльності визначається тим, що передбачає вплив компонентів змісту образу-персонажа на можливе увиразнення певних рис характеру реципієнта. Психологи переконують, що аналітико-синтетичні процеси в свідомості суб'єкта, формування теоретичних узагальнень відбуваються внаслідок накопичення понятійних знань, розширення досвіду діяльності особистості, що сприяє її інтелектуальному зростанню [9, с. 6, 18]. Тому в процесі вивчення художнього твору актуалізуються не лише знання учнів та вдосконалюються їхні читацькі вміння, а й увиразнюються особистісні якості, зокрема морально-етичної та емоційно-вольової сфер, що безпосередньо впливають на вироблення адекватного сприйняття художнього твору та його вмотивовану оцінку.

Поєднання емоційно-чуттєвого та раціонального чинників у процесі аналітико-синтетичної роботи над художнім твором передбачає глибоке розуміння учнями-читачами змісту твору та усвідомлення його ідейно-художнього значення. Отже, увиразнюється психологічний аспект шкільного вивчення літератури, зокрема актуалізується проблема діалогічного спілкування з творами мистецтва, що передбачає вплив художніх явищ на формування світогляду учня-читача.

У роботі зважаємо на думку Ж. Піаже про єдність когнітивного і чуттєвого як взаємозумовлені якості інтелекту особистості [85, с. 56–59]. Тобто, процес шкільного вивчення літератури передбачає не лише проведення аналітико-синтетичних операцій, а й емоційно-логічну діяльність учнів-читачів, виявлення їхніх почуттів, що засвідчують особистісне ставлення до зображеного автором.

Актуальним для нашої експериментальної методики є вчення про етапний характер навчального освітнього процесу. Відтак беремо до уваги визначені в дослідженнях психологів (П. Гальперін, Н. Талізін, Г. Костюк, Н. Москаленко та ін.) такі етапи сформованості знань: репродуктивний, що передбачає пряме відтворення знань та способів діяльності, виконання учнем завдань за зразком;

конструктивний – це перетворення здобутих знань, перенесення відомих способів розумових дій у ідентичні навчальні ситуації, виявляється здатність учнів до аналітико-синтетичної діяльності; творчий, що відзначається творчим характером навчальної діяльності учнів, їхньою здатністю знаходити нові способи мислительних дій та операцій.

Для нашого дослідження актуальною є теорія змістового узагальнення знань Д. Ельконіна-В. Давидова, що в практиці контекстного розгляду твору передбачає набуття школярами широкого обсягу знань і послідовного формування навчальних умінь: визначення завдань, різноманітних за змістом і способами виконання; надання учням орієнтовної основи дій, необхідних для виконання навчальних завдань; перевірку відповідності учнівських дій рекомендованій орієнтовній основі; відстеження міри набутого суб'єктного досвіду учнів [141, с. 219].

Вивчаючи питання вікових психологічних особливостей учнів періоду ранньої юності, виняткового значення для нас набуває необхідність розкриття специфіки художнього сприймання твору, без усвідомлення якої шкільне навчання української літератури на профільному рівні не матиме належної методичної результативності.

Методологічною основою нашого дослідження є психологічна характеристика процесів сприймання учнями художнього твору, обґрунтованих О. Никифоровою. Їх обов'язкове врахування під час опрацювання тексту є важливою умовою для його глибокого осмислення, а саме: 1) сформованість операцій мислення та уяви; 2) визначення прийомів творення літературного образу для його відповідної характеристики; 3) пояснення відношень між основними елементами тексту прочитаного твору; 4) оцінка та узагальнення елементів тексту з погляду характеристики літературного образу, з метою досягнення відповідності читацьких уявлень до тексту [71, с. 102–105].

О. Никифорова слушно наголошувала на необхідності цілеспрямованого формування в учнів-читачів естетичних суджень, що сприяє розвитку їхніх естетичних смаків, в основі яких знаходиться емоція [71, с. 156]. Емоційна

діяльність у поєднанні з розумовою роботою над текстом художнього твору формує чуттєвий досвід, розвиває образне мислення, виховує художній смак та естетичну свідомість читачів.

Послугуючись психолого-педагогічними напрацюваннями, у роботі відзначаємо, що осмислене прочитання художнього твору формує в учнів адекватне ставлення до зображених письменником подій, удосконалює читацькі уміння щодо аналізу та інтерпретації твору, спонукає до рефлексії, надає естетичне задоволення від співпереживання прочитаного, тобто сприяє особистісному й читацькому розвитку школярів. Зазначимо, що ефективність формування й поглиблення в учнів аналітико-синтетичних умінь передбачає врахування теорії навчального розвитку Л. Виготського. Учений вважав, що розвивальне навчання орієнтує на створення таких навчальних ситуацій, у процесі яких учні виконують розумові дії щодо послідовного розв'язання пізнавальних завдань і закріплення в свідомості школярів.

На етапі формування образних аналітико-синтетичних процесів активізується не лише відтворююча, а й творча уява читачів, виникає емоційно-естетичне сприйняття й переживання художніх образів, без чого не буває повноцінного розуміння мистецтва та потужного особистісного впливу на читачів. Як зазначав Г. Костюк: «Розуміння є не тільки інтелектуальним процесом. Воно завжди переживається особистістю» [50, с. 286].

Зважаючи на основні види аналітико-синтетичних процесів сприймання літературного твору, означені О. Никифоровою, Н. Миропольська розвиває ідею послідовного естетичного розвитку учнів-читачів через естетичне спостереження, а далі – через естетичне переживання та естетичну діяльність [61, с. 29]. Така мислительна діяльність учнів на уроках літератури може бути пов'язана як із адекватним сприйняттям художнього образу, особливо виразних прийомів його творення, так і з висловленням свого ставлення до нього та яскраво виражатися у власних творчих роботах.

У роботі зважаємо на те, що на етапі розуміння художнього твору в учнів розвивається інтерпретаційна свідомість, розширюються світоглядні горизонти,

увиразнюється ідейно-художній світ письменника й окреслюється його естетичний ідеал, що й впливає на формування почуттів читачів. Відтак цінною є думка Г. Костюка: «... почуття зображених людей є важливим складовим моментом того об'єктивного змісту, який нам треба зрозуміти, почуття читача є необхідним засобом розуміння ним твору, проникнення в його ідейний зміст, оцінки морально-психологічних якостей його дійових осіб» [50, с. 287–288].

Доцільними щодо застосування в процесі контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні є ідеї діяльнісної педагогіки В. Паламарчук. Учена розробила систему формування загальнонавчальних умінь учнів відповідно до їхніх психо-вікових характеристик і запропонувала схеми виконання завдань репродуктивного і творчого характеру, зокрема й на уроках літератури. Послуговуємося твердженням науковця про важливість формування в учнів умінь пояснювати ключові поняття, визначати головне у навчальному матеріалі та розвивати основні форми мислення – умінь конкретизувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати. Поглиблюючи теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, вчення Л. Виготського про модельоване навчання, дослідниця пропагує системно-структурний підхід у навчанні, наголошує на необхідності структурування змісту навчального матеріалу та формуванні в учнів умінь використовувати методи наукового пізнання [80, с. 199].

У розробленні моделі методики контекстного вивчення літературного твору спираємося на структуру технологічного процесу, що має такі ознаки, як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій (В. Різун) [28, с. 20]; форми організації навчання (С. Гончаренко) [22, с. 12]; системний метод планування, застосування й оцінювання освітнього процесу (О. Пехота) [77, с. 22]; організацію та управління навчальною діяльністю учнів (С. Бондар) [84, с. 29], моделювання змісту і форм навчання згідно з метою [81, с. 34].

Застосування навчання у технологізованому форматі в умовах профільного навчання сприятиме результативному контекстному вивченню художнього твору завдяки спеціальній педагогічній увазі до прийомів

розумової роботи над текстом, що відповідає психологічним умовам модельованого навчання і цілеспрямованого формування в учнів загальних способів розумових дій, придатних через це для виконання широкого кола навчальних завдань і розумових дій (за Л. Виготським, В. Давидовим, Д. Ельконіним, В. Паламарчук).

Методологічною основою дисертації є основні концепти особистісно орієнтованого навчання. Зважаємо на основні характеристики особистісно орієнтованої освіти, на які вказують учені Н Бібік, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пехота, А. Плигін, С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторської, А. Фасоля. І. Якиманська. Так, ознаками такого типу навчання О. Савченко називає гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативну активність учнів; проектування вчителем (а згодом і учнями) індивідуальних досягнень у всіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної до їхнього віку; максимальне врахування особистісних потреб учнів [33, с. 627].

Відтак на основі аналізу фахової літератури послуговуємося трактуванням особистісно орієнтованого навчання як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня і вчителя, метою якого є засвоєння предметних знань, вироблення відповідних умінь і навичок як засобу розвитку особистості, формування її життєвих компетентностей.

Для розроблення методики контекстного розгляду творів української літератури на профільному рівні предметного значення набуває твердження С. Подмазіна щодо розуміння технології особистісно орієнтованого уроку як процесу оволодіння суб'єктами навчальної діяльності певним алгоритмом її побудови: орієнтація, визначення мети, проектування, організація, реалізація, контроль, корекція, оцінка [87, с. 37–43]. Суголосною є думка А. Фасолі щодо специфіки проведення сучасного особистісно орієнтованого уроку літератури.

Послуговуючись розробленою С. Подмазіним структурою технології організації особистісно орієнтованого шкільного навчання, конкретизуємо

особливості такого уроку української літератури в системі профільного навчання. Так, на етапі орієнтації актуалізуємо опорні знання учнів, мотивуємо до опрацювання нового навчального матеріалу, зважаємо на їхній психо-емоційний стан, створюємо ситуацію позитивного налаштування на результативне опрацювання навчального матеріалу.

На етапі визначення цілей уроку української літератури пропонуємо учням доповнити їх перелік особистісними цілями для осмисленого прочитання художнього твору, що можна виявити в процесі індивідуальних та колективних бесід, під час написання есе про власні очікування.

Етап проєктування передбачає залучення учнів до планування процесу вивчення художнього твору, визначення випереджальних завдань, тем творчих робіт, індивідуальних повідомлень, рефератів, читацьких проєктів тощо.

На етапі організації навчальної діяльності допускаємо варіативність у виборі її форм, методів і прийомів (індивідуальні, групові, парні, колективні форми роботи; традиційні та інноваційні методи і прийоми вивчення художнього твору тощо), вибору учнями способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези тощо) та домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання).

На етапі реалізації особистісно орієнтованого уроку літератури пріоритет надаємо діалоговій взаємодії суб'єктів навчання, а на завершальному обов'язково використовуємо рефлексію, під час якої учнями аналізуються й оцінюються досягнення визначених цілей [133, с. 57–58].

Технологія особистісно орієнтованого навчання передбачає створення на уроці оптимальних педагогічних умов для активізації самостійної пізнавально-пошукової творчої діяльності учнів, зокрема в процесі роботи над художнім текстом. На таких заняттях учителям важливо спрямувати учнів на вияв власної дослідницької позиції щодо прочитаного. З огляду на зазначене слушною для розроблення методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні є думка Т. Яценко про методичну доцільність застосовування дослідницького методу у процесі вивчення художнього твору,

оскільки учні вже мають базові предметні знання, достатні вміння аналізувати та інтерпретувати художній твір у різних контекстах. Суголосні з науковцем у тому, що запитання і завдання проблемного характеру активізують мислення учнів, налаштовують на діалог із твором. Як зазначає дослідниця, організації такої навчальної діяльності «сприяє робота у групах, де учні-лідери (координатори) визначають методи, прийнятні для виконання певного завдання, а інші представники груп виконують творче завдання. Важливо, що використання інтерактивних особистісно орієнтованих методів і прийомів літературного навчання заохочує учнів до активного художнього пізнання, допомагає глибокому осмисленому засвоєнню навчального матеріалу та створює умови для їхньої самореалізації» [143, с. 310].

Важливою є теза І. Якиманської про практикування на особистісно орієнтованому уроці таких методів і форм організації навчальної діяльності, що забезпечували б повноцінне розкриття суб'єктного досвіду учнів і передбачали створення навчальних ситуацій для самовираження школярів, виявлення їхньої самостійності у способах виконання завдань [142].

Отже, у форматі нашого дослідження особливого значення набувають такі визначені вченими концепти особистісно орієнтованого навчання: індивідуалізація, що передбачає максимальне врахування інтелектуального рівня старшокласників, їхніх пізнавальних здібностей, інтересів, якісних характеристик та їх послідовне вдосконалення в освітньому процесі; важливість формулювання цілей (очікуваних результатів) уроку та їх корекція із урахуванням конкретного навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів та класу загалом; реалізація діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності; створення емоційного фону уроку; опрацювання навчального матеріалу відповідно до його розвивальних та виховних можливостей; розроблення системи запитань і завдань для актуалізації суб'єктного досвіду та опорних знань учнів-читачів; діалогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу; диференційований підхід до вивчення навчального матеріалу; удосконалення в учнів умінь самостійної діяльності та

усвідомлення можливості їх застосування в інших навчальних та життєвих ситуаціях; розвиток у старшокласників потреби у самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні; рефлексія, самооцінка учнями навчальних результатів.

Однією з педагогічних передумов успішного експериментального апробування методики контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання є реалізація ідей компетентнісного підходу.

Методологічне значення для нашої роботи мають наукові розвідки, у яких розкрито різні аспекти проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній шкільній освіті (Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмаков, Н. Лавриченко, О. Локшина, В. Луговий, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачева, А. Фасоля та ін.) [5; 42; 45; 46; 56; 60; 91; 103; 114]. Послуговуючись означеними працями, актуалізуємо питання використання компетентнісно орієнтованих завдань. Слушним є твердження А. Фасолі, який масштабно залучаючи дослідження сучасних учених-дидактів щодо компетентнісно орієнтованого навчання, зазначав, що «компетентнісно орієнтованими є завдання, виконання яких з огляду на визначену мету спонукає учня до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних знань та вмінь, освоєння нових способів роботи з текстом, пошуку необхідних джерел інформації» [133, с. 15].

Конкретизуючи зазначене у кореляції з темою роботи, зазначимо, що використання компетентнісно орієнтованих завдань буде дієвим на будь-якому етапі аналітично-синтетичної діяльності учнів.

Нова українська школа, маючи за основу своєї діяльності принцип дитиноцентризму, спонукає вчителя до розвитку інтересів і здібностей кожного учня. Вивчення літературного твору в його внутрішньому контексті та різновекторних зв'язках із суміжними знаннями й поняттями, зважаючи на багатофункціональність мистецтва слова, покликане забезпечити широкомасштабний вплив прочитаного твору на особистість учня-читача. Сприятливі умови для такої роботи виникають у профільній школі, зокрема й завдяки реалізації контекстного осягнення літературних творів, успіх якого

досягається на врахуванні психолого-педагогічних засад розвивального, технологізованого, особистісно й компетентісно орієнтованого навчання.

Отже, здійснений огляд психолого-педагогічних праць засвідчує важливість врахування у процесі розроблення методичних засад контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання: вікових характеристик учнів раннього юнацького віку; психологічних особливостей художнього сприймання; теорії поетапного формування розумових дій; теорії узагальнення способів пізнання; ідей розвивального навчання; концепції технологізованого навчання; теорії діяльнісного підходу щодо розвитку особистості; учення про суб'єктний досвід особистості; дидактичних засад особистісно орієнтованого й компетентісного навчання.

1.4. Методичні основи контекстного вивчення творів української літератури в умовах профілізації навчання

Одним із важливих чинників підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти на профільному рівні є контекстне вивчення художніх творів. Реалізація принципу контекстності орієнтована на встановлення взаємозв'язків художнього твору з позатекстовою інформацією, що забезпечує високий рівень осмислення учнями-читачами навчального матеріалу, удосконалення їхніх умінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням різних видів контексту, а також сприяє цілісному досягненню національного та світового культурно-літературного процесу.

У наукових розвідках представлена розлога видова система контекстів, що охоплює історичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, філософсько-естетичний тощо. Водночас важливо зауважити про відсутність уніфікації видів контексту, а також трактування деяких із них як синонімічних. Однак методологічну основу шкільного контекстного вивчення художнього твору становлять біографічний, історичний, літературознавчий,

мистецький і, як наслідок, особистісний контексти, що реалізуються в активній діалогічній взаємодії.

Системно залучаючи до вивчення літературного твору характерні відомості біографічного змісту, розглядаючи прочитане в широких проєкціях літературних та історико-культурних знань і подій, світоглядних переконань та ціннісних орієнтацій, старшокласники в діалозі з усіма суб'єктами освітнього процесу розвивають здатність не лише до самостійного аналізу літературного твору та правильного профільного вибору, а й до засвоєння і продукування широких життєвих смислів, усвідомлюють значущість міжособистісної та культурної комунікації. Відтак у процесі такої навчальної діяльності формується особистісний контекст учнів-читачів, що характеризується їхнім індивідуальним розвитком.

У вітчизняній методиці навчання літератури доцільність розгляду художнього твору і творчості письменника загалом у різноманітних зв'язках із світоглядними, історико-культурними процесами актуалізована в роботах багатьох дослідників, зокрема Л. Бондаренко, Ю. Бондаренка, Н. Гоголь, В. Гладишева, А. Градовського, С. Жили, Л. Мірошніченко, Л. Овдійчук, В. Погребенника, О. Покатілової, В. Пустохіної, Л. Сімакової, А. Ситченка, Г. Токмань, З. Шевченко, Т. Яценко та ін. Учені-методисти наголошують на важливості врахування різних видів контексту для цілісного осягнення художнього твору. З огляду на зазначене слушно стверджує Г. Токмань, акцентуючи на проблемі формування активного читача: «Учнів зацікавить контекстне прочитання твору – зокрема, залучення історичного контексту описаних письменником подій, а також біографічного – наведення фактів біографії автора, своєрідно переломлених у художньому полотні. Літературний контекст пробудить зіставні мислительні дії, учні побачать оригінальність художнього розв'язання тієї самої проблеми у літературах різних часів і народів. Загальномистецький контекст зробить урок яскравим, різнобарвним, наповненим музикою: цікавинкою стане знайомство зі специфікою образотворчих засобів при творенні подібних образів письменниками,

художниками, музикантами, скульпторами, акторами» [117, с. 264]. Погоджуємося з думкою науковця, що шкільне літературне навчання повинно бути інтегративним, а кожен прочитаний художній твір сприяти усвідомленню учнями широкого контексту культурних явищ.

Про важливість врахування принципу контекстності, «який посилює текстоцентризм у вивченні літератури, указуючи на важливість озброєння школярів необхідними призмами, «точками опори» (теоретичними, біографічними, історико-літературними) для аналізу художніх джерел» йдеться у дослідженнях Ю. Бондаренка [10, с. 10].

Досліджуючи проблему шкільного аналізу художнього твору, Л. Мірошниченко серед його видів виділяє контекстуальний. Учена рекомендує розрізняти контекст «певної історико-літературної доби, визначаючи в ній місце твору; творчості окремого письменника з визначенням у ньому місця даного твору; певної історичної доби (досліджується повнота відображення епохи в літературному творі) [62, с. 209–210]. Важливим для розроблення експериментальної методики є твердження науковця, що реалізація принципу контекстності у процесі аналізу художнього твору передбачає розгляд тексту як форми вираження авторського суб'єктного трактування об'єктивного світу.

Є. Пасічник акцентуючи на важливості біографічного контексту для цілісного осягнення ідейно-художнього змісту твору, зазначав, що «вивчення життєвого шляху письменника повинне бути своєрідною психологічною та естетичною підготовкою учнів до розгляду його творчості» [83, с. 186]. На цьому етапі опрацювання навчального матеріалу, на думку науковця, учителям необхідно запропонувати учням специфічні запитання і завдання, у яких обумовлено врахування особливостей біографії письменника як один із ефективних чинників глибокого розуміння його творчості [83, с. 187].

Слушними також видаються рекомендації Н. Волошиної щодо доцільності зосередження у процесі вивчення художнього твору на особистості письменника, розглядаючи його біографію в єдності з творчістю, що «допомагає зрозуміти школярам своєрідність особистості письменника, його

характер, творчість, простежити його долю в тісному зв'язку з суспільно-історичними подіями епохи, в якій він жив і працював» [67, с. 106]. Методист зазначала, що біографію митця важливо «показати на фоні суспільно-історичних подій...», акцентуючи на проблемі співвідношення понять фонових знань і контекстних.

Про методичну доцільність залучення історико-біографічного контексту, від якого залежить інтерпретація змісту художнього твору, йдеться у працях А. Ситченка. Науковець послуговується твердженнями Ш. Сент-Бева та І. Франка, які вважали біографію митця найкращим коментарем до його творів. Для нашого дослідження важливим є виокремлення дослідником основних компонентів підготовчого етапу роботи над художнім твором (до його первинного прочитання) із урахуванням біографічного контексту: 1) біографічні відомості про письменника; 2) знання про життєву основу твору та історію його написання. Означені положення конкретизуються тезою про те, що «виникає загальний контекст, у якому твір виразніше постає перед читачем – у просторі біографічному, літературному, загальнокультурному та особистісному» [109, с. 96–97].

Також зважаємо на твердження А. Ситченка презентувати біографічні відомості про письменника за допомогою лекції, виокремлюючи такі компоненти: «а) менталітет, світогляд, громадянська позиція письменника; б) особливості таланту, умови творчого зростання, естетичний ідеал; в) основні творчі здобутки митця; г) факти особистого життя письменника» [109, с. 98]. Слушною є рекомендація застосовувати й інші методи і прийоми, а саме: практичну роботу учнів над матеріалом підручника чи додаткових джерел, цікаві повідомлення про митця, реальну чи віртуальну екскурсію до музею письменника, зустріч із письменником.

В. Гладишев визначає біографічний контекст як «семантичне поле, що містить інформацію про життя і творчість письменника, тісно пов'язану з виучуванням твором, його історією, творчим задумом автора тощо» [20, с. 47]. Дослідник наголошує на тому, що не лише біографія письменника може бути

своєрідним пояснювальним матеріалом для вивчення його творів, а й твори та їх літературна критика є джерелами відомостей про митця. В аспекті зазначеного переконливими є настанови О. Куцевол, зокрема щодо вивчення життя і творчості М. Коцюбинського – в аспекті рецепції літературних і літературно-документальних джерел, що вказує на взаємопроникнення та взаємодію різних контекстів для глибокого осмислення художнього твору [53]. Вважаємо, що за допомогою саме таких інформаційно-критичних матеріалів є можливість виразно розкрити творчу особистість художника слова, особливості його стильової манери та індивідуального стилю. Відтак цінним в аспекті порушеної проблеми є рекомендації Г. Токмань щодо вивчення біографії письменника з урахуванням особливостей його індивідуального стилю.

У сучасній методиці навчання української літератури активно використовуються, як традиційні методи і прийоми вивчення біографії письменника (лекція, розповідь учителя, бесіда), так й інноваційні, (створення есе про письменника, мультимедійні презентації, віртуальні екскурсії в музей митця, виконання завдань на флеш-картках онлайн, використання ресурсів освітніх онлайн платформ зокрема «Learning.ua», «Slideshare», «Online Test Pad» тощо), що певною мірою обумовлено досвідом практичної роботи словесника. Важливо, щоб біографічні відомості про письменників відзначалися своєрідністю за змістом і формою викладу та презентували особистість митця як людину, талановиту і видатну оригінальними творами.

Цілісну модель контекстного вивчення літературних творів у методичному аспекті на матеріалі творів зарубіжної літератури розроблено В. Гладишевим. Зауважимо, що основні методологічні підходи й методичні положення, запропоновані вченим, є трансферними й для контекстного вивчення української літератури (за умови врахування специфіки вивчення творів зарубіжної літератури, зокрема їх перекладного характеру, приналежності до різних національних культур і виокремленні своєрідних контекстів).

Нам імпонує твердження науковця про контекстність, коли «центром уваги учнів і вчителя стає окреме явище мистецтва – літературний твір, онтологічне буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю таких чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий та культурологічний контексти), рівень особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст)» [20, с. 21].

В. Гладишев розглядає біографічний контекст як сукупність обставин особистісно-біографічного характеру, що забезпечили своєрідність морально-естетичної позиції письменника, вплинули на формування його творчої індивідуальності; літературознавчий контекст передбачає актуалізацію історико-літературних, теоретико-літературних і критико-літературних відомостей, пов'язаних з основними складниками літературознавства; культурологічний – зумовлюється специфікою мистецтва слова й орієнтує на розгляд літературного твору в контексті тенденцій світової культури; особистісно-значущий контекст вивчення твору пояснюється вченим як фактор можливості сприйняття особливостей і цінностей твору [20]. Цей контекст передбачає врахування вчителем вікових особливостей учнів-читачів, рівня їхньої особистісного і читацького розвитку. Основними чинниками організації такої навчальної діяльності учнів методист визначає текстоцентричність вивчення літератури, системний взаємозв'язок методів і прийомів навчання, використання елементів технологізованого навчання літератури, важливим способом реалізації яких є етапний розподіл літературного аналізу [20, с. 188–189]. Таким чином, наголошується на процесуальному аспекті вивчення художнього твору, опрацювання якого з урахуванням родової та жанрової специфіки є базовим для формування читацької компетентності школярів.

Методичні аспекти реалізації біографічного контексту вивчення художнього твору розкриває Л. Овдійчук. На прикладі вивчення творчості

П. Тичини, Олени Теліги, Олеса Гончара дослідниця презентує особливості вивчення біографії письменника за допомогою критичного осмислення першоджерел, зокрема вибраних уривків зі щоденників, листів, спогадів [72; 73; 74]. Чітко визначена послідовність опрацювання біографічних матеріалів за певною системою дозволяє показати вплив родинного оточення, освіти, різних обдарувань на формування особистості письменника, репрезентувати уже сформовану індивідуальність зі своїм характером, уподобаннями, світоглядом, тобто створити багатогранний літературний портрет митця.

Суголосно зазначеному біографічний контекст вивчення літературного твору розкрито у докторській дисертації Г. Островської «Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі» [79]. Дослідниця акцентує на ціннісних пріоритетах у людини – знаннях, волі, моральності як рушійній силі пізнання життя і творчості письменника та самопізнання і самовдосконалення для учнів-читачів, чий особистісний контекст є своєрідною вершиною піраміди контекстного вивчення творів літератури.

Реалізація біографічного контексту в процесі опрацювання художнього твору розглядається вченими різноаспектно. Зокрема, В. Захарова у дисертації «Формування моральних якостей старшокласників у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменника» слушно переконує, що «уроки вивчення життєвого і творчого шляху митців мають потенційні можливості засвоїти морально-етичні проблеми й духовні цінності, які споконвіку хвилювали український народ і які актуальні нині» [38, с. 72]. Методист зважає на приклад життя й діяльності письменника, що може бути особистісним орієнтиром для школярів.

На використанні історичного контексту в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні акцентує Г. Токмань, пропонуючи залучення інформації з історії, філософії, соціології та інших наук, яку учні профільних класів повинні самостійно знайти, осмислити та пов'язати з конкретним художнім текстом. Науковиця рекомендує проводити уроки

історичного дослідження, на яких учитель повинен методично правильно поєднувати історичний і літературознавчий аспекти. Розкриваючи методичні засади таких уроків, дослідниця вказує на такі аспекти роботи, як насиченість історичною інформацією, створення моделі епохи та відтворення її моральної, екзистенційної, політичної, культурної атмосфери, уявне перенесення в іншу епоху, діалог колишньої епохи з сучасністю тощо [117, с. 218].

Концепцію навчання української літератури у старших класах на філософсько-історичних засадах пропонує Ю. Бондаренко, який слушно вказує, що «використання положень філософії, історії допомагають адаптувати в шкільній практиці ті концепти, які встановлюють зв'язок літератури з художньо-історичним мисленням та світоглядними процесами, в контексті яких розвивається мистецтво слова», що вказує на тісний взаємозв'язок усіх контекстів вивчення твору та виняткову впливовість історичного фактору [10, с. 4]. Цінним для нашого дослідження є твердження науковця, що «глибоке сприймання і осмислення учнями ідейно-тематичного та естетичного потенціалу української літератури залежить від здатності давати кваліфіковану оцінку художньо-історичній картині світу, наявній в усіх творах, а не тільки в текстах історичних жанрів, та її світоглядному змісту», що значно розширює уявлення про історичний контекст і виводить його за межі фонового тла до подій художнього твору [10, с. 15]. На врахуванні принципу світоглядно-філософського історизму, акцентуванні на світоглядно-філософських домінантах певної історичної доби ґрунтується поняття ідеаційності, яке науковець виводить із чотирьох ідей – Бога, людини, соціуму та нації для осмислення неперехідних духовних пріоритетів людства, відображених у творах різних письменників і літератур [10, с. 17]. У дисертації зважаємо на трактування дослідником сутності історико-ідеаційного аналізу, що передбачає зосередження уваги на розумінні виражених письменником актуальних для нього та його доби історично сформованих ідей та цінностей за допомогою художніх картин тексту [10, с. 20]. Отже, поділяємо думку Ю. Бондаренка щодо імплементації принципу історизму в процесі літературного навчання як

важливої умови глибокого, адекватного осмислення прочитаного твору та помітного фактора збагачення предметних знань учня-читача.

Контекстно-історичне бачення художнього твору й літературного процесу загалом активно формується під час вивчення оглядових тем. Так, у навчальному посібнику для студентів «Наукові основи методики літератури» (за загальною редакцією Н. Волошиної) запропоновано зосередитися на таких аспектах реалізації історичного контексту у процесі організації навчальної діяльності під час опрацювання оглядових тем: визначення хронологічних рубежів доби та обґрунтування цієї періодизації; аналіз епіграфа до оглядової теми; короткий історичний вступ для посилення розуміння історичних особливостей епохи, а також її літературної, музичної, образотворчої емблеми; осмислення головних суспільно-політичних подій означеного часу, що зумовили тематику й ідейну проблематику літератури цього періоду; короткі повідомлення про філософські й естетичні течії епохи [67, с. 114–115]. Зважаємо на думку вчених-методистів Н. Волошиної, С. Жили, які наголошуючи на важливості врахування історичного контексту під час вивчення художнього твору та водночас застерігали від ототожнення літературного зображення з історичними фактами, акцентували на необхідності уникнення «наївного реалізму» в сприйнятті образних картин і художніх творів.

Про важливість розгляду художнього твору з акцентуванням на історичному контексті йдеться у дослідженні В. Гриневича, який розробив методику формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати історичний художній образ-персонаж. Науковець анаголошував на історичному аспекті (пов'язаний з принципом історизму) аналізу твору. Слушним є його твердження, що такий підхід «дає можливість більш глибоко сприймати історичний образ-персонаж, з'ясувати його сутність та життєву основу, технологію творення, зрозуміти образ-персонаж у контексті його історичного розвитку та взаємозв'язку з іншими літературними аналогами» [26, с. 9].

Історичний контекст розгляду художнього твору також актуалізовано Н. Білоус у дисертації «Методика вивчення української літератури в 10–11

класах та тлі подій і явищ відповідної історичної епохи» [7]. Доречним для нашої роботи є її теза щодо важливості формування в учнів умінь зіставляти літературне явище з історичними фактами, аналізувати історичні образи й відповідні літературні персонажі, визначаючи правду художню й історичну.

У нашому дослідженні послуговувалися концептами наукових робіт, у яких актуалізовано літературознавчий контекст, зокрема щодо теоретичних засад шкільного літературного аналізу художнього твору (А. Ситченко), методології компаративного аналізу літературних творів (А. Градовський), контекстного вивчення творів зарубіжної літератури (В. Гладишев), методики вивчення української літератури у взаємозв'язках з іншими видами мистецтв (С. Жила, Т. Яценко), навчальних технологій аналізу художніх творів у всій жанрово-родовій палітрі (А. Ситченко), методики вивчення творів на екзистенціально-діалогічних засадах (Г. Токмань, В. Уліщенко), методичної системи вивчення літературних напрямів (Л. Нежива) тощо.

Питання про застосування літературознавчого контексту під час шкільного вивчення літератури розглядає В. Гладишев, який науковець обґрунтовано трактує як «семантичне поле, де містяться відомості, які стосуються місця твору в спадщині його автора й історико-літературному процесі загалом (історико-літературний контекст), розкривається естетична своєрідність твору (теоретико-літературний контекст); дається оцінка твору сучасниками письменника (критико-літературний контекст)» [20, с. 47]. Цінними для нашої роботи є експериментально підтвердженні тези науковця щодо реалізації літературознавчого контексту, зокрема розгляд літературного твору як теоретико-літературного явища забезпечує вивчення теорії літератури, що спрямоване на усвідомлення учнями ознак творчої індивідуальності письменника; ефективне застосування літературно-критичних відомостей під час вивчення художніх творів формує об'єктивну оцінку художнього твору.

У кореляції з питанням літературознавчого контексту, А. Градовський розробив систему компаративного вивчення літературного твору, що передбачає шляхи його порівняльної інтерпретації та актуалізує

культурологічну й особистісну сфери навчальної діяльності учнів. Науковець вважав, що такий аналіз художнього твору повинен бути спрямований на формування в учнів умінь «встановлювати факт генетичної спорідненості художніх творів; характеризувати подібні або близькі мистецькі явища; порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматика, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика); з'ясовувати специфіку, національні особливості художніх творів; відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд» [24, с. 157].

Погоджуємося з твердженням А. Градовського щодо ефективності практикування, зокрема й на заняттях літературних спецкурсів, таких методів аналізу літературного твору, як контекстуальний, історико-літературний структурно-семантичний аналіз, літературознавчий коментар, текстологічний.

Сучасна шкільна практика навчання літератури засвідчує процес послідовної реалізації різних контекстів художнього твору, зміст і обсяг яких переважно залежить від ідейно-тематичного контенту літературного твору та його проблематики. Водночас етапний характер вивчення твору слугує вагомим контекстотворчим фактором у процесі пізнання учнями багатовимірного потенціалу кожного видатного явища мистецтва слова.

У процесі поглибленого вивчення української літератури повинна приділятися належна увага розкриттю сутності художні напрямів, розуміння яких дає цілісне уявлення про предметне середовище, у якому з'являється й функціонує художній твір. Так, фаховий інтерес викликає дослідження Л. Неживої щодо врахування літературного контексту в процесі вивчення художнього твору [70]. Дослідниця пропонує методичну модель, що ґрунтується на естетичних засадах вивчення української літератури, зокрема врахуванні принципу культуровідповідності, синергетизму й естетизму, емоційно-логічного сприйняття твору. Відтак в учнів профільних класів формують поняття про макросвіт літературного життя у всій його палітрі, що значно увиразнює літературний контекст вивчення художнього твору.

Зважаючи на актуальність культурологічного середовища сприймання художнього твору, сучасна предметна методика актуалізує питання обґрунтування методичних засад шкільного вивчення літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу [31]. Так, учений-методист В. Доманський у процесі вивчення літератури орієнтує на розвиток «людини культури», яка формується на традиційних духовних цінностях людства [31, с. 3]. Слушною є його думка, що література, у якій відображена вся культура людського буття (за М. Бахтіним), служить невичерпним джерелом культурного розвитку учнів-читачів, тому предметна методика потребує обґрунтованої системи її вивчення на культурологічній основі. Водночас В. Доманський акцентує на питанні взаємної діяльності учителя й учнів-читачів під час опрацювання літературних текстів. Саме за таких умов, на думку методиста, відбувається реальне входження школярів у культуру, виховання «людини культури». Прикметно, що головним засобом розвитку читацької і культурної компетентності учнів учений визначає діалогічну взаємодію.

В аспекті порушеної проблеми дослідження особливої уваги надаємо монографії «Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі», підготовленої науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України [115]. Автори фокусують увагу на питанні контекстного вивчення творів української літератури, зокрема культурологічному контексті, зазначаючи: «Шляхом зіставлення з іншими видами мистецтва учні можуть зрозуміти художній твір як єдиний та неповторний і водночас осмислити його в контексті всієї творчості письменника, всього розвитку літератури та культури в цілому» [115, с. 15–16].

З огляду на тему нашого дослідження слушним є твердження З. Шевченко про ідею діалогу мистецтв, яка «акумулює в собі основні проблеми літературної освіти і виховання, може розглядатися як системоутворююча в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві та реципієнті як особистості, що формується, сприяє тим самим створенню культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти» [145, с. 17].

Провідним засобом виявлення естетичної своєрідності художньої літератури вважає культурологічний контекст В. Гладишев, який наголошує про важливу роль міжмистецьких і внутрішньомистецьких взаємодій для створення в уяві учня-читача загальнокультурної картини світу. Поділяємо думку науковця, що залучення культурологічного контексту повинно бути підпорядковано реалізації принципу твороцентризму, виявленню специфіки виучуваного твору як мистецтва слова та явища культури [19, с. 20].

Культурологічний контекст вивчення української літератури розглядає Т. Яценко, зазначаючи, що «методика навчання літератури спрямована на розроблення змісту, методів і форм засвоєння загальнолюдського й національного культурного досвіду в процесі вивчення художніх творів, що є актуальним в профільній школі, зважаючи на її мету і завдання» [144, с. 19]. Нам імпонує думка науковиці, що глибокому осмисленню естетичної цінності творів шкільного курсу літератури в контексті світової культурно-мистецької спадщини сприяють літературні курси за вибором. Покликаючись на класифікацію функцій інформологічної культури, дослідниця трансформує їх у методичному аспекті та формулює положення, що визначають зміст й особливості формування читацької та культурної компетентності учня-читача засобами літератури, зокрема й в умовах профільного навчання. Слушним є твердження Т. Яценко, що «вивчення літератури в широкому культурологічному контексті формує в учнів здатність до трансформації образних систем різного типу – словесного та невербального способу сприйняття та спілкування» [144, с. 14–15].

У форматі зазначеного доцільно актуалізувати тлумачення культурологічного контексту художнього твору В. Гладишевим, який він пояснює як «семантичне поле, в межах якого виникає й естетичним явищем якого є художній твір, що розглядається як на «горизонтальному» (певний період розвитку світової культури), так і на «вертикальному» (як етап певного періоду розвитку світової культури) рівнях; розгляд твору здійснюється на

засадах літературоцентричності мистецтва й універсальності літератури як виду мистецтва» [113, с. 47].

На доцільності практикування в шкільному літературному навчанні культурологічного аналізу художнього твору наголошує Л. Мірошніченко, визначаючи його як «дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури» [62, с. 209].

Суголосною є думка О. Покатілової, яка слушно зазначає, що врахування філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних і літературознавчих аспектів розгляду художнього тексту як мистецького і культурного явища за стильовими ознаками сприятиме цілісному осягненню прочитаного в контексті національної й світової культури [89, с. 377].

Послугуємося рекомендацією дослідниці щодо ефективності використання прийому культурологічної реконструкції художнього простору письменника за стильовими ознаками, а саме: врахування приналежності до одного художнього напрямку в мистецтві; спільності художнього методу, стилю, індивідуальної манери митців; ролі митця в житті та творчості письменника; увиразнення музичних, образотворчих уподобань письменника; акцентування на спільності ідейно-естетичного задуму літературного та інших творів.

Розширення літературознавчого та культурологічного контекстів засвоєння художнього твору відбувається переважно в кореляції з міжмистецькими зв'язками, на чому й акцентовано вченими-методистами В. Гречинською, Н. Волошиною, О. Бандурою, З. Шевченко, С. Жилою, Т. Яценко. Зокрема, Н. Волошина, вказуючи на значущість врахування ідейно-тематичного зв'язку між літературою і творами суміжних мистецтв у процесі навчання української літератури, слушно зазначала: «Під час зіставлення літератури з творами суміжних мистецтв вся увага повинна бути скерована на розкриття внутрішніх зв'язків визначення специфіки видів мистецтва, на ідейну близькість письменника і діяча мистецтв, спорідненість їх образного мислення, відображення в творах їх поглядів, особистих вражень та переживань, віянь епохи» [67, с. 203].

У процесі створення методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором актуалізуємо обґрунтовані С. Жилою методологічні принципи засвоєння змісту шкільної літературної освіти на міжмистецьких засадах, зокрема щодо застосування комплексного підходу до вивчення української літератури на основі взаємодії різних видів мистецтв; порівняльного аналізу в процесі осягнення різних мистецьких текстів; діалогової взаємодії [36, с. 19]. С. Жила доречно зазначає, що «вивчення літератури в комплексі з суміжними мистецтвами не повинно перетворюватися на випадкове еkleктичне поєднання різножанрового і різностильового матеріалу» [35, с. 6]. Поділяємо переконання вченої, що принципами оптимального добору мистецького матеріалу до літературного твору повинні бути художня близькість і тематична спорідненість творів літератури і суміжних мистецтв. Відтак учні у процесі аналізу твору матимуть можливість осягнути культурно-мистецькі генетичні зв'язки, відчувати їх у тексті.

У визначенні концептів нашого дослідження послуговуємося твердженням Т. Яценко, яка процес формування в учнів читацьких інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва розглядає як «процес цілісного сприймання та осмислення твору, що передбачає встановлення міжмистецьких зв'язків як у його змісті, так і в контексті світового та національного літературного процесу, художньої культури певної доби, а також усвідомлення їх як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям» [145, с. 18]. Зазначимо, що саме такий інтегрований підхід до вивчення творів української літератури сприятиме поглибленню в учнів уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу у різних видах мистецтва; утверджуватиме розуміння ролі української літератури в світовому культурному контексті; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури та виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва.

З огляду на обрану тему дослідження аргументованими є погляди З. Шевченко про доцільність виокремлення ілюстративного, тематичного та

історико-хронологічного принципів в аспекті використання на уроках літератури інших видів мистецтва.

Слушним для нашої наукової роботи є твердження З. Шевченко щодо необхідності проведення історико-хронологічних порівнянь і зіставлень у процесі опрацювання літературного твору на профільному рівні. Нам імпонує теза науковця, що саме така організація навчальної діяльності допомагає учням усвідомити взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх виявах, а також у соціально-історичному розвитку суспільства, дослідити глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історичного періоду та вираження їх у різних видах мистецтв [115, с. 31–32].

Вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними мистецтвами, як стверджує С. Жила, «концентрує внутрішній духовно-емоційний зміст і цінності особистості й одночасно служить наймогутнішим засобом їхньої трансляції й комунікативного обміну» [36, с. 2–3]. Зауважимо, що саме на підсумковому етапі вивчення художнього твору увиразнюється особистісний контекст читача, що зумовлює глибину художнього пізнання та рівень його особистісного зростання. Тому в аспекті зазначеного слушним для нашого дослідження є твердження В. Гладишев про особистісно-значущий контекст вивчення літературного твору. Цей вид контексту науковець пов'язує з методичним забезпеченням вивчення художнього твору, що реалізується з урахуванням вікових особливостей школярів і рівнів їхнього читацького розвитку, особистих нахилів і пізнавальних інтересів, таким чином урівноважуючи внутрішні й зовнішні чинники впливу на особистість учня [108, с. 48].

Про значущість зосередження уваги на особистісному контексті учнів-читачів йдеться у наукових роботах А. Ситченка. Науковець окреслює навчальну взаємодію всіх учасників пізнання твору, спрямовану на досягнення його значущості та розширення читацького суб'єктного досвіду, що є основою особистісного контексту учнів-читачів. Зазначимо, що формування в школярів особистісного контексту пов'язується вченими-методистами з питанням

розвитку інтерпретаційної свідомості учнів визначенням їхніх ціннісних орієнтацій, становленням духовного світу особистості, українського національного характеру, вихованням естетичних почуттів тощо [6; 11; 101; 107; 115]. Важливо зауважити, що питання повноти пізнання учнями-читачами твору та можливостей його читацької інтерпретації корелює з розумінням проблеми впливу прочитаних творів на учнів і відтак формуванням в їхній свідомості особистісного контексту, що забезпечує можливість не лише адекватного сприймання й оцінювання художніх творів, а й використання здобутих знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Прикметним для формування особистісного контексту вивчення літературного твору є зосередження на його змісті та питанні розвитку духовного світу учнів-читачів. Відтак слушним є пояснення В. Гладишева, який зазначає, що «...визначальним моментом тут є не стільки література як навчальний предмет, скільки особистість учня в процесі вивчення цього предмета, потреби особистісного розвитку учнів...» [18]. Тобто, йдеться про духовний потенціал учнів-читачів, а не літературного твору, що з об'єкта вивчення стає предметом особистісного розвитку школярів. Відтак методичного пріоритету набуває організована вчителем інтерсуб'єктна взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Завдяки інтерсуб'єктній взаємодії формується досвід читацької діяльності та міжособистісної комунікації учнів-читачів, тобто відбувається розширення їхнього суб'єктного досвіду як основи особистісного розвитку. Означені засади інтерсуб'єктного вивчення української літератури корелюють із розумінням особистісного контексту.

Отже, засадничими теоретико-методичними положеннями, що забезпечуватимуть ефективність реалізації контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні, визначаємо такі, як: дидактико-методична обумовленість реалізації принципу контекстності в процесі опрацювання навчального матеріалу, що забезпечує високий рівень його осмислення, сприяє вдосконаленню інтерпретаційних умінь учнів контекстного

розгляду твору та цілісному осягненню національного та світового культурно-літературного процесу; практична доцільність вивчення літературного твору і творчості письменника загалом у широких проєкціях на відомості біографічного змісту, історико-культурні та літературні процеси, світоглядні переконання та ціннісні орієнтації як результат особистісного сприймання учнями-читачами художнього тексту; окреслення методичної основи шкільного контекстного розгляду художнього твору як дієвого чинника актуалізації застосування в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні біографічного, історичного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів, що реалізуються в активній діалогічній взаємодії на різних етапах опрацювання навчального матеріалу.

Висновки до розділу 1.

Обґрунтування концептуальних основ контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання передбачає розкриття сутності і специфіки профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти, висвітлення філософсько-культурологічного і літературознавчого аспектів проблеми контекстного вивчення творів художньої літератури, визначення психолого-педагогічних і методичних засад досліджуваної проблеми.

Специфіку профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти визначаємо як один зі шляхів підвищення якості сучасної літературної освіти; створення умов для виявлення індивідуальних здібностей до обраного учнями філологічного профілю; забезпечення профільної початкової професійної спеціалізації навчання; поглиблення та розширення змісту профільних навчальних предметів «Українська література», «Зарубіжні літератури», «Літератури національних меншин»; удосконалення вмінь поглибленого аналізу та інтерпретації художніх творів; підвищення рівня читацької компетентності учнів-читачів і розвиток їхніх ключових компетентностей, сприяння задоволенню пізнавальних інтересів і творчих

здібностей школярів; допомога старшокласникам у визначенні власного вибору щодо майбутньої професії філологічного спрямування.

Як базову дефініцію, що означає процес і результат навчальної діяльності учнів, які опановують українську літературу на профільному рівні, пропонуємо поняття «контекстне вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором», що трактуємо як форму організації навчальної діяльності старшокласників, що ґрунтується на концептах диференційованого підходу та реалізується через поглиблене, розширене опрацювання навчального матеріалу в кореляції зі змістом профільних предметів. Авторська інтерпретація цієї дефініції не претендує на вичерпність її трактування, однак є основою для розроблення експериментальної методики.

Цінним інструментарієм для аналізу художнього твору з урахуванням принципу контекстності стали наукові надбання з літературознавства, філософії та культурології. У наукових працях схарактеризована широка палітра видів контексту, серед яких науковці вирізняють історичний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, науковий, філософсько-естетичний тощо. Зосередженість на сутності літературознавчих і філософсько-культурологічних концепцій обумовлено важливістю розкриття сутності поняття «контекст» у кореляції на предмет дослідження та необхідністю визначення із поширених у літературній теорії оптимальних для шкільної практики навчання української літератури на профільному рівні таких видів контексту, як історичний, біографічний, філософсько-культурологічний, літературознавчий, мистецький, особистісний. Відтак послуговуємося дефініцією «контекст», що трактується дослідниками як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості, має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння й осмислення різної інформації, зокрема й навчальної, оскільки обумовлює сенс і значення конкретної ситуації та її компонентів. Залучення різних контекстів у процесі розгляду

літературного твору є сприятливим фактором і важливою методичною умовою успішного вивчення творів української літератури на профільному рівні.

Ключовим положенням нашого дослідження є те, що вивчення літературного твору не лише як самостійного художнього явища, а й у контексті світового історико-культурного процесу дозволяє осмислити українську літературу як невід'ємний складник світового мистецтва, досягнути літературний процес у єдності філософсько-культурологічних та історико-літературних зв'язків, усвідомити динаміку його поступального руху, зумовлену попереднім творчим досвідом.

Успіх контекстного осягнення літературних творів досягається актуалізацією концептів психолого-педагогічних теорій, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня-читача та умови їх успішної педагогічної реалізації. Відтак нашу дослідницьку увагу було зосереджено на характеристиках вікового розвитку учнів раннього юнацького віку; психологічних особливостях художнього сприймання; теорії поетапного формування розумових дій; теорії узагальнення способів пізнання; ідеї розвивального навчання; концепції технологізованого навчання; теорії діяльнісного підходу щодо розвитку особистості; ученні про суб'єктний досвід особистості; дидактичних засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання.

Наукові здобутки вчених із проблем методики навчання літератури стали засадничими теоретико-методичними положеннями, що обумовили ефективність методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні, а саме: дидактико-методична необхідність реалізації принципу контекстності в процесі опрацювання навчального матеріалу, що забезпечує високий рівень його осмислення, сприяє вдосконаленню інтерпретаційних умінь учнів контекстного розгляду твору та цілісному осягненню національного та світового культурно-літературного процесу; практична доцільність вивчення літературного твору і творчості письменника загалом у широких проєкціях на відомості біографічного змісту, історико-

культурні та літературні процеси, світоглядні переконання та ціннісні орієнтації як результат особистісного сприймання учнями-читачами художнього тексту; окреслення методичної основи шкільного контекстного розгляду художнього твору як дієвого чинника актуалізації застосування в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів, що реалізуються в активній діалогічній взаємодії на різних етапах опрацювання навчального матеріалу.

Результати першого розділу відображено в публікаціях авторки [119 – 129; 147].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі Харків : Вид. група «Основа», 2003. 176 с.
2. Баган О. Передмова. *Українська стилістика і ритміка*. Українська поетика. Дрогобич : «Відродження», 2008. 488 с.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 564 с.
4. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры Москва : Прогресс, 991. 176 с.
5. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
6. Бійчук Г. Л. Формування українського національного характеру старшокласників у процесі вивчення літератури: автореф...дис. канд. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2003. 20 с.
7. Білоус Н. В. Методика вивчення української літератури в 10–11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02.; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2009. 20 с.
8. Білоус П. В. Психологія літературної творчості: книга для вчителів та учнів. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2004. 96 с.
9. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
10. Бондаренко Ю. І. Загальна модель шкільного навчання української літератури : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 398 с.
11. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.02; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 40 с.
12. Боров Ю. Б. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. Москва : Астрель, «АСТ», 2003. 575 с.

13. Бугайов О. І., Дейкун Д. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : метод. рекомендації. Київ, 1992. С. 31.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ, Перун, 2005. 1728 с.
15. Вербицький А. О. Крос-культурний контекст освіти та становлення нової педагогічної парадигми. *Освітологія*: хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.
16. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-є вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
17. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. *Естетика і герменевтика*; пер. з нім. В. Бабич, М. Кушнір та ін.; упоряд., передмова Д. Наливайко. Київ: Юніверс, 2001. С. 7–15.
18. Гладишев В. В. Контекстное изучение рассказов в средних и старших классах: пособие для учителя. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 216 с.
19. Гладишев В. В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 39 с.
20. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 372 с.
21. Голубович І. Біографія як соціокультурний феномен: методологія аналізу в гуманітарному знанні. *Філософська думка*. 2008. № 4. С. 122 –136.
22. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.
23. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси : Брама, вид. Вовчок О. Ю., 2003. 292 с.
24. Градовський А. В. Компаративний підхід у системі шкільного курсу словесності. *Наукові записки*: зб. наук. праць / Ніжинський держ. ун-т

ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 3 (Серія «Психолого-педагогічні науки»). С. 156–160.

25. Грегоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 254 с.

26. Гриневич В. Й. Формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики автореф... дис. канд. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література) / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 17 с.

27. Грицак Н. Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів : монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. 400 с.

28. Гуманітарні технології: конспект лекцій / за ред. В. В. Різуна. Київ : КМ Academia, 1994. 60 с.

29. Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. Москва : Изд-во МГУ, 1991. 204 с.

30. Данилов В. В. Література як предмет викладання (Середня та нижча школи. Учительські інститути) /пер. з рос. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 107 с.

31. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; Томский государственный университет. Томск, 2000.40 с.

32. Домбровський В. Українська стилістика і ритміка. Українська поезика. Дрогобич : ВФ «Відродження», 2008. 488 с.

33. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

34. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Москва : Флинта, 2000. 245 с.

35. Жила С. О. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль. *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 3. С. 2–10.
36. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.
37. Заманская В. В. Контекстно-герменевтический метод: перспективы анализа литературного процесса и художественного произведения. *Сравнительное литературоведение: теоретический и исторический аспекты*: сб. ст. Москва, 2003. С. 38–45.
38. Захарова В. А. Формування моральних якостей старшокласників у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменника : автореф. дис... канд. пед. 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2002. 20 с.
39. Зборовська Н. В. Психологія і літературознавство: посібник. Київ: Академвидав, 2003. 392 с.
40. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд, доп. Москва : Логос, 2000. 384 с.
41. Ізер В. Процес читання, феноменологічне наближення. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* ; за ред. М. Зубрицької. 2-е вид., доп. Львів: Літопис, 2001. С. 349–366.
42. Калашнікова С. А. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. «Педагогіка. Психологія» / ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2010. № 1. С. 67–71.
43. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика : [монографія]. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 405 с.
44. Колкутіна В. В. Літературна есеїстика Дмитра Донцова: націософсько-герменевтичні аспекти : автореф. дис.... док. філол. наук:

10.01.01. (українська література); Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2018. 42 с.

45. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

46. Компетентнісний підхід. Система впровадження в школі / упоряд.: Родигіна І. В., Дементєва Л. М., Погорєлов А. І., Луценко О. Г. та ін.. Київ : Шкіл. світ, 2010. 109 с.

47. Концепція літературної освіти : наказ МОН від 26.01.2011 р. № 58. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/

48. Концепція профільного навчання в старшій школі : затв. рішенням колегії МОН України від 25.09.2003. №10/12-2 [Електронний ресурс]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03#Text

49. Концепція профільного навчання в старшій школі: Проект від 21.03.14 [Електронний ресурс]. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/247127002>

50. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

51. Кремень В. Г. Філософія людино центризму у контексті проблем освіти. *Освітологія*: хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.

52. Кузнецов А. А., Филатова Л. О Профильное обучение и учебные планы старшей ступени школы. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2003. № 3. С. 54–58.

53. Куцевол О. М. Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани : посібник. Вінниця : ТОВ «Консоль», 2013. 256 с.

54. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навч. посіб. Київ : Освіта України, 2009. 464 с.

55. Липова Л. Малишев В. Профільне навчання : до питання становлення. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9, № 1. С. 111–116.
56. Луговий В. І. Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект). *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: матеріали методол. семінару АПН України, 19 берез. 2008 р. Київ, 2008. С. 64–72.
57. Луговий В. І. Сутність освіти, її місце в системі культури. *Освітологія* : хрестомат, навч. посіб. для студ. / укладачі: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с.
58. Малафійк І. В. Дидактика. Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
59. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2013. 280 с.
60. Мединська Н. Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу. *Профтехосвіта*. 2012. № 9. С. 2–5.
61. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова у структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ : парламент. вид-во, 2002. 204 с.
62. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2010. 432 с.
63. Мішуков О. В. «Історія Русів» у європейському контексті : автореф. дис. ... док. філолог. наук : 10.01.01 (українська література). Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2000. 32 с.
64. Моргун В. Ф. Багатовимірна психодіагностика досягнень учня як перший крок профільної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 1. С. 1–5.
65. Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 320 с.
66. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили. Київ : Мистецтво, 1981. 288 с.

67. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
68. Нахлік Є. К. Перелицьований світ Івана Котляревського: текст – інтертекст – контекст : монографія. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. 541 с.
69. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ : Вища школа, 1978. 248 с.
70. Нежива Л. Л. Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.02; НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2018. 40 с.
71. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. Москва: Учпедгиз, 1959. 206 с.
72. Овдійчук Л. Вивчення біографії Павла Тичини на уроках української літератури в школі : (до 120-річчя від дня народження поета). *Українська мова і література в школі*. 2011. № 7. С. 23–26.
73. Овдійчук Л. М. Олесь Гончар як особистість: вивчення життєпису митця на основі критичного осмислення мемуарів, листів, документів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2018. Вип. № 1 (19). С. 85–94.
74. Овдійчук Л. Поетеса з легіону безсмертних : вивчення життєпису Олени Теліги. 11 клас (урок української літератури). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 3. С. 15–17.
75. Овдійчук Л. М. Специфіка інтегрованого вивчення літературознавчих курсів у професійній підготовці майбутніх вчителів української мови та літератури. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав: Домбровська Я. М. 2020. Вип. 32. С. 48–59 (Серія «Педагогіка»).

76. Овдійчук Л. М. Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури: дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 259 с.
77. Освітні технології: Навчал. метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. Рред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
78. Остапенко А. Моделі профільного навчання в сільській школі. *Завуч : Шкільний світ*. 2004. Березень (№ 7). С. 21–22.
79. Островська Г. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ. 2019. 44 с.
80. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. Київ : Освіта України, 2006. Т. 1. 420 с.
81. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посібник для вчителів та кер. шкіл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 152 с.
82. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60–66.
83. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
84. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навч. посіб. / за заг ред. С. П. Бондар. Рівне : Ред.-вид. центр «Тетіс» Міжнар. ун-ту «РЕГІ» імені акад. Степана Дем'янчука. 2003. 200 с.
85. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1994. 680 с.
86. Погребенник В. Ф. Фольклоризм української поезії (остання третина XIX – перші десятиліття XX століття). Київ: Юніверс, 2002. 158 с.
87. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 349 с.

88. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія: навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 288 с.
89. Покатілова О. Основи методики культурологічного аналізу художнього твору на уроках літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського* : зб. наук. пр. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2 (57). (Серія «Педагогічні науки»). с. 375–381.
90. Поліщук Я.О. Контекст традиції і трагедійний жанр Лесі Українки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: зб. наук. пр. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2001. Вип. 7. С. 112–117.
91. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. С. 332–344.
92. Посохова А. В. Вербальні засоби творення фахового контексту художнього твору: лінгвокогнітивний і лінгвостилістичний аспекти (на матеріалі роману А. Хейлі «Аеропорт» : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.04. (германські мови); Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 20 с.
93. Потєбня А. А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст, коммент. А. Б. Муратова. Москва: Высшая школа, 1990. 344 с.
94. Про затвердження Концепції профільної освіти в старшій школі : наказ МОН України від 21.10.2013. № 1456 [Електронний ресурс]. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/ .
95. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ МОН № 854 від 11.09.09 [Електронний ресурс]. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/ .
96. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 01.08.2020. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> .

97. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Українська література. Факультативні курси. 7-9 класи. Київ : Перун, 1996. 112 с.
98. Програми середньої загальноосвітньої школи Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання (факультативний курс), 7–11 класи. Київ : Рад. школа, 1990. 88 с.
99. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загальноосвітньої школи «Етнографія України», «Фольклор України», 8–9 класи, «Світова художня культура, 9–11 класи. Київ : Рад. школа, 1991. 176 с.
100. Рожина Л. Н. Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07; Белорус. гос. пед. ун-т. Минск, 1993. 79 с.
101. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. 2-е вид., стереотип. Київ : Либідь, 2003. 992 с.
102. Рягин С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе. *Школьные технологии*. 2003. № 2. С. 121–129.
103. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
104. Сартр Ж.-П. Что такое литература? Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 466 с.
105. Сверстюк Є. О. Психологія читання і розуміння художнього твору. *Література в школі*. 1961. № 5. С. 40–51.
106. Сент-Бёв Ш. Литературные портреты: критические очерки; перевод с франц. А. Андрес, И. Лихачева. Москва : Художественная литература, 1970. 581 с.
107. Сивокінь Г. «Самототожність письменника» як методологічна пропозиція. *Самототожність письменника. До методології сучасного літературознавства*. Київ : Українська книга, 1999. С. 6–21.

108. Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладишев В. В. Методика викладання літератури: термінологічний словник. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 132 с.
109. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студ.-філог. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
110. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
111. Ситченко А. Л. Суб'єктний досвід учнів-читачів як чинник компетентнісного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 4 (104).
112. Ситченко А. Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури : автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.01; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.
113. Ситченко А. Л. Читання в єдності думки і почуття. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України; Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 12–15.
114. Слінчук В. І. Науково-методичний супровід компетентнісно орієнтованої освіти. *Управління школою*. 2011. № 25/27. С. 61–68.
115. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: монографія / кол. авт.: Яценко Т. О., Шевченко З. О., Бійчук Г. Л. та ін. Київ : Пед. думка, 2012. 200 с.
116. Ткаченко А. О. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підруч. для гуманітаріїв. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 448 с.
117. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старших класах : екзистенційно-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.
118. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.

119. Тригуб И. А. Контекстное изучение литературы в системе курсов за выбором в профильной школе. *Инновация, качество образования и развития*: сб. мат. I междунауд. науч. конф., г. Баку, 9–1 ноябр. 2010 г.; под общ. ред. А. Д. Заманова. Баку : Изд-во «Təhsil işçisi mətbəəsi» MMC, 2010. С. 223–225.
120. Тригуб И. А. Профильное литературное образование в украинской национальной школе. *Инновация, качество образования и развитие*: сб. материал. III междунар. науч. конф. ; под общ. ред. А. Д. Заманова. Баку: Изд-во «Təhsil işçisi mətbəəsi» MMC, 2014. С. 205–206.
121. Тригуб І. А. Використання інноваційних технологій на заняттях літературних курсів за вибором. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір*: тези доповідей міжнар. наук. конф., м. Львів 24–25 жовтня 2019 р.), Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. С. 187–189.
122. Тригуб І. А. До проблеми методичного забезпечення літературних курсів за вибором у профільній школі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік* : наукове видання. Київ : Пед. думка, 2013. С. 168.
123. Тригуб І. А. Інноваційна діяльність учителя-словесника в системі літературних курсів за вибором. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 226–232.
124. Тригуб І. А. Компаративний аналіз художнього твору на заняттях літературних курсів за вибором. *Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка* : . зб. наук. пр. / ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. Вип. 140. С. 272–275. (Серія: Педагогічні науки»).
125. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. *Література. Діти. Час.* : вісник Центру дослідж.

л-ри для дітей та юнацтва. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. Вип. 1. С. 148–151.

126. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури як один із факторів результативності ЗНО. *Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові*», 30 вересня – 2 жовтня 2015, м. Одеса: тези учасників V міжнар. наук.-метод. конф. Одеса: Одеський НУ імені І. І. Мечникова, 2015. С. 144–145.

127. Тригуб І. А. Літературознавчий контекст як ефективний засіб поглибленого вивчення художнього твору. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2-2017). Ч. 2. С. 287–292.

128. Тригуб І. А. Особливості шкільного вивчення художньої літератури в умовах профільного навчання. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю, 22 лютого 2013 р.: у 6-ти ч. Дніпропетровськ : Інновація, 2013. Ч. 3. С. 111–113.

129. Тригуб І. А. Формування компетентного учня-читача в умовах профілізації сучасної шкільної літературної освіти. П'яті Волошинські читання: *Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. м. Миколаїв, 22–25 червня 2017 р. Миколаїв : ОІППО, 2017. С. 130–132.

130. Українська Літературна Енциклопедія : у 5 т. /ред. кол.: І. О. Дзеверін та ін. К.: Головна редакція УРЕ імені М. П. Бажана, 1988. Т. 1. А–Г. 536 с.

131. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.

132. Унгер Р. Философские проблемы новейшего литературоведения. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе*. Москва : Изд-во МГУ, 1987. С. 143–168.
133. Фасоля А. Компетентісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 15–21.
134. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. Москва : Педагогика, 1994. 321 с.
135. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості : літературно-критичні праці: у 50 т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 45–119.
136. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. Деякі методи вивчення тексту художнього твору: посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1975. 176 с.
137. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособ. для учит. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
138. Чирков О. О. Текстуальний, інтертекстуальний, контекстуальний аналізи. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 42–44.
139. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. Москва : Мысль, 1966. 496 с.
140. Шуляков І. М. Тексти культури в діалоговій концепції М. Бахтіна та В. Біблера. *Культурологія*. 2018. Вип. 60. С. 142–149.
141. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 568 с.
142. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.
143. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : дис... док. пед. наук: 13.00.02; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2017. 508 с.

144. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.
145. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.
146. Sitchenko A., Budak V., Shapochka K. etc. Free development of personality in the conditions of guided learning. EurAsian / A. Sitchenko, V. Budak, K. Shapochka, I. Kornienko, T. Stepanova. *Journal of BioSciences*. 2020. Volume 14, Issue 2. P. 6089-6095.
147. Tryhub I. A. Profilization of School Literary Education in Ukraine : Experience and Realities of Development. *Scientific discussion* (Praha, Czech Republic). VOL 1. № 11. 2017. P. 41–45.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Аналіз програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури в аспекті досліджуваної проблеми

Аналіз програмового і навчально-методичного забезпечення курсу української літератури для 10–11 класів у аспекті обраної для дослідження проблеми дозволив констатувати її реальний стан у шкільній практиці.

На реалізацію ідеї контекстного вивчення художніх творів орієнтовані програми української літератури (профільний рівень) періоду 2009–2020 рр. Так, одним із методологічних принципів побудови *Програми української літератури для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (філологічний напрям, профіль – українська філологія)* (2009 р.) визначено «забезпечення естетичного сприйняття та прочитання художніх творів у контексті сучасного літературознавства» [31, с. 4]. Програмова рубрика «Зміст навчального матеріалу» орієнтує на вивчення української літератури «в контексті розвитку суспільства певного часу», спрямовує на осмислення новаторських пошуків письменників у контексті розвитку світової літератури [31, с. 4]. Однак така методична настанова немає системного характеру, а передбачена лише під час огляду окремих явищ у європейському літературному процесі. Наприклад, поетичну збірку І. Франка «З вершин і низин» автори програми для 11 класу рекомендують розглядати «у контексті світової літератури (поезії Г. Гейне, М. Некрасова, Х. Ботєва, І. Вазова, М. Конопніцької)», а відтак і в рубриці «Державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів» означено необхідність формування в учнів уміння «пояснити місце збірки «З вершин і низин» у контексті світової літератури» [31, с. 28].

Для об'єктивного представлення змісту шкільної літературної освіти в аспекті порушеної в дисертаційній роботі проблеми, зокрема щодо контекстного вивчення творів української літератури на заняттях літературних факультативів нами проаналізовано програми української літератури рівня стандарту/академічного рівня.

Програмою з української літератури для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень) (2017) передбачено контекстне вивчення художніх творів. У Пояснювальній записці зазначається, що рубрика «Суспільний та мистецький контекст» орієнтує вчителя-словесника на використання «матеріалу, який вивчається, у взаємозв'язку з історією, суспільно-політичними процесами, етапами розвитку різних видів мистецтва: живопису, музики, архітектури, кінематографу в Україні та за її межами» [28].

Рубрика «Мистецький контекст», що забезпечує реалізацію загальнокультурної змістової лінії, презентує твори різних видів мистецтва, співзвучних за тематикою і стилем із програмовими літературними творами. Наприклад, рекомендується вивчення творчості В. Стефаника (новела «Камінний хрест») у суспільному контексті: «Перша світова війна та революції як чинник катаклізмів у житті людей; поглиблення зубожіння селянства; перша трудова еміграція українців із Галичини до Канади» [28]. Натомість мистецький контекст до новели «Камінний хрест» (навіть у порівнянні з настановами Програми з української літератури рівня стандарту) представлено епізодично, зокрема йдеться лише про доцільність звернення до «Міф про Сізіфа» А. Камю.

Програма орієнтує на використання літературознавчого контексту, що сприятиме оволодінню «учнями основними теоретичними поняттями на рівні умінь і навичок, вивчення художніх творів у контексті літературного процесу в Україні і за її межами, з'ясування жанрово-стильових особливостей та ін.» [28].

Отже, моніторинг шкільних навчальних програм із української літератури (профільний рівень) дав підстави для висновків про актуальність проблеми контекстного вивчення художніх творів та важливість дотримання паритету

різних видів контексту в процесі підготовки програмового забезпечення шкільного курсу української літератури для профільного рівня.

Незаперечний потенціал для реалізації принципів контекстного вивчення літературних творів на профільному рівні мають програми курсів за вибором – спецкурсів і факультативів.

Тривалу історію функціонування в шкільній практиці (від кінця 60-х років ХХ ст.) мають факультативні курси. Ретроспективний огляд навчальних програм факультативів засвідчив, що питання контекстного опрацювання творів літератури актуалізувалося, однак його практичний аспект реалізовано було безсистемно.

У програмах факультативних курсів із української літератури для учнів 10–11 класів *«Тарас Шевченко й українська поезія ХІХ ст.»*, *«Розвиток української драматургії (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)»*, *«Українська поезія на сучасному етапі»* та *«Українська сучасна драматургія і театр»* (1990 р.) (автор – П. Хропко) частково прослідковується тенденція щодо реалізації принципу контекстного вивчення літературних творів. У програмах не виокремлено самостійні рубрики, що стосуються контекстного огляду творів, однак вказано на вивчення окремих художніх явищ, як-от у програмі факультативу *«Тарас Шевченко й українська поезія ХІХ ст.»* (10 клас) на вивчення балад Т. Шевченка *«у фольклорному і літературному контексті»*, українського романтизму в світовому літературному контексті [11, с. 26–27].

У програмі *«Українська поезія на сучасному етапі»* виокремлено тематичний блок *«Поетичне дослідження уроків історії»*, яким передбачено висвітлення історичного контексту у процесі вивчення художніх творів української літератури, що зображують події минулого, їх нерозривний зв'язок із сучасністю [11, с. 33].

Залучення мистецького контексту визначено в програмі факультативного курсу для учнів 11 класу *«Українська сучасна драматургія і театр»*, зокрема вказується про доцільність звернення до сценічного життя п'єс, їх інтерпретації в різних театрах тощо [11, с. 65–69]. Однак в інших

означених програмах не передбачено врахування мистецького контексту в процесі розгляду літературних творів.

В основу *програми факультативного курсу «Світова художня культура»* (1991 р.) для учнів 9–11 класів покладено принципи історизму й опори на творчий метод, що корелюють із історичним і літературознавчим видами контексту. Програма містить матеріали з історії зарубіжної та української художньої культури та орієнтована на розгляд широкого кола художніх явищ різних видів мистецтва, «використання сили впливу різних мистецтв у їх комплексі для формування особистості старшокласника», однак не передбачає їх контекстного вивчення [15, с. 77].

Програмами факультативних курсів української літератури для середньої загальноосвітньої школи 7–11 класи (1996 р.) було рекомендовано для вивчення факультативи *«Міфологія. 9–11 класи»* (автор – В. Цимбалюк) та *«Розвиток української драматургії (друга половина XIX – початок XX ст.)»* (автор – Л. Дем'янівська). У Пояснювальній записці до програм вказано на доцільність звернення під час факультативного вивчення літератури до творів різних видів мистецтва – театру, кіно, музики, живопису тощо, оскільки такий підхід «сприяє гармонійному розвитку учнів, навчає їх розуміти прекрасне, допомагає глибше усвідомити літературу як явище мистецтва» [9, с. 59].

У програмі факультативу *«Міфологія. 9–11 класи»* наголошено на необхідності розширення знань учнів про міфологію. Контекстність як принцип побудови структури факультативу прослідковується у назвах розділів, як-от, «Антична міфологія в літературі», «Міфологія і мистецтво» тощо. Врахування мистецького контексту орієнтує вчителя на ознайомлення учнів із античними, християнськими та слов'янськими (праукраїнськими) міфами, а також на глибоке осмислення втілення їх образів і мотивів у художній літературі, образотворчому мистецтві, музиці, усній народній творчості.

Програма факультативного курсу *«Розвиток української драматургії (друга половина XIX – початок XX ст.)»* вирізняється глибоким історичним контекстом [9, с. 108–111]. Творчість видатних українських драматургів

розглядається на тлі важливих історичних подій зазначеного періоду.

Програма факультативного курсу «Сучасна українська література» (2007 р.) спрямована на формування в учнів уявлення про художню літературу як важливого компонента системи мистецтв, відтак виділено рубрику «Додатки: Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки», у якій зокрема вказано на художні твори, розгляд яких дозволить глибоко осмислити творчість українських письменників, їхню роль у світовій культурі.

Якісному розв'язанню завдань шкільної літературної освіти на профільному рівні сприяють програми літературних курсів за вибором, розроблені науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України (2010 р.). Програми схвалено МОН України для використання в закладах загальної середньої освіти [5]. Їх змістове наповнення узгоджується з наскрізною рубрикою «Культурологічний контекст», що сприяє поглибленому вивченню навчального матеріалу.

Структура та зміст *програми спецкурсу «Художня література в контексті світової культури»* (автори – Т. Яценко, З. Шевченко) орієнтують на осмислення ідейно-естетичної цінності творів української і зарубіжної модерністської літератури в контексті світової культурно-мистецької спадщини. Програмова рубрика «Культурологічний контекст» презентує яскраві зразки світових мистецьких шедеврів доби модернізму, розгляд яких сприятиме цілісному осмисленню літературних творів. На заняттях спецкурсу також рекомендується максимально використовувати естетично-пізнавальні можливості театру, кіно, музеїв, картинних галерей для продуктивної реалізації принципу контекстності у процесі вивчення української літератури на профільному рівні. [5, с. 4].

Програма літературного спецкурсу «Сонет в історії української та світової літератури» (автори – В. Братко, С. Паламар) спрямовує організацію навчальної діяльності старшокласників з урахуванням культурологічного контексту, реалізація якого передбачає розширення предметних знань про жанр сонету в світовій класичній поезії, поглиблення умінь аналізувати «найкращі

зразки сонетів видатних представників жанру в історії української і зарубіжної літератури» [5, с. 49].

Широкі можливості для реалізації мистецького контексту в шкільному курсі літератури на профільному рівні передбачено *програмою спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті»* (2018 р., автори – Т. Яценко, І. Тригуб), що схвалена МОН України для використання в закладах загальної середньої освіти [35]. Програма спецкурсу орієнтує на розвиток в учнів-читачів умінь аналізувати й інтерпретувати літературні та інші мистецькі твори у контексті стильової естетики модернізму, формує усвідомлення школярами високої художньої значущості творів модернізму. У рубриці «Мистецький контекст» подано рекомендаційний перелік світових мистецьких шедеврів доби модернізму, розгляд яких на заняттях літературного спецкурсу сприятиме цілісному осмисленню учнями кожної програмової теми.

Програма факультативного курсу «Сучасне франкознавство» (2015) (автор – Н. Бондаренко) орієнтована на реалізацію біографічного, історичного та мистецького контекстів у процесі опрацювання навчального матеріалу про І. Франка [7]. Однак, у процесі опрацювання деяких програмових тем («Життєвий шлях Івана Франка», «Політичний портрет Івана Франка») перевага надається лише матеріалу біографічного та історичного характеру, без звернення до художніх текстів.

Зміст програми *факультативного курсу «Основи зорової (візуальної) поезії»* (2019) (автор – О. Колінченко) розкривається в широкому літературознавчому контексті, що дозволяє прослідкувати хронологію розвитку цієї форми поезії.

Отже, хронологічний огляд навчальних програм з української літератури (профільний рівень) та літературних курсів за вибором підтвердив тенденційний характер реалізації принципу контекстності в процесі вивчення української літератури на профільному рівні.

Визначені шкільними програмами методичні настанови щодо дотримання принципу контекстності у процесі вивчення художніх творів повинні реалізуватися у *шкільних підручниках української літератури для 10–11 класів (профільний рівень)*, як у змістовому, так і в методичному аспектах. Методично правильно побудований підручник є ефективним засобом формування та розвитку вміння старшокласників аналізувати художній твір у широкому контекстному оточенні.

Так, в оглядових статтях підручника «Українська література (профільний рівень) для 10 класу» (автор О. Слоньовська) висвітлено розвиток української літератури у загальноєвропейському контексті, зокрема акцентовано на ознаках реалізму й модернізму як художніх напрямках другої половини XIX – початку XX ст. Розгляд художніх творів подано з використанням біографічного, мистецького та літературознавчого контекстів.

Матеріал рубрики «Мистецькі діалоги» збагачує учнів знаннями про міжмистецьку взаємодію. Методичний апарат підручника включає систему запитань і завдань, що сприятимуть глибокому осмисленню учнями літературного твору в мистецькому контексті, виробленню вмінь його діалогічного прочитання, аргументованого пояснення особистісного ставлення до творів різних видів мистецтва. Наприклад, «Розгляньте репродукції картин, розміщені в цьому розділі підручника, і доведіть, що на цих полотнах домінує стиль реалізму. Аргументуйте свою відповідь на прикладі кількох ілюстрацій [16, с. 31]; «Що вам відомо про інсценізації художніх творів І. Нечуя-Левицького в XX ст. та вихід на екрани фільмів за його творами?» [16, с. 37]; «Розгляньте картину Оноре Дом'є «Антракт у театрі». Персонажів якого оповідання Бориса Грінченка нагадують вам багаті глядачі на картині цього відомого французького художника й карикатуриста?» [16, с. 105]. Навчальний матеріал рубрики «Діалоги текстів» допоможе учням осягнути історичний контекст літературних творів: «Пригадайте твори з курсу зарубіжної літератури, у яких викривалася скнарість, скупість, схильність до

нагромадження коштів задля нагромадження, заощадження грошей задля заощадження скоробагатків» [16, с. 95].

Про значущість контексту в процесі вивчення української літератури йдеться у підручнику «Українська література (профільний рівень) для 10 класу» (автори – О. Борзенко та О. Лобусова). Зокрема, у вступному слові до десятикласників «Будьмо творчими читачами!» наголошується: «Для ефективного вивчення класичної літератури завжди важливий контекст – сукупність явищ, пов'язаних із текстом твору (історичні й соціальні умови, біографічні деталі, мистецькі впливи). Це своєрідне культурне «оточення» художнього тексту, урахування якого дозволить глибше досягнути авторський задум» [2, с. 7].

Огляд літератури другої половини ХІХ ст. автори розпочинають параграфом «Історичний контекст», у якому вказують на складні умови розвитку національної літератури в умовах фактичного поділу українських земель між Російською й Австрійською імперіями [2, с. 14]. Звернення до історичних подій, що обумовлювали характер творчості митців слова та появу конкретних художніх творів, прослідковується у висвітленні й наступних програмових тем.

Звернення до біографічного контексту автори підручника пояснюють прагненням розкриття змісту художнього твору. Наприклад, використання такого контексту є доречним у процесі вивчення лірики Лесі Українки: «Краще зрозуміти «*Contra spem spero!*» допоможе біографічний контекст» [2, с. 168]. У підручнику підібрано біографічні матеріали, що викликають інтерес старшокласників до письменника як до непересічної талановитої особистості.

Літературознавчий контекст реалізовано в оглядових статтях літературознавчого характеру про мистецькі напрями й течії, художні стилі, літературні жанри тощо.

У підручнику «Українська література (профільний рівень)» для 10 класу (автор – В. Пахаренко) активно використовується термін «контекст», трактування якого подано як «окреслення літературних, мистецьких, суспільно-

політичних, наукових процесів, явищ, надбань, що пов'язані з характеризованим напрямом чи твором» [6, с. 4]. Аналізуючи художні твори та описуючи певні літературні явища, автор підручника диференціює це поняття, вирізняючи такі різновиди контексту: науковий, філософський, мистецький, психологічний, суспільний, суспільно-духовний, ідеологічний, психоаналітичний, культурно-політичний, історичний, літературний. До деяких із них автор звертається епізодично, а філософський, мистецький, суспільний та історичний контексти є наскрізними у структурі навчальної книги. Так, для розкриття історії створення новели М. Коцюбинського «Intermezzo» використано історичний контекст, а саме акцентується на постаті Є. Чикаленка – видатного українського мецената і громадського діяча, а також йдеться про жорстокий державний терор в постреволуційній Царській Росії [6, с. 143–144].

Авторські розповіді про письменників, їхній життєвий та творчий шлях супроводжуються широким біографічним контекстом, що конкретизується фотоматеріалами, цитатах із епістолярію, щоденників митців тощо.

Літературознавчий контекст реалізується у рубриці підручника «Судження», у якій представлено роздуми митців і літературознавців щодо розкриття певного питання літературознавчого характеру. Наприклад, характеризуючи мистецтво модернізму, творчу манеру митців цього художнього напрямку, автор презентує судження І. Франка: «Для них головна річ – людська душа, її стан, її рухи в таких чи інших обставинах... Звідси брак довгих описів і трактатів у їхніх творах і та непереможна хвиля ліризму, що розмита в них. Звідси їхній несвідомий нахил до ритмічності й музикальності як елементарних об'явів зворушень душі...» [6, с. 84]. Такий навчальний матеріал сприяє розвитку в учнів уміння аргументувати власну думку.

У підручнику широко представлено репродукції творів класиків живопису, скульптури, архітектури. Автор звертається до музичних шедеврів, вистав, кінофільмів, які розглядає як мистецьке контекстне оточення літературних творів, що допомагає старшокласникам осягнути природу художньої творчості, ознайомитися з багатствами вітчизняної культури.

Наприклад, характеризуючи мистецтво експресіонізму, вказується на виявлення виразних ознаках експресіоністичного стилю у творчості українського композитора Б. Лятошинського та експресіоністичну манеру в малярстві О. Новаківського.

У підручнику «Українська література (профільний рівень). 11 клас» (автори – О. Борзенко, О. Лобусова) послідовно реалізується авторська концепція щодо контекстного вивчення літературних творів, окреслена в підручнику для 10 класу.

У статтях підручника оглядового, біографічного та критичного характеру автори наголошують на самобутності творів української літератури та водночас її розвитку в європейському художньому контексті. Наприклад: «Дослідники відзначають, що роман В. Підмогильного має багато спільних рис із романом Г. де Мопассана «Любий друг», якоюсь мірою твір українського письменника є своєрідною відповіддю на твір французького митця.

Усвідомленню вартісності біографічного контексту для розуміння змісту художнього твору сприяє система запитань і завдань, представлена у наскрізній тематичній рубриці «Опрацьовуємо прочитане». Наприклад, «Які факти біографії М. Рильського допомагають зрозуміти витoki надзвичайної музикальності поета, його творів?» [3, с. 26]; «Яка особистість вимальовується перед нами, з фактів біографії В. Підмогильного, ставлення сучасників? Чого ви очікуєте від прочитання його творів?» [3, с. 99].

Контекстний матеріал літературознавчого характеру представлено із покликанням на дослідження із літературної критики, як от: «Літературознавець, літературний критик Юрій Шерех стверджував, що В. Підмогильний був «єдиним справді великим українським прозаїком, – не в тому сенсі, що не писав віршів, а в тому сенсі, що його проза була справді прозою», він «менше за всіх впадав у лірику». Доведіть або спростуйте це твердження, порівнявши роман «Місто» з вивченими раніше прозовими творами М. Хвильового, Ю. Яновського [3, с. 105].

Представлені в навчальній книзі репродукції картин, фото скульптур, архітектурних споруд, що ілюструють особливості певного мистецького напрямку чи стильової течії, посилюють сприймання літературного твору в мистецькому контексті.

У підручнику «Українська література (профільний рівень)» для 11 класу (автор – О. Слоньовська та ін.) загалом дотримано контекстного підходу в представленні навчального матеріалу [17]. Біографічний контекст покладено в основу огляду життєвого шляху митців. Увагу зацентовано на тих життєвих подіях, що мали визначальний вплив на розвиток творчості митця, появу конкретного художнього твору. Запитання та завдання рубрики «Діалог із текстом» орієнтують на усвідомлення значущості певних віх життєвого шляху митця для розуміння його творчості: «Спираючись на біографію Ю. Яновського, поясніть, чому любов до степу, моря та кораблів у митця «родом» із дитинства та юності» [17, с. 115].

Літературознавчий контекст увиразнено в наскрізній рубриці підручника «Діалог із науковцем». Так, характеризуючи поезію Є. Плужника, подано уривок зі статті Л. Череватенка «Все чим душа боліла», у якій аналізується поезія митця в контексті літературних традицій Т. Шевченка та водночас протиставляється творчій манері В. Сосюри та М. Рильського [17, с. 68].

Репродукції картин, що вміщені в підручнику, як ілюстративне, так і дидактичне значення. Так, розглядаючи українську літературу періоду «розстріляного відродження» 1920–1930-х рр., подано спільні за темою живописні полотна, створені в різні історичні часи – Ф. Кричевського «Сім'я. Центральна частина диптиху «Життя» (1927), Н. Марченко «Мати 1933-го» (2000), та запропоновано учням дати відповідь на запитання: «Що об'єднує ці роботи, а чим вони різко контрастують?» [17, с. 24].

На усвідомлення розвитку української літератури в мистецькому контексті також орієнтують матеріали рубрики «Мистецькі діалоги». Наприклад, запропоновано провести диспут на тему «Як народна образність

малярських робіт К. Білокур та М. Бурачека перегукується зі світовідчуттям поета В. Свідзинського?» [17, с. 75].

Отже, аналіз підручників української літератури (профільний рівень) для 10 і 11 класів у аспекті обраної проблеми дослідження засвідчив, що принцип контекстності у процесі вивчення навчального матеріалу здебільшого реалізовано безсистемно в навчальних книгах.

У дисертації також проаналізовано методичні посібники, у яких розкрито специфіку організації навчальної діяльності учнів на заняттях літературних курсів за вибором з урахуванням різних видів контексту. Так, фаховий інтерес викликає *методичний посібник «Вивчення літератури модернізму в старшій школі»* (2013), у якому презентовано методику контекстного вивчення художніх творів української і зарубіжної літератури доби модернізму [32].

Наприклад, реалізацію філософського контексту передбачено на вступному занятті «Модернізм як художньо-естетичне явище другої половини XIX – початку XX століття». Рекомендується поглибити знання старшокласників про філософські теорії епохи модернізму, зокрема інтелектуальні відкриття рубежу віків (ніцшеанська філософія життя, світоглядні теорії А. Шопенгауера, А. Бергсона, вчення про підсвідоме З. Фрейда). Указується, що оптимальним буде проведення групової роботи, що передбачає опрацювання статей філософських словників про світоглядні теорії рубежу віків.

На важливості врахування біографічного контексту акцентується в процесі вивчення роману американського письменника Джека Лондона «Мартін Іден», оскільки в основу твору покладено реальні події з життя автора, а переконання головного героя суголосні з світоглядом самого письменника. Відтак запропонована в методичному посібнику підготовка учнями індивідуальних випереджувальних завдань, «сприятиме розумінню автобіографічної основи роману «Мартін Іден» та активізації їхньої дослідницької діяльності» [32, с. 86]. Старшокласникам рекомендовано підготувати інформаційний випуск літературних новин «Факти життя Джека

Лондона», що дасть змогу провести паралелі, однак не ототожнювати образ автора та образ головного героя, що і становить унікальність художнього твору.

Звернення до мистецького контексту під час проведення заняття «Символізм в українській художній літературі» сприятиме осмисленню учнями синтезу творів літератури та живопису, розумінню сутності мистецтва символізму. Так, вивчаючи творчість поета-символіста М. Вороного, рекомендується провести короткий огляд полотен українських художників-символістів М. Жука, М. Бурачека, А. Петрицького, Ю. Михайлова, П. Ковжуна та інших та детально зосередитися на картинах О. Новаківського, які яскраво візуалізують естетику українського символізму в живописі.

Реалізацію культурологічного контексту актуалізовано у *методичному посібнику до літературного спецкурсу «Сонет в історії української та світової літератури»* (2012), у якому презентовано методи і прийоми роботи щодо поглибленого вивчення українського і зарубіжного сонету [4]. Еволюція жанру сонету досліджується в літературознавчому контексті.

Вивчення сонету з урахуванням літературознавчого контексту рекомендовано авторами посібника за допомогою традиційних методів навчання, зокрема практикування різних видів шкільної лекції (історико-літературної, теоретико-літературної, аналітичної, вступної (настановчої), узагальнювальної, лекції-діалогу тощо).

Організацію навчальної роботи з урахуванням історичного та мистецького контексту на заняттях літературних курсів за вибором розкрито у *методичному посібнику «Новітня українська література (кінця XX – початку XXI ст.)»* (2012) [1]. Вивчення поезії Ю. Андруховича «Нарбутове «А». 1917» передбачає звернення до мистецького та історичного контекстів. Тому рекомендується збагатити знання учнів про художника-графіка Георгія Нарбута, продемонструвати репродукції митця, зокрема ілюстрації до художніх творів, банкноти, проєкти Державного Герба, Печатки Української держави та «Українська абетка». Доцільно також акцентувати на історичних подіях 1917 р., що відбувалися в Україні. Заглиблення в історичний контекст сприятиме

глибокому осягненню ідейно-тематичного змісту поезії, у якому історія створення азбуки Нарбута розгортається на тлі широкої картини доби сподівань України 1917 року [1, с. 48–51].

Отже, аналіз програмового забезпечення варіативного компонента шкільної літературної освіти в аспекті обраної для дослідження проблеми засвідчив зорієнтованість його змісту на використання різних видів контексту (біографічного, історичного, філософського, літературознавчого, мистецького тощо) та водночас підтвердив фрагментарний характер їх реалізації у художньо-публіцистичних нарисах і методичному апараті чинних шкільних підручників для учнів 10 і 11 класів (профільний рівень).

Огляд методичних посібників, призначених для удосконалення процесу контекстного вивчення творів української і зарубіжних літератур у системі курсів за вибором, підтвердив їх недостатню наявну кількість та часткову реалізацію принципу контекстності в деяких із них.

2.2. Організація та результати констатувального етапу педагогічного експерименту

Проблема контекстного вивчення творів української літератури в профільній школі є актуальною та методично вартісною, однак наразі недостатньо розробленою в практичному аспекті. Для констатації рівня фахової компетенції вчителів щодо практикування контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання на пропедевтичному етапі дослідження було проведено анонімне анкетування та інтерв'ювання 28 педагогів різної кваліфікаційної категорії (Додаток А), результати якого подано в додатку Б.

Статистичні показники відповідей словесників щодо методичного потенціалу контекстного вивчення художніх творів відображено в графічній діаграмі 2. 1:



Анкетування, індивідуальне інтерв'ювання та колективні бесіди з педагогами допомогли з'ясувати труднощі, що виникають у процесі організації контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні. Так, труднощі об'єктивного характеру – відсутність чітких теоретико-методичних орієнтирів з проблеми контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання та її висвітлення в методичній літературі, труднощі суб'єктивного характеру – недостатній рівень фахової компетенції; дефіцит часу для підготовки до уроку. Усі опитані вчителі-словесники підтверджують актуальність означеної проблеми та висловлюють бажання вдосконалювати свій фаховий рівень задля організації якісного контекстного розгляду літературного твору. Серед найчастіше використовуваних методів і прийомів під час контекстного вивчення художніх творів української літератури вчителі називають евристичну бесіду, шкільну лекцію з елементами бесіди, роботу в малих групах; на другому місці – самостійна робота, робота з підручником та інтернет-джерелами, пояснення вчителя, на третьому – творчі роботи, добір ілюстрацій, відеофрагментів, фонограм тощо.

Узагальнення результатів опитування педагогів дало змогу констатувати три рівні їхньої *фахової компетенції* щодо проведення контекстного вивчення

української літератури в умовах профільного навчання: *високий, достатній, недостатній* (Додаток В).

Отже, результати опитування вчителів-словесників підтверджують, що більшість респондентів виявляє розуміння сутності контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні, але поверхово трактує його призначення, недостатньо опановує науковими розвідками та інноваційним педагогічним досвідом з означеної проблеми, що свідчить про необхідність підвищення їхнього фахового рівня щодо ефективної реалізації методики контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором в профільній школі.

З метою діагностики реального стану досліджуваної проблеми в сучасній шкільній практиці було проведено *констатувальні зрізи*, що передбачали виконання таких *завдань*: 1) з'ясування рівня предметних знань старшокласників, котрі вивчають українську літературу на профільному рівні, про контекст та його види, а також виявлення основних труднощів, що відчують учні в процесі контекстного вивчення творів української літератури; 2) визначення рівня сформованості вмінь старшокласників аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням широких контекстних зв'язків.

Моніторинг означених аспектів педагогічного експерименту проводився в закладах загальної середньої освіти різних регіонів України, зокрема у місті Києві, Київській, Івано-Франківській, Рівненській, Полтавській, Сумській, Тернопільській областях. Експериментом було охоплено 193 учнів старших класів (102 учні 10-х класів, 91 учень 11-х класів), Територіальне та чисельне розмаїття констатувальних зрізів дало можливість на основі здобутих результатів забезпечити вірогідність висновків.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту об'єктом дослідження був зміст та освітній процес з української літератури в 10-11 класах на профільному рівні. Застосовувалися такі *емпіричні методи* наукового дослідження: діагностичний метод (індивідуальні та групові бесіди з учнями,

анкетування, тестування, письмові відповіді на запитання творчого характеру, написання есею), обсерваційний метод (спостереження за освітнім процесом, зокрема диктофонний і відеозапис фрагментів уроків української літератури та занять спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті», аналіз відвіданих уроків), якісна та кількісна обробка здобутих показників.

З метою перевірки ефективності експериментального навчання розроблено *критерії* та деталізовано *рівні* сформованості читацьких умінь контекстного розгляду творів української літератури на профільному рівні як якісні характеристики предметної читацької та ключової культурної компетентностей старшокласників.

В основу об'єктивних *критеріїв* (*гностичного, операційного, продуктивного*) визначення ефективності експериментальної методики покладено такі показники:

- *знання (гностичний критерій)* про контекст як категорію художнього твору: визначення поняття «контекст», тлумачення сутності різних видів контексту (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький), розуміння впливу історичних подій, фактів біографії письменника, філософських і загальнокультурних тенденцій, закономірностей розвитку світового та національного літературного процесу на його творчість загалом і написання конкретного художнього твору;

- *уміння (операційний критерій)* самостійно застосовувати різновиди контекстів (історичного, біографічного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького) у літературному творі, аналізувати його в широких контекстних зв'язках;

- *здатність (продуктивний критерій)* інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язках для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі (див. табл. 2.1).

**Критерії, показники та діагностичний інструментарій дослідження
контекстного вивчення української літератури в профільній школі**

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Гностичний	Знання про контекст як категорію художнього твору	Анкетування
	Знання про різновиди контексту (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) та розуміння впливу контексту на творчість письменника загалом і написання конкретного художнього твору	Тестування
Операційний	Уміння самостійно визначати різновиди контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) у процесі опрацювання навчального матеріалу, аналізувати літературний твір у широких контекстних зв'язках	Письмова відповідь на запитання творчого характеру
Продуктивний	Здатність інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язках для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі	Есей

Відповідно до означених критеріїв окреслено *рівні* сформованості читацьких умінь контекстного розгляду творів української літератури на профільному рівні.

Високий рівень: учні досконало знають різновиди контексту та обґрунтовано застосовують їх на різних етапах опрацювання навчального матеріалу; глибоко усвідомлюють вплив історичних подій, життєпису письменника, філософських і мистецьких тенденцій на його творчість та створення певного художнього твору; переконливо виявляють сформовані вміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням принципу контекстності; аргументують власні висловлювання цитатами з

тексту твору, всебічно усвідомлюють значущість контекстного розгляду літературного твору для його цілісного осмислення.

Достатній рівень: учні володіють знаннями про розмаїття видів контексту, але епізодично їх застосовують; стисло окреслюють вплив історичних подій, біографії автора твору, філософсько-культурологічних явищ на творчість письменника та створення конкретного художнього твору; засвідчують вміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням лише деяких видів контексту; недостатньо аргументують власні роздуми цитатами з твору, достатньо усвідомлюють значущість контекстного розгляду літературного твору для його глибокого сприйняття.

Середній рівень: учні виявляють неповне розуміння терміну «контекст»; визначають окремі види контексту; відчують труднощі щодо виокремлення різних видів контексту в процесі аналізу та інтерпретації літературного твору; не завжди аргументують власні судження цитатами з тексту; не позиціонують контекстний розгляд художнього твору як важливий чинник його цілісного осмислення.

Елементарний рівень: учні засвідчують поверхове трактування поняття «контекст»; не диференціюють види контексту; мають труднощі в процесі аналізу та інтерпретації художнього твору з урахуванням його контекстного оточення; не усвідомлюють потребу в залученні контексту для опрацювання навчального матеріалу.

До кожного показника відповідного критерію визначено різні види навчальної діяльності учнів. Розглянемо їх детальніше.

Гностичний критерій

Показник 1.: Знання про контекст як категорію художнього твору.

Завдання 1. Анкетування. (Додаток Г).

Мета виконання: з'ясувати розуміння учнями поняття про контекст та його роль в осягненні прочитаного художнього твору.

Оцінювання результатів учнівського анкетування здійснено за кількісними показниками обраних варіантів відповідей на поставлені запитання та власних варіантів відповідей учнів-респондентів.

Аналіз учнівського анкетування показав, що старшокласники продемонстрували повне (72 %) або ж часткове (28 %) розуміння поняття «контекст». Негативних відповідей на *запитання 1* не виявлено.

Відповідаючи на *запитання 2*, більшість учнів (83,2 %) продемонстрували власне тлумачення поняття «контекст». Водночас їхні відповіді засвідчують істотно різне розуміння сутності цієї дефініції. Як от зазначають учні – Максим Попов: «Рубрика у підручнику української літератури, у якій запитання стосуються інших видів мистецтва»; Володимир Волков: «Твори інших видів мистецтва за літературним твором»; Валерія Белова: «Щось дуже близьке, схоже». Тобто, йдеться про виокремлення здебільшого мистецького (культурно-мистецького) контексту, що обмежує розуміння і призначення контекстного вивчення творів української літератури. Відсутність відповідей у 16,8 % старшокласників вказує на певні труднощі у формулюванні власних висловлювань.

Відповіді на *запитання 3* підтверджують, що контекстне вивчення літератури практикується в шкільному навчанні літератури, оскільки 39 % старшокласників зазначили, що на уроках української літератури та на заняттях спецкурсів постійно відбувається звернення до різних видів контексту (варіант відповіді А); 48% – часто (варіант відповіді Б); 11% – зрідка (варіант відповіді В). лише 2% опитаних зазначили, що контекстне вивчення літератури відсутнє (варіант відповіді Г).

Відповідаючи на *запитання 4*, 17 % старшокласників визнають недостатній рівень власних знань про контекстне оточення твору (варіант відповіді А). 4 % опитаних зазначили, що їхні труднощі контекстного розгляду творів української літератури зумовлені недостатньою кількістю інформації з означеного питання в шкільних підручниках та епізодичним практикуванням учителями такого виду аналізу (варіанти відповідей Б, В). 1,5 % вбачають

причину лише у рівні підготовки вчителя (варіант відповіді В), а 2,5 % – у якості підручників (варіант відповіді Б). 79 % респондентів написали, що не мають труднощів щодо контекстного розгляду твору (варіант відповіді Г). Загалом підтверджено розуміння більшістю старшокласників сутності поняття «контекст» і його значущості для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту творів української літератури.

Показник 2: Знання різновидів контексту та їх ролі в осягненні художнього твору та розуміння впливу контексту на творчість письменника загалом і написання конкретного художнього твору

Завдання 2. Тестування.

Мета виконання: визначення рівня розуміння різновидів контексту та розуміння впливу історичних подій, фактів біографії письменника, філософських і загальнокультурних тенденцій, закономірностей розвитку світового та національного літературного процесу на його творчість загалом і написання конкретного літературного твору.

Зразок тестових запитань:

1. Ви вважаєте, що історичний контекст на уроці літератури:
 - А) одна із умов глибокого осягнення ідейно-художнього змісту твору;
 - Б) розвиває пізнавальні й читацькі інтереси;
 - В) відволікає від розумінню художнього тексту;
 - Г) свій варіант відповіді.
2. Залучення біографічного контексту на уроці літератури:
 - А) сприяє розумінню життєвої основи літературного твору;
 - Б) допомагає пізнати автора твору як особистість, як людину;
 - В) заважає сприйняттю твору як самостійного художнього явища;
 - Г) свій варіант відповіді.
3. Ви вважаєте, що літературознавчий контекст на уроці літератури:
 - А) допомагає осягненню ідейно-художнього змісту літературного твору;
 - Б) сприяє підготовці до майбутньої професії;
 - В) заважає емоційному, естетичному сприйняттю художнього тексту;

Г) свій варіант відповіді.

4. На вашу думку, використання мистецького контексту на уроці літератури:

А) дає змогу цілісно осягнути ідейно-художній зміст літературного твору;

Б) сприяє формуванню естетичних смаків;

В) не впливає на розуміння художнього тексту;

Г) свій варіант відповіді.

У коментарі до опитувальника було зауважено, що *тестові запитання* передбачають декілька варіантів відповідей.

Оцінювання результатів виконання учнями тестових запитань здійснено за кількісними показниками обраних варіантів відповідей на поставлені запитання та власних варіантів відповідей учнів-респондентів.

Аналіз відповідей на *тестове запитання 1* показав, що 17 % учнів називають історичний контекст необхідною умовою осягнення художнього твору та можливістю розвивати пізнавальні інтереси (варіанти відповіді А та Б). Аналогічний відсоток опитаних продемонстрували свої варіанти відповіді (варіант Г). Наприклад: «Це робить вивчення більш цікавим, а твір зрозумілішим» (Нікіта Склярчук). 37 % опитаних вказали, що історичний контекст є необхідною умовою осягнення художнього твору (варіант відповіді А). 12 % відзначили, що такий підхід до вивчення художньої літератури розвиває їхні пізнавальні інтереси (варіант Б). 25 % школярів зазначили, що історичний контекст відволікає від сприйняття художнього тексту (варіант відповіді В), водночас внесли такі уточнення: «Історичний контекст лише заважає насолоджуватися твором» (Яна Юрченко); «Я люблю поринути у світ пригод під час читання, а не думати» (Ірина Рибінська); «Мене приваблюють вчинки героїв, їхні долі, а не контекст» (Захар Світличний). 11,5 % респондентів обрали варіант відповіді В (історичний контекст заважає розумінню художнього тексту) і не залишили своїх коментарів. 0,5 % учнів дали свої варіанти відповіді (варіант відповіді Г), що полярно різняться, як от: «Саме вивчення в історичному контексті дозволяє повністю зрозуміти не лише художній твір, а й вчинки героїв і автора. Адже ми повинні знати історичну

ситуацію, в якій жив і творив письменник, історичні події, що відбувалися, а, значить і впливали на його творчість. Без історичного контексту просто немає сенсу читати твір на історичну тематику» (Анастасія Микитюк); «Я взагалі не люблю історію» (Андрій Купріянчук).

Отже, відповіді на *тестове запитання 1* засвідчили інтерес більшості учнів до історичного контексту та усвідомлення його значущості, водночас підтвердили поверхове розуміння його сутності, а також виявили факт повного несприйняття такого контексту певною частиною респондентів.

Відповідаючи на *тестове запитання 2*, 45 % учнів відзначили, що біографічний контекст на уроці літератури сприяє розумінню життєвої основи літературного твору (варіант відповіді А), робить процес навчання цікавим, дозволяє бачити людину в авторові художнього твору (варіант відповіді Б). Серед учнівських варіантів відповіді (Г) переважали коментарі такого змісту: «Без знання життєвого шляху письменника неможливо збагнути його твір» (Анастасія Микитюк); «Побувавши з класом на екскурсії в музеї О. Довженка на Чернігівщині, побачивши красу Десни, я зрозуміла, чому письменник назвав її «зачарованою» (Владислава Кошман); «Знати біографію письменника дуже важливо, але інколи це заважає читати твір» (Кирило Задірей). 31 % учнів обрали варіанти відповіді А та Б і залишили їх без коментарів. 14 % вказали, що біографічний контекст сприяє досягненню ідейно-художнього змісту літературного твору (варіант відповіді А) та доповнили відповіді своїми варіантами, наприклад: «Дозволяє зрозуміти, що надихнуло автора на написання твору» (Михайло Ганзя); «Стає зрозумілим, звідки автор взяв сюжет, хто був прототипами героїв» (Ірина Рибінська). 17 % відзначили, що біографічний контекст робить процес навчання цікавим, дозволяє бачити людину в авторові твору (варіант відповіді Б) та додали власні варіанти відповіді, зокрема: «Але інколи заважає. Я вже не можу так зачитуватися лірикою Олександра Олеся, дізнавшись, що він працював ветеринарним лікарем на скотобійні. Хоча й намагаюся його виправдати, розуміючи, що це була необхідність» (Діана Кондратюк); «Дуже подобається роман «Портрет

Доріана Грея», казки О. Уайльда, але деякі життєві вчинки автора шокують і аж ніяк не відповідають тому, що написано» (Катерина Заболотна). 4 % опитаних зазначили, що біографічний контекст заважає сприйняттю художнього твору як самостійного художнього явища (варіант відповіді В) і прокоментували відповіді, наприклад: «Хоча інколи це і справді потрібно» (Даніїл Хомутков); «Здається, всі письменники схожі між собою» (Олексій Барановський). 6 % учнів також обрали варіант відповіді Б, однак залишили його без коментарів. 3 % старшокласників надали свій варіант відповіді (Г) здебільшого негативного характеру, серед них: «Навіщо копатися в чужому житті?»

Отже, відповіді на *тестове запитання 2* засвідчують розуміння більшістю учнів поняття «біографічний контекст» та усвідомлення його значущості його врахування в процесі вивчення української літератури, зокрема й на заняттях курсів за вибором.

Характеризуючи значущість літературознавчого контексту (*тестове запитання 3*), 8 % учнів відзначили, що він сприяє досягненню ідейно-художнього змісту літературного твору (варіант відповіді А) та необхідний для підготовки до майбутньої філологічної професії (варіант відповіді Б) і додали свої коментарі (варіант відповіді Г), як-от: «Художня література – це, звичайно ж, мистецтво. Але водночас це і наука, яка існує і розвивається за своїми законами, тому не можна ними нехтувати» (Руслана Петренко). 24 % старшокласників обрали варіанти відповіді А та Б, не додаючи своїх коментарів. 4 % опитаних написали, що літературознавчий контекст сприяє досягненню ідейно-художнього змісту літературного твору, зазначаючи: «Хоча теорія літератури не завжди потрібна. Адже ми в дитинстві із захопленням читаємо казки, і нічого не знаємо про літературознавство» (Андрій Купріянчук). 11 % респондентів зауважили, що літературознавчий контекст сприяє підготовці до майбутньої професії (варіант відповіді Б) та вказали свої варіанти відповіді (Г): «Я думаю, що ці знання допоможуть не лише мені в майбутній професії, а й іншим учням при складанні ЗНО» (Марина Антонова). 19 % вбачають у залученні літературознавчого контексту лише можливість

підготовки до майбутньої професії (варіант Б). 22 % обрали варіант відповіді Г, із них – 17 % позитивних відповідей, наприклад: «Не просто сприяють, а необхідні! Адже неможна зрозуміти п'єсу Б. Шоу «Пігмаліон», якщо не знати давньогрецького міфу про Галатею» (Анастасія Цвіркун) та 5 % – негативних, як от: «Не потрібно втручатися в художній твір теорією. Коли поет пише вірш, він не думає, що це ямб чи хорей. Він просто виливає душу» (Артем Підберезка); Категоричного заперечили значущість літературознавчого контексту (варіант відповіді В) 7 % опитаних.

Отже, відповіді на *тестове запитання 3* вказують на більший відсоток нерозуміння значущості літературознавчого контексту в порівнянні з історичним і мистецьким (попри те, що опитування проводилося в класах, де учнів обрали вивчення української літератури на профільному рівні). Зауважимо, що приклади зі шкільного курсу зарубіжної літератури свідчать про цілісне сприйняття учнями світового літературного процесу.

Відповідаючи на *тестове запитання 4*, 7% учнів відзначили, що мистецький контекст сприяє досягненню ідейно-художнього змісту літературного твору (варіант відповіді А), формуванню естетичних смаків (варіант відповіді Б) і додали свій коментар (варіант відповіді Г), як-от: «Звичайно ж у мистецькому контексті. Адже, наприклад, О. Довженко і письменник, і режисер, і кіносценарист, і, навіть, художник-карикатурист» (Марія Покормяко); «Лише переглянувши виставу «Кайдашева сім'я» у Київському театрі ім. І. Франка, завдяки грі акторів, музиці, декораціям цей твір став цікавим для мене, а до цього здавався нудним і неактуальним» (Руслана Петренко). 47 % опитаних обрали варіанти відповіді А та Б і не залишили власних коментарів. 13 % старшокласників відзначили, що мистецький контекст сприяє досягненню ідейно-художнього змісту літературного твору (варіант відповіді А) та додали своє тлумачення (варіант відповіді Г): «Подобається, коли на уроці ми переглядаємо фрагменти фільмів за творами» (Сергій Кригін); «Мені запам'яталася поїздка у музей Т. Шевченка у Києві. Вразили картини. До цього я знала Т. Шевченка лише як поета» (Аліна

Бараболько); «На заняттях спецкурсу «Шедеври модернізму» ми аналізуємо твори різних видів мистецтва, різних письменників на одну тему, або ж написані в одному стилі. Це дуже цікаво» (Іван Матвійчук). 14 % також обрали варіант відповіді А, але залишили його без пояснень. 8 % відзначили, що мистецький контекст сприяє формуванню естетичних смаків (варіант відповіді Б). 4,5 % також обрали варіант відповіді Б і прокоментували (варіант відповіді Г): «Я закінчила музичну школу, тому для мене дуже важливо, коли на уроці ми слухаємо музику. Це створює відповідний настрій, налаштовує на розуміння твору» (Крістіна Мазманян); «Мені не подобалися новели В. Стефаніка, але коли я дізналася, що він любив музику Л. ван Бетховена, яку я також люблю, я подивилася на новели зовсім іншим поглядом» (Альона Ярова). Лише 1 % опитаних зазначили, що мистецький контекст не впливає на розуміння художнього тексту (варіант відповіді В). 6 % старшокласників дали свій варіант відповіді. Зокрема, 4,5 % із захопленням говорять про мистецький контекст: «Лише в мистецькому контексті твір стає повністю зрозумілим» (Марк Момпасі); «Неможливо зрозуміти сонет І. Франка «Сікстинська мадонна», доки не побачиш хоча б репродукцію картини Рафаеля» (Кирило Максимов); натомість 1,5 % відхиляють деякі види мистецького контекст: «Інколи екранізація твору лише заважає. Режисери навмисно перекручують сюжет, змінюють фінал, щоб лише бути оригінальними» (Роман Бурківський).

Відтак, відповіді на *тестове запитання 4* свідчать про те, що учні здебільшого правильно тлумачать поняття «мистецький контекст», усвідомлюють його значущість для розуміння змісту літературного твору. Однак незначна частина респондентів поверхово сприймають сутність мистецького контексту і відхиляють значущість його врахування під час розгляду твору.

Тестування за аналогічними запитаннями було проведено в КК.

Результати відповідей учнів на тестові запитання узагальнено за чотирма рівнями в таблиці 2.2.

**Результати відповідей на тестові запитання
за гностичним критерієм (у %)**

Клас	Запитання 1				Запитання 2				Запитання 3				Запитання 4				Середній результат			
	Р І В Н І																			
	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е
	10 клас																			
ЕК	19	49	31	1	18	47	34	1	7	32	53	8	62	33,5	4,5	0	6,5	39	32	2,5
КК	3	34	46	17	4	38	42	16	2	31	51	16	17	38	43	2	6,5	4,25	6,5	2,75
	11 клас																			
ЕК	21	51	26	0	23	51	24	0	19	49	31	1	63	34	3	0	1,5	7,25	21	0,25
КК	7	39	49	5	3	29	54	14	4	37	46	13	18	37	44	1	8	5,5	8,25	3,25

Отже, результати анкетування та тестування, проведеного з урахуванням показників гностичного критерію, засвідчили, що більшість респондентів виявили інтерес до залучення широкого контекстного оточення художніх творів української літератури, що й є переконливим доказом актуальності та методичної важливості порушеної у дослідженні проблеми.

Операційний критерій

Показник: Уміння самостійно визначати різновиди контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) у процесі опрацювання навчального матеріалу, аналізувати літературний твір у широких контекстних зв'язках.

Завдання: Письмові відповіді на запитання творчого характеру.

Мета: з'ясувати рівень сформованості вмінь учнів самостійно визначати різновиди контекстів у процесі опрацювання навчального матеріалу.

Зміст роботи

10 клас:

1. Які соціальні процеси, суспільні реалії знайшли відображення у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»? (історичний контекст)

2. Поясніть, чому П. Тичина визначив жанр свого твору «Сковорода» як поема-симфонія, а поетичному циклу дав назву «Пастелі»? (мистецький контекст).
3. Визначте ключові події творчої біографії І. Франка, що мали визначальний вплив на його творчість. Розкрийте сутність «поетичної суперечки» І. Франка та М. Вороного (біографічний контекст).
4. Проаналізуйте одну із новел В. Стефаника в руслі естетики експресіонізму (літературознавчий контекст).

11 клас:

1. Розкрийте трагедію митця в умовах тоталітарного режиму на прикладі творчості українських письменників радянського періоду (історичний контекст).
2. На прикладі одного із ліричних творів поетів-шістдесятників поясніть роль музики у творчій долі поезії (мистецький контекст).
3. Розкрийте вплив західноєвропейського та російського футуризму на творчість М. Семенка (літературознавчий контекст).
4. Доведіть, що повість О. Довженка «Зачарована Десна» є автобіографічною (біографічний контекст).

Оцінювання письмових відповідей на запитання творчого характеру здійснювалося за шкалою від 0 до 12 балів. Правильна повна відповідь на одне запитання оцінювалася в 3 бали, правильна неповна – 1–2 бали (залежно від ступені повноти розкриття питання), неправильна чи її відсутність – 0 балів. Сума балів зводилася до нормалізованого показника шляхом додавання. Результат від 10 до 12 балів відповідав високому рівню, від 7 до 9 – достатньому, від 4 до 6 – середньому, а результат нижче 4 вважався елементарним.

Узагальнені результати письмових відповідей на запитання диференційовано за чотирирівневою шкалою (1 – правильні повні; 2 – правильні неточні; 3 – поверхові; 4 – неправильні), що розроблена в кореляції з

означеними в дослідженні якісними показниками критеріїв перевірки результативності експериментальної методики.

1. *Правильними повними* вважалися відповіді, у яких учні безпомилково називали контекстне оточення творів української літератури, чітко демонстрували вміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням різних видів контексту, виявляли розуміння значущості контексту в розкритті змісту літературного твору.

2. *Правильними неточними* вважалися відповіді, у яких учні допускали окремі помилки: використовували не всі приклади контекстного оточення творів української літератури, що зазначені в підручниках, засвідчували вміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням деяких видів контексту, неповною мірою виявляли розуміння значущості контексту для розкриття ідейно-художнього змісту твору.

3. *Поверховими* вважалися відповіді, у яких учні лише частково виявляли знання матеріалу: виокремлювали не всі приклади контекстного оточення творів української літератури, показували вміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням лише одного виду контексту(найчастіше мистецького), недостатньо мотивували значущість контексту для розкриття ідейно-художнього змісту твору.

4. *Неправильними* вважалися відповіді, коли учні не зуміли впоратися з поставленими завданнями: неправильно визначали контекстне оточення творів української літератури або ж узагалі відповіді були відсутні.

Результати письмових відповідей на запитання учнів 10–11-х класів, які обрали українську літературу для профільного вивчення, узагальнено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Статистичні показники обізнаності учнів ЕК із контекстним оточенням творів української літератури на основі аналізу письмових відповідей

Запитання і завдання	К-сть респондентів	Результати за чотирирівневою шкалою							
		1		2		3		4	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
10 клас									
1. Які соціальні процеси, суспільні реалії знайшли відображення у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»? (історичний контекст)	102	26	25,5	49	48	23	22,5	4	4
2. Поясніть, чому П. Тичина визначив жанр свого твору «Сковорода» як поема-симфонія, а поетичному циклу дав назву «Пастелі»? (мистецький контекст)	102	18	17,6	24	23,5	33	32,4	27	26,5
3. Проаналізуйте одну із новел В. Стефаника в руслі естетики експресіонізму (літературознавчий контекст)	102	7	6,8	32	31,5	37	36,2	26	25,5
4. Визначте ключові події творчої біографії І. Франка, що мали визначальний вплив на його творчість. Розкрийте сутність «поетичної	102	32	31,4	51	50	16	15,7	3	2,9

суперечки» І. Франка та М. Вороного. (біографічний контекст)									
Середній результат		20	21	39	38	27	26	15	15
11 клас									
1. Розкрийте трагедію митця в умовах тоталітарного режиму на прикладі творчості українських письменників радянського періоду (історичний контекст).	91	25	27,5	37	40,7	21	23	8	8,8
2. На прикладі одного із ліричних творів поетів-шістдесятників поясніть роль музики у творчій долі поезії (мистецький контекст).	91	24	26,4	36	39,6	26	28,5	5	5,5
3. Розкрийте вплив західноєвропейського та російського футуризму на творчість М. Семенка. (літературознавчий контекст).	91	7	7,7	14	15,4	57	62,6	13	14,3
4. Доведіть, що повість О. Довженка «Зачарована Десна» є автобіографічною (біографічний контекст).	91	19	20,8	38	41,8	32	35,2	2	2,2
Середній результат:		18	20	31	34	34	38	7	8

Виконуючи аналогічні завдання, учні **КК** виявили такі результати:

Таблиця 2.4

К-сть респондентів	Результати за рівнями							
	Високий		Достатній		Середній		Елементарний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
	10 клас							
24	3	13	8	33	11	46	2	8
	4	17	9	38	10	41	1	4
	1	4	7	29	15	63	1	4
	4	17	9	38	11	45	-	0
Середній результат:	3	13	8	33	12	50	1	4
	11 клас							
24	2	8	9	38	12	50	1	4
	3	13	7	29	13	54	1	4
	1	4	9	38	11	45	3	13
	4	17	10	41	9	38	1	4
Середній результат:	3	13	9	38	10	41	2	8

Узагальнені результати виконання експериментальних завдань за операційним критерієм показані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати виконання завдань за операційним критерієм (у %)

Клас	Завдання 1				Завдання 2				Завдання 3				Завдання 4			
	Р І В Н І															
	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е	В	Д	С	Е
	10 клас															
ЕК	25,5	48	22,5	4	17,6	23,5	32,4	26,6	6,8	31,5	36,2	25,5	31,4	50	15,7	2,9
КК	13	33	46	8	17	38	41	4	4	29	63	4	17	38	45	0
	11 клас															
ЕК	27,5	40,7	23	8,8	26,4	39,6	28,5	5,5	7,7	15,4	62,6	14,3	20,8	41,8	35,2	2,2
КК	8	38	50	4	13	29	54	4	4	38	45	13	17	41	38	4

Аналіз письмових відповідей на запитання став одним зі способів констатації обізнаності старшокласників із різними видами контексту та дієвим фактором визначення об'єктивних рівнів сформованості читацьких умінь контекстного розгляду художнього твору.

Загальну кількісну характеристику рівня сформованості вмінь старшокласників аналізувати літературний твір із урахуванням принципу контекстності визначено за формулами:

$$PK = \frac{PIK + PMK + PLK + PBK}{4}, \text{ де}$$

PK – загальний рівень; PIK, PMK, PLK, PBK – рівень сформованості вмінь старшокласників аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням певного виду контексту (відповідно історичного, мистецького, літературознавчого та біографічного).

PIK, PMK, PLK, PBK – рівень сформованості вмінь старшокласників аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням певного виду контексту.

$$PIK = \frac{BP}{KP} \times 100;$$

$$PMK = \frac{BP}{KP} \times 100;$$

$$PLK = \frac{BP}{KP} \times 100;$$

$$PBK = \frac{BP}{KP} \times 100, \text{ де:}$$

BP – кількість відповідей високого рівня та виконання завдання, KP – загальна кількість респондентів:

За результатами учнівських відповідей на запитання творчого характеру, що передбачали виявлення вміння самостійно визначати різновиди контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) у процесі опрацювання навчального матеріалу та аналізувати літературний твір у широких контекстних зв'язках, засвідчено такі рівні (PK): 20,3 % – високий рівень, 38,25 % – достатній рівень, 26,7 % – середній рівень, 14,75 % – елементарний рівень.

Продуктивний критерій

Показники: Здатність інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення.

Завдання. Написання творчої роботи (есею).

- **Мета:** виявлення здатності інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язках для глибокого осмислення твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі.

- Зміст творчої роботи:

10 клас:

Напишіть есей «Кожен художній твір зрозумілий лише в контексті». Доведіть або спростуйте тезу. Аргументуйте свою думку прикладами із вивчених на уроках та самостійно прочитаних художніх творів.

11 клас:

Напишіть есей «Мистецтво не існує поза контекстом». Доведіть або спростуйте тезу. Аргументуйте свою думку прикладами із вивченого на уроках української та зарубіжної літератур.

Оцінювання творчих робіт здійснювалося за 12-ти бальною шкалою, що корелює з визначеними на констатувальному етапі дослідження рівнями сформованості умінь контекстного аналізу художнього твору. Результат від 10 до 12 балів відповідав високому рівню, від 7 до 9 – достатньому, від 4 до 6 – середньому, а результат нижче 4 балів вважався елементарним.

Таблиця 2.6

Статистичні показники здатності учнів ЕК інтерпретувати художній твір з урахуванням контексту на основі аналізу творчих робіт (есею)

К-сть респондентів Т	Результати за рівнями							
	Високий		Достатній		Середній		Елементарний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
	10 клас							
а 102	6	6	69	68	26	25	1	1
	11 клас							
Т 91	7	8	60	66	23	25	1	1

Т

Таблиця 2.7

Статистичні показники здатності учнів КК інтерпретувати художній твір з урахуванням контексту на основі аналізу творчих робіт (есею)

К-сть респондентів	Результати за рівнями							
	Високий		Достатній		Середній		Елементарний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
	10 клас							
24	1	4	10	42	11	46	2	8
	11 клас							
24	1	4	8	33,5	14	58,5	1	4

Узагальнені результати виконання творчих робіт (есе) за продуктивним критерієм показано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати виконання завдань за продуктивним критерієм (у %)

Класи	Р І В Н І			
	В	Д	С	Е
	10 клас			
ЕК	6	68	25	1
КК	4	42	46	8
	11 клас			
ЕК	8	66	25	1
КК	4	33	50	4

Як видно з таблиці 2.8, за продуктивним критерієм на високому рівні виконали творчу роботу 6 % учнів ЕК-10, 8 % учнів ЕК-11 та по 4 % учнів 10-х і 11-х КК; на достатньому рівні в ЕК-10 – 68 %, в ЕК-11 – 66 %; у КК-10 – 42 %, у КК-11 – 33 %; на середньому рівні в ЕК-10 – 25 %, в ЕК-11 – 25 %; в КК-10 – 46 %, в КК-11 – 50 %; на низькому рівні в ЕК-10 – 1 %, в ЕК-11 – 1 %; у КК-10 – 8 %, у КК-11 – 4 %. Отже, засвідчено переважно достатній рівень та значну кількість середнього рівня учнів ЕК, оскільки ними обрано українську літературу для вивчення на профільному рівні, та переважно середній рівень учнів КК, які вивчають українську літературу на рівні стандарту. Такі показники вказують на значний потенціал учнів КК, їхню здатність до оволодіння знаннями про різні види контексту та їх значення для розуміння художнього твору на більш високому рівні.

Здобуті результати свідчать про те, що написання есею викликало в учнів необхідність актуалізації знань зі шкільних курсів української та зарубіжних

літератур, історії України та всесвітньої історії, мистецтва та потребу звернення до власного життєвого досвіду.

Однак лише незначна кількість старшокласників змогла аргументовано викласти свої думки в есеї. Водночас вкажемо на більший відсоток учнів 11-х КК, які виконали роботу на високому рівні. Зокрема, у роботі Анастасії Микитюк читаємо: «Мені відомо, що лауреат Нобелівської премії Йосип Бродський зазначав, що жоден художній твір не існує поза контекстом. І справді, будь який твір є відображенням свого часу та водночас досвіду попередніх поколінь, концентрацією того світогляду, який впливає на покоління навіть на генетичному рівні! Лише дилетанти можуть стверджувати, що справжній митець знаходиться поза часом, поза проблемами сьогодення, не переймається проблемами літературознавства, а творить, лише керуючись натхненням. Насправді це не так! Справжній митець вирізняється здатністю відібрати найважливіше, найсуттєвіше і висвітлити це в своєму творі на високохудожньому рівні. Тільки такий твір переживе свій час і увійде у скарбницю мистецьких надбань людства, до якої входять полотна Рафаеля, і сонети Шекспіра, музика Леонтовича і поезія Шевченка».

Кількісні результати рівнів сформованості в учнів умінь контекстного розгляду художнього твору на констатувальному етапі педагогічного експерименту за всіма критеріями можна простежити в таблиці 2.9.

Як видно з таблиці 2.9, під час проведення констатувального етапу експерименту на високому рівні завдання виконали 17,83 % учнів ЕК-10 і 19,35 % ЕК-11 та 7,83 % КК-10 і 8,33 КК-11; на достатньому рівні в ЕК-10 – 48,33 % і 49,1 % в ЕК-11, у КК-10 – 36,42 %, у КК-11 – 35,67 %; на середньому рівні в ЕК-10 – 27,67 %, в ЕК-11 – 48,25 %, у К-10 – 47,5 %, у КК-11 – 49,25 %; на елементарному рівні в ЕК-10 – 6,17 %, в ЕК-11 – 3,1 %, у КК-10 – 8,25 %, в КК-11 – 6,75 %.

Таблиця 2.9

Узагальнені результати виконання учнями ЕК і КК завдань за критеріями та показниками

Критерії	Рівні	Класи	
		ЕК	КК
		10 клас	
Гностичний	Високий	26,5%	6,5%
	Достатній	39%	34,25%
	Середній	32%	46,5%
	Елементарний	2,5%	12,75%
		11 клас	
	Високий	31,5%	8%
	Достатній	47,25%	35,5%
	Середній	21%	48,25%
	Елементарний	0,25%	8,25%
		10 клас	
Операційний	Високий	21%	13%
	Достатній	38%	33%
	Середній	26%	50%
	Елементарний	15%	4%
		11 клас	
	Високий	20%	13%
	Достатній	34%	38%
	Середній	38%	41%
	Елементарний	8%	8%
		10 клас	
Продуктивний	Високий	6%	4%
	Достатній	68%	42%
	Середній	25%	46%
	Елементарний	1%	8%
		11 клас	
	Високий	8%	4%
	Достатній	66%	33,5%
	Середній	25%	58,5%
	Елементарний	1%	4%
Середній показник	10 клас		
	Високий	17,83	7,83
	Достатній	48,33	36,42
	Середній	27,67	47,5
	Елементарний	6,17	8,25
	11 клас		
	Високий	19,35	8,33
	Достатній	49,1	35,67
	Середній	28,45	49,25
	Елементарний	3,1	6,75

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що *високий рівень (В)* сформованості вмінь контекстного вивчення творів української літератури (на профільному рівні) загалом продемонстрували 18,59 % учнів ЕК та 8,08 % учнів КК. Ці старшокласники показали *знання* поняття контексту і його різновидів, розуміння феномену «контекстне вивчення твору» та його ролі в осягненні прочитаного. Так, Ірина Бодько правильно пояснює поняття контекстного вивчення твору як «відомості про письменника та історичну основу подій з твору», вказуючи на мистецьке й літературознавче оточення художнього твору.

Розкриваючи значення історичного контексту, пояснюючи трагедію митця в умовах тоталітарного режиму на прикладі творчості українських письменників радянського періоду, учень пише: «Прикладом впливу історії на творчість митця може служити трагедія поета Павла Тичини – людини, якій довелося перекреслити свій самобутній талант» (Іван Хохлов).

Аналізуючи новелу «Камінний хрест» В. Стефаника в руслі естетики експресіонізму (літературознавчий контекст), учень визначає ті модерністські ознаки, які знайшли втілення в творі: «песимістичне світобачення; підкреслення трагізму буття; заглиблення автора в психологію героя; експресивність засобів художньої виразності» (Андрій Філіпенко).

Характеризуючи повість О. Довженка «Зачарована Десна» як автобіографічний твір (біографічний контекст), учениця вказує: «Зворушлива лірична розповідь про дитинство побачила світ завдяки світлим спогадам автора, які він проніс через усі негаразди в свою доросле життя видатного письменника і кінорежисера» (Єлізавета Склярчук).

Учні виявили найбільше розуміння і зацікавленість мистецьким контекстом. Так, пояснюючи роль музики у творчій долі поезії поетів-шістдесятників одинадцятикласниця пише: «Інтимна лірика поетів-шістдесятників знайшла своє продовження в музиці. Мелодійні, зворушливі слова гармонійно поєднані в піснях моїх улюблених сучасних виконавців, що міцно увійшли в їхній репертуар» (Вікторія Коваль).

Есеї, написані учнями на високому рівні, вирізняються аргументованими переконливими прикладами з художньої літератури та інших видів мистецтва, логічністю й послідовністю викладу думки. У роботах прослідковується принагідне звернення до історичного та біографічного контекстів.

Достатній рівень (Д) сформованості рівень сформованості вмінь контекстного вивчення творів української літератури продемонстрували 48,715 % учнів ЕК та 36,045 % – КК. Його результати свідчать про те, що учні *знають* поняття контексту і контекстного вивчення художнього твору, знають основні види контекстів, актуальні під час вивчення твору. Вони *вміють* здійснювати контекстний розгляд художнього твору, залучаючи здебільшого історичний, біографічний та мистецький контексти, що виявили в процесі написання есею. Найбільші труднощі викликають завдання, що вимагають використання літературознавчого контексту.

Так, пояснюючи значення біографічного контексту, учениця пише: «Під час вивчення твору мені допомагає біографія письменника, який пояснює свої творчі наміри, а також історичні відомості, які допомагають розуміти події, зображені у творі» (Софія Дзюбак), проте не наводить конкретних прикладів для аргументації своєї думки.

Розглядаючи творчість В. Стефаника в літературознавчому контексті, учні називають ознаки експресіонізму, однак не прослідковують його зв'язків із західноєвропейськими традиціями.

Пояснюючи жанрову специфіку твору «Сковорода» П. Тичини, старшокласники, що виявили достатній рівень, характеризують його в мистецькому контексті як поему-симфонію, однак залишають поза увагою авторську назву поетичного циклу – «Пастелі», що свідчить про окремі прогалини у сприйнятті.

Визначаючи соціальні процеси та суспільні реалії, які знайшли відображення у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» (історичний контекст) учень пише: «У творі змальовано побут української селянської родини після скасування кріпацтва у 1861 році» (Максим Чугайнов). Водночас

учень не акцентує увагу на причинах трагічної за своєю суттю життя селянства в нових капіталістичних порядках.

Есеї, що написані старшокласниками на достатньому рівні, мають приклади з художньої літератури, подеколи – з інших видів мистецтва. Творчі роботи характеризуються чіткістю викладення думки.

Середній рівень (С) контекстного вивчення творів української літератури продемонстрували в експериментальних і контрольних класах відповідно 28,6 % і 48,5 % учнів. Учні *знають* поняття «контекстне вивчення твору», проте називають переважно біографічний та історичний контексти, без належної уваги до образного середовища твору, поверхово розуміють логіку їх практичного застосування. Учні цієї групи, аналізуючи художній твір, обмежується визначенням його окремих епізодів, переказом тексту, характеристикою окремих персонажів та художніх засобів, водночас не звертаючи належної уваги на контекстне оточення. Так, характеризуючи новелу «Камінний хрест» В. Стефаника учні цієї групи зазначають, що це експресіоністичний твір, однак не вказують на ознаки цього напряму модернізму, тобто не зосереджуються на літературознавчому контексті. Аналізуючи «Зачаровану Десну» О. Довженка, школярі, що виявили середній рівень, зосереджують увагу на окремих фактах біографії письменника, не усвідомлюючи їх переосмислення та узагальнення в художньому творі (біографічний контекст). Звертаючись до мистецького контексту в аспекті творчості поетів-шістдесятників, учні називають окремі твори, покладені на музику: «Я люблю слухати пісні у виконанні рок-гурту «Козак Систем» (Артем Пішак), однак не звертають увагу на інші види мистецтва.

В есеях цього рівня лише частково виявляється знання учнями контекстного оточення творів української літератури, недостатньо мотивовано значущість контексту для розкриття ідейно-художнього змісту твору.

Елементарний рівень (Е) сформованості продемонстрували 4,635 % учнів ЕК та 7,5 % учнів КК. Старшокласники цього рівня поверхово розуміють поняття контексту, не диференціюють різновиди контекстів вивчення твору, не

вміють аналізувати текст із врахуванням контекстного оточення, аргументовано інтерпретувати зміст і значення художнього твору, не усвідомлюють сутності й ролі контекстного вивчення літератури.

Окремі учні, які виявили елементарний рівень, не змогли написати есеї.

Порівняємо результати виконання учнями ЕК і КК завдань за означеними критеріями та показниками; унаочнимо узагальнені здобуті дані в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Узагальнені результати виконання учнями ЕК і КК завдань за критеріями та показниками на прикінцевому етапі

Критерії	Показники	Рівні	Класи		Середнє значення
			ЕК	КК	
			10 клас		
Гностичний	Знання про контекст як категорію художнього твору; знання про різновиди контексту (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) та розуміння впливу контексту на творчість письменника загалом і написання конкретного художнього твору	Високий	26,5%	6,5%	16,5%
		Достатній	39%	34,25%	36,625%
		Середній	32%	46,5%	39,25%
		Елементарний	2,5%	12,75%	7,625%
			11 клас		
		Високий	31,5%	8%	19,75%
		Достатній	47,25%	35,5%	41,375%
		Середній	21%	48,25%	34,625%
		Елементарний	0,25%	8,25%	4,25%
			10 клас		
Операційний	Уміння самостійно визначати різновиди контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) у процесі опрацювання навчального матеріалу, аналізувати літературний твір у	Високий	21%	13%	17%
		Достатній	38%	33%	35,5%
		Середній	36%	50%	43%
		Елементарний	5%	4%	4,5%
			11 клас		
		Високий	20%	13%	16,5%
		Достатній	34%	38%	36%
		Середній	38%	41%	39,5%
		Елементарний	8%	8%	8%

	широких контекстних зв'язках				
			10 клас		
Продуктивний	Здатність інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язках для глибокого осмислення ідейно- художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі	Високий	6%	4%	5%
		Достатній	68%	42%	55%
		Середній	25%	46%	35,5%
		Елементарний	1%	8%	4,5%
			11 клас		
		Високий	8%	4%	6%
		Достатній	66%	33,5%	49,75%
		Середній	25%	58,5%	41,75%
		Елементарний	1%	4%	2,5%
Середнє арифметичне, %		10 клас			
		Високий	17,83%	7,83%	12,83%
		Достатній	48,33%	36,42 %	42,375%
		Середній	27,67%	47,5%	37,582%
		Елементарний	6,17%	8,5%	7,21%
		11 клас			
		Високий	19,35%	8,33%	13,84%
		Достатній	49,1%	35,67 %	42,385%
		Середній	28,45%	49,25 %	38,875%
		Елементарний	3,1%	6,75%	4,925%
		10- 11 класи			
		Високий	18,5%	8%	13,5%
		Достатній	48,5%	36%	42,5%
		Середній	28%	48,5%	37,5%
		Елементарний	5%	7,5%	6,5%

Як видно з таблиці, результати виконання завдань тесту за *гностичним критерієм* засвідчив, що показники рівня наявних знань про контекст як категорію художнього твору; знання про різновиди контексту (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) та розуміння впливу контексту на творчість письменника загалом і написання конкретного художнього твору, у 43,125 % респондентів знаходяться на середньому та елементарному рівнях. Так, за тестовими завданнями другого показника, відсоток респондентів, які виконали їх на середньому рівні, становить 36,9375 %, а на елементарному – 5,9375 %, тобто 43,125 % учнів ЕК і КК не володіють знаннями про контекст художнього твору і його різновиди.

За показником *операційного критерію*, значна кількість респондентів (26 % ЕК і 58,25 % КК) не мають достатнього рівня вміння самостійно визначати різновиди контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький) у процесі опрацювання навчального матеріалу, аналізувати літературний твір у широких контекстних зв'язках. За показником дані середнього – 37 % ЕК, 45,5 % КК й низького рівнів – 6,5 % ЕК і 6 % КК, що підтверджує необхідність розвитку здатності оперувати поняттям контексту та розглядати художній твір у контекстних зв'язках.

Середнє значення *продуктивного критерію* дає можливість констатувати, що 42,125 % респондентів (ЕК і КК) мають середній і низький рівень здатності інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язків для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі.

Результати констатувальних зрізів загалом засвідчили, що більшість учнів ЕК перебували на достатньому рівні (48,5 %), а більшість учнів КК – на середньому рівні (48,5 %). Достатній рівень засвідчено у 36% ЕК. На елементарному рівні знаходилися 5 % респондентів ЕК та 7,5 % – КК. Середній рівень виявлено у 28 % учнів ЕК; високий – у 18,5 % учнів ЕК та 8 % в учнів КК.

Отже, узагальнені результати констатувального етапу педагогічного експерименту дають підстави для висновку про необхідність розроблення методики контекстного вивчення української літератури на профільному рівні.

Висновки до розділу 2.

З метою констатації об'єктивного стану проблеми контекстного вивчення творів української літератури в шкільній практиці профільного навчання здійснено аналіз програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури (профільний рівень) та проведено констатувальні зрізи. Підтверджено зорієнтованість змісту шкільної літературної освіти на використання біографічного, історичного, літературознавчого, мистецького контекстів та водночас виявлено безсистемність, фрагментарний характер їх реалізації у художньо-публіцистичних нарисах і методичному апараті чинних шкільних підручників учнів 10 і 11 класів (профільний рівень). Огляд методичних посібників у контексті проблеми дослідження засвідчив їх недостатню кількість та часткову реалізацію принципу контекстності в них.

Результати констатувального етапу дослідження підтвердили, що робота щодо контекстного вивчення художнього твору на профільному рівні в шкільній практиці має епізодичний характер. Засвідчено, що старшокласники виявляють інтерес до контекстного опрацювання навчального матеріалу та вивчення творів української літератури з урахуванням контекстного оточення. Водночас розуміння учнями сутності контексту та його різновидів є побіжним, а рівень сформованості їхніх умінь контекстного розгляду є недостатнім для глибокого усвідомлення ідейно-художнього змісту художнього твору. Констатовано, що рівень фахової компетенції вчителів-словесників щодо застосування широкого контексту в процесі вивчення програмового матеріалу потребує вдосконалення. Виявлено, що кількість та змістове наповнення фахової літератури із проблеми дослідження є недостатньою. Відтак

необхідність розроблення методики контекстного вивчення української літератури на профільному рівні є цілком умотивованою.

Для перевірки її ефективності розроблено критерії та показники сформованості вмінь учнів контекстного вивчення художнього твору на профільному рівні, а саме: гностичний – знання про контекст як категорію художнього твору, розуміння сутності різних видів контексту та впливу історичних подій, фактів біографії письменника, філософських і загальнокультурних тенденцій, закономірностей розвитку світового та національного літературного процесу на його творчість загалом і написання конкретного художнього твору; операційний – уміння самостійно застосовувати різновиди контекстів у літературному творі, аналізувати його в широких контекстних зв'язках; продуктивний – здатність інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язках для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі. Відповідно до критеріїв встановлено рівні сформованості вмінь учнів контекстного вивчення художнього твору в системі курсів за вибором: високий, достатній, середній, елементарний.

Аналіз програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури (профільний рівень) та узагальнені результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили незаперечну актуальність досліджуваної проблеми та об'єктивну необхідність розроблення методики контекстного вивчення художнього твору в системі курсів за вибором на профільному рівні.

Результати другого розділу наукового дослідження відображено в публікаціях його авторки [18–26, 33–35, 37].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Бійчук Г. Л., Фасоля А. М. Новітня українська література (кінця ХХ–початку ХХІ ст.) : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 86 с.
2. Борзенко О. І., Лобусова О. В. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 класу закл. заг. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.
3. Борзенко О. І., Лобусова О. В. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 11 класу закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 256 с.
4. Братко В. О., Паламар С. П. Сонет в історії української та світової літератури. 10–11 класи : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 128 с.
5. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання : 10 (11) класи : зб. програм ; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Пед. думка, 2011. 88 с.
6. Пахаренко В. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти. Київ : Грамота, 2018. 272 с.
7. Програма факультативного курсу «Сучасне франкознавство» (10–11 кл.) : Лист ІТЗО від 18.03.2015 № 14.1/12-Г-101. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programikursiv-za-viborom-fakultativiv>.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Українська література. Факультативні курси. 7–9 класи. Київ : Перун, 1996. 112 с.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Українська література. Факультативні курси. 7–11 класи. Київ : Перун, 1996. 112 с.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання (факультативний курс), 7–11 класи. Київ : Рад. школа, 1990. 88 с.
11. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання (факультативний курс. 7–9 класи. Київ, 1990. 88 с.

12. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання (факультативний курс). 7–11 класи. Київ : Рад. школа, 1990. 88 с.
13. Програми факультативних курсів та курсів за вибором з української мови й літератури: 5–11 класи; уклад.: Т. Гнаткович, О. Калинич, О. Береш-Попович, М. Шкурда, О. Колінченко. Київ : Дивослово, 2019. 150 с.
14. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загальноосвітньої школи «Етнографія України», «Фольклор України», 8–9 класи, «Світова художня культура, 9–11 класи. Київ : Рад. школа, 1991. 176 с.
15. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загальноосвітньої школи «Етнографія України», «Фольклор України», 8–9 класи, «Світова художня культура», 9–11 класи. Київ : Рад. школа, 1991. 176 с.
16. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 11 класу закл. загальн. середн. освіти. Київ : Літера ЛТД, 2019. 320 с.
17. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 класу закл. загальн. середн. освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 304 с.
18. Тригуб И. А. Контекстное изучение литературы в системе курсов за выбором в профильной школе. *Инновация, качество образования и развития*: сб. мат. I междунад. науч. конф., г. Баку, 9–11 ноябр. 2010 г.; под общ. ред. А. Д. Заманова. Баку : Изд-во «Təhsil işçisi mətbəəsi» MMC, 2010. С. 223–225.
19. Тригуб І. А. До проблеми методичного забезпечення літературних курсів за вибором у профільній школі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік* : наукове видання. Київ : Пед. думка, 2013. С. 168.

20. Тригуб І. А. Залучення біографічного контексту в процесі вивчення художнього твору. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей І всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя; за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 61–63.

21. Тригуб І. А. Інноваційна діяльність учителя-словесника в системі літературних курсів за вибором. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 226–232.

22. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. *Література. Діти. Час.* : вісник Центру дослідж. л-ри для дітей та юнацтва. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. Вип. 1. С. 148–151.

23. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури як один із факторів результативності ЗНО. *Освітні вимірювання-2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові*, 30 вересня – 2 жовтня 2015, м. Одеса: тези учасників V міжнар. наук.-метод. конф. Одеса: Одеський НУ імені І. І. Мечникова, 2015. С. 144–145.

24. Тригуб І. А. Реалізація принципу контекстності в сучасних шкільних підручниках української літератури для старших класів. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання*: зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 218–223.

25. Тригуб І. А. Реалізація принципу контекстності у підручниках української літератури для профільної школи. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матеріали І всеукр. наук.-практ. конф., 12 вересня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 218–223.

26. Тригуб І. А. Формування компетентного учня-читача в умовах профілізації сучасної шкільної літературної освіти. П'яті Волошинські читання: *Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи* : тези доповідей Усеукр. наук.-практ. конф. м. Миколаїв, 22–25 червня 2017 р. Миколаїв : ОППО, 2017. С. 130–132.
27. Українська література. 10–11 класи : програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль – українська філологія). Профільний рівень. Київ : Грамота, 2011. 154 с.
28. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (профільний рівень) : Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407 [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
29. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (рівень стандарту) : Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407 [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
30. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 клас. Рівень стандарту, академічний рівень» (зі змінами) : Наказ МОН України від 14.07.2016 № 826. [Електронний ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B8Oubn6KmnopNGk1NXRmVGlhLWVDN3FRLXlMY3o3Y0M3Vm1j/view?usp=sharing>.
31. Українська література. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень; уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк (керівники автор. кол.); Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк. Київ : Грамота, 2009. 180 с.
32. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі : метод. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. 144 с.

33. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Модернізм як мистецька філософія другої половини XIX – початку XX століття: матеріал до літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті». Українська мова і література в школі. 2019. № 6. С. 9–14.
34. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Символізм – естетико-філософська основа мистецтва модернізму. Українська мова і література в школі. 2020. № 2. С. 13–17.
35. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спеціального курсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с.
<http://lib.iitta.gov.ua/711651/>
36. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.
37. Tryhub I. A. Profilization of School Literary Education in Ukraine : Experience and Realities of Development. *Scientific discussion* (Praha, Czech Republic). VOL 1. № 11. 2017. P. 41–45.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

3.1. Теоретичне обґрунтування методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні

Методологічною основою розроблення методики контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання стали досягнення літературознавства щодо специфіки контекстного розгляду літературного твору, психолого-педагогічної науки щодо організації навчальної діяльності учнів, особливостей сприймання художньої літератури, праці з методики навчання літератури щодо визначення оптимальних методів і прийомів поглибленого вивчення літератури в умовах профільного навчання. Відтак із урахуванням теоретичних засад досліджуваної проблеми та здобутих результатів констатувального етапу педагогічного експерименту створено методику контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні.

Під час розроблення експериментальної методики було враховано, що *контекстне вивчення української літератури в системі курсів за вибором в умовах профільного навчання* – це форма організації навчальної діяльності старшокласників, що ґрунтується на концептах диференційованого підходу та реалізується через поглиблене опрацювання навчального матеріалу профільного предмету «Українська література».

Результативність експериментальної методики забезпечується її системним характером. Методологією теорії навчання системний підхід визначається як процес організації діяльності, пов'язаної з методичним проєктуванням, що зумовлює функціонування певної моделі методичної системи навчання літератури, її якісну сутність у сукупності всіх складників та

умов її реалізації. Послугуємося твердженням науковців, що системність освітнього процесу забезпечує наявність певної структури та системний відбір змісту навчального матеріалу, зокрема й врахування вікових психологічних характеристик учнів-читачів, застосування оптимальних методів і форм навчання [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.261.]. Проекція педагогічних категорій та ідей на методику навчання української літератури передбачає ситуативне застосування дидактичних вимог, умотивоване поєднання методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу в конкретній навчальній ситуації, що й забезпечує їх *системну* реалізацію.

У нашому дослідженні *методику контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні* розглядаємо як системно організовану цілісність, що забезпечується єдністю провідної ідеї, концептуальних підходів до її реалізації, змісту, принципів контекстного розгляду літературного твору, оптимальних методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу, що спрямовані на розвиток предметної читацької і ключових компетентностей старшокласників, котрі обрали профільний рівень вивчення української літератури.

У процесі теоретичного обґрунтування експериментальної методики дотримувалися такої *послідовності*:

формування провідної ідеї й визначення концептуальних підходів щодо її продуктивної реалізації;

з'ясування основних принципів практичного застосування запропонованої ідеї;

виокремлення змісту й основних етапів дослідного навчання;

опис пріоритетних методів, прийомів і засобів організації навчальної діяльності учнів у процесі контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні;

визначення ролі вчителя-словесника для ефективного впровадження експериментальної методики;

прогнозування очікуваних результатів експериментального навчання.

Провідна *ідея* експериментальної методики полягає в тому, що глибоке засвоєння навчального матеріалу забезпечується, по-перше, характеристикою образних компонентів художнього тексту й відношень між ними, по-друге, залученням ідейно-тематичних відомостей із широкого контексту літературного аналізу й синтезу.

Вивчення української літератури в умовах профільного навчання, що ґрунтується на диференціації та варіативності змісту й форм шкільної літературної освіти, забезпеченні умов для реалізації індивідуальних здібностей, розвитку пізнавальних інтересів і творчих нахилів старшокласників, найбільш результативним буде на засадах *особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів*. Відтак ефективність експериментальної методики досягається з урахуванням їх концептів, що вирізняються метою, засобами її досягнення та пріоритетними методами і прийомами організації навчальної діяльності учнів.

Як вихідні методологічні положення для розроблення експериментальної методики розглядаємо такі основні домінанти *особистісно орієнтованого навчання*: індивідуалізація, що орієнтована на організацію освітнього процесу з максимальним урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів і нахилів учнів, та створення методично продуманих умов для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу юної особистості; співробітництво, діалогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу; структурування навчального матеріалу, що передбачає актуалізацію суб'єктного досвіду учнів; максимальне співвідношення навчального матеріалу з реаліями життя, що сприяє розумінню учнями важливості набуття предметних знань та необхідності їх постійного оновлення; рефлексія, самооцінювання учнями навчальних результатів, що дозволяє об'єктивно сприймати та коригувати власну пізнавальну діяльність.

Отже, контекстне вивчення творів української літератури на профільному рівні з урахуванням концептів особистісно орієнтованого підходу розглядаємо як методично спроектовану суб'єктно зорієнтовану організацію поглибленого

навчання української літератури, спрямовану на розв'язання навчальних завдань компетентісно-діяльнісного характеру.

Навчання української літератури на засадах *компетентісного підходу* орієнтоване на формування компетентного учня-читача, який має усвідомлену потребу в постійному читанні художніх творів та володіє достатнім рівнем читацької компетентності щодо їх самостійного аналізу та інтерпретації, зокрема й з урахуванням різних контекстів.

Реалізація концептів компетентісного підходу в експериментальній методиці передбачає розвиток предметної читацької компетентності старшокласників як результату взаємодії предметних знань і сформованих умінь читацької діяльності, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів-старшокласників.

Акцентуємо на тому, що означені підходи реалізуються лише за умови активної навчальної діяльності учнів, зусилля яких спрямовані на успішне досягнення дидактичної мети завдяки суб'єктному досвіду, який вони систематично й системно набувають. Отже, аналіз та інтерпретація художнього твору в широкому контексті типологічних зв'язків буде продуктивним за умов, коли учні демонструють уміння самостійної пізнавальної діяльності та виявляють здатність до особистісного і читацького саморозвитку.

Реалізація методики контекстного вивчення творів української літератури у системі курсів за вибором навчання здійснювалася з дотриманням *загальнодидактичних і специфічних принципів* організації навчальної діяльності учнів старших класів, які обрали вивчення української літератури на профільному рівні.

У роботі актуалізуємо *загальнодидактичні принципи* цілісності та системності, доступності, наступності та перспективності, інноваційності, партнерства і співробітництва, проблемності та креативності, індивідуалізації навчання тощо.

Для успішного розв'язання досліджуваної проблеми послуговуємося специфічними принципами історизму, культуровідповідності, європеїзму,

етнізації, що корелюють із історичним, культурологічним, загальноєвропейським, національним і біографічним контекстами.

Базовими специфічними принципами навчання, що зумовлюють зміст, форми та умови успішної реалізації розробленої методики контекстного вивчення літературного твору на профільному рівні, визначаємо *принцип диференціації навчання, принцип інтеграції змісту і форм літературної освіти з широким колом суміжних знань і вмінь та принцип контекстності у процесі вивчення літературного твору.*

Принцип диференціації навчання розглядаємо в роботі, як один із пріоритетних для організації профільного вивчення української літератури. Цей принцип є актуальним для реалізації експериментальної методики, оскільки передбачає обов'язкове врахування обумовленого вибору старшокласниками філологічного профілю навчання відповідно до їхніх особистісних предметних орієнтацій і життєвих планів, а також зважання на індивідуальні здібності та інтересів учнів, котрі схильні до вивчення предметів гуманітарного циклу, зокрема й української літератури, та характеризуються підвищеним інтересом до творів художньої літератури, високим інтелектуальним рівнем і творчими здібностями, розвиненими образним мисленням та емоційністю, багатством лексичного запасу, різноманітністю мистецьких уподобань (музика, живопис, театр, кіно тощо).

У дослідженні зважаємо на те, що інтеграційні тенденції у світовій практиці особливо відчутні в мистецькому просторі, у якому художня література є носієм і транслятором культури. Тобто акцентуємо на інтегративній і комунікативній функціях художньої літератури й літературної освіти зокрема (Б. Гершунський), реалізації філософської концепції «подібності поглядів» (І. Зязюн), на основі чого формується суспільна думка й виховується культурна особистість, спроможна засвоювати та примножувати загальнолюдські та національні культурні надбання. Відтак виокремлюємо *принцип інтеграції змісту і форм літературної освіти з широким колом суміжних суміжних знань і вмінь*, що базується на загальному зв'язку та

взаємодії всіх явищ об'єктивного світу, включаючи природу і суспільство, конкретну людину та людство. Тому глибоко пізнати один твір у локальному форматі неможливо без типологічних зв'язків з іншими явищами життя: літературного, мистецького, соціокультурного тощо. Психологічною передумовою такої міжпредметної взаємодії є теорія асоціативності знань про дійсність, що охоплюють різні системи зв'язків: локальну, внутрішньосистемну, предметну і міжсистемну, вказуючи на частковий, предметний і міжпредметний характер здобуття знань. Контекстне вивчення твору передбачає системне бачення його як художнього явища.

Означуючи *принцип контекстного вивчення літератури*, трактуємо його як керівне положення, що передбачає залучення на всіх етапах опрацювання літературного твору найширшого спектру контекстів (історичний, біографічний, літературознавчий, мистецький), що результативно сприятимуть глибокому осмисленню художньо зображеного й вираженого письменником у конкретному літературному тексті.

Зміст методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором складають твори української та зарубіжної літератури, що жанрово-тематично доповнюють рекомендовані чинними навчальними програмами з української та зарубіжної літератур, а також відомості з історії й теорії літератури, літературної критики та вершинні твори мистецтва (живопис, музика, архітектура, кіно тощо), найбільш прийнятні для реалізації принципу контекстності в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні.

У роботі акцентуємо на тому, що аналіз художнього твору як основна аналітико-синтетична операція над його текстом передбачає розбір образних компонентів у внутрішніх взаємозв'язках, що й має призвести до глибокого осмислення його ідейно-художнього змісту. Тому структурування контекстів із урахуванням їх сутнісних характеристик дає змогу виділити в них істотні складники й визначити основний контент кожного з них. Вивчення літературного твору буде ефективнішим за умови використання інформації, що

стосується особи його автора, життєпис якого опосередковано пояснює особливості змісту й форми конкретного літературного тексту, тобто актуалізується *біографічний контекст* художнього сприймання твору. *Біографічний контекст* передбачає висвітлення життєпису митця в особистісному (характер, громадянська позиція) та художньому (естетичному, творчому) аспектах. Так, *особистісний чинник біографічного контексту* охоплює відомості про умови й особливості становлення характеру митця, його ціннісні орієнтири та громадянську позицію. Важливо простежити еволюцію світогляду непересічної особистості, стосунки письменника з родиною, визначити фактори, що обумовили його життєву позицію тощо. Особливо цінним для старшокласників буде приклад того, як відбувалося становлення особистості письменника всупереч несприятливим зовнішнім обставинам. Доцільно використовувати особливо значущі факти про митця, зокрема про світоглядні орієнтири, що допоможуть правильно збагнути характер, життєві ідеали письменника й зображену ним дійсність, дадуть учням певний приклад діяльності та вкажуть на відповідні духовно-моральні цінності, відтворені в тексті. Тобто, ознайомлення старшокласників із письменником, як непересічною творчою особистістю, матиме не лише пізнавальне значення, допомагаючи усвідомити прочитане, але й особистісне.

Урахування *художнього чинника біографічного контексту* орієнтує на усвідомлення факторів, під впливом яких формувався естетичний ідеал майбутнього митця і художній світ його творів, а також акцентування на оцінці твору тогочасною літературною критикою та його нинішній актуальності. Висвітлення біографічного контексту в художньому аспекті не вичерпується підготовчим етапом вивчення літературного твору, а відбувається впродовж його усього опрацювання, монографічної теми загалом. Залучення такого контексту є методично обумовленим і на заключному етапі розгляду літературного твору, що є синтезом предметних знань, читацьких умінь, вражень і ставлень, пов'язаних із виведенням на основі прочитаного образних узагальнень, понять. Особистісні оцінні судження, що визначають

інтерпретаційну свідомість і читацьку культуру учнів-читачів, формуються внаслідок множини контекстних впливів на їхній духовний світ.

Розуміння учнями-читачами теми, проблематики та ідейної спрямованості літературного твору стане виразнішими, якщо будуть встановлені паралелі в часі й просторі, що й підтверджує необхідність залучення *історичного контексту* в процесі опрацювання твору.

Історичний контекст може бути представлений у соціальному та культурологічному аспектах, оскільки культурні надбання людства включають як матеріальні, так і духовні цінності. Позаяк літературний твір за своїм змістом і формою споріднений не лише із психологією автора, а й передає узагальнену художню картину дійсності (за І. Франком), то виникає можливість глибше пізнати певні її смисли, висвітлюючи відповідну проблематику об'єктивної реальності, що перебуває в основі її образної моделі у вигляді конкретного твору мистецтва слова.

Історичний контекст має переважно смислове значення й потужно впливає на усвідомлення смислів, виражених письменником. Старшокласники повинні усвідомлювати, що гострота проблематики художнього твору завжди зумовлюється відповідними життєвими колізіями, соціальними конфліктами. Тобто літературний твір є своєрідним відображенням дійсності, а його персонажі та їхня поведінка мають життєві прототипи. Оцінка дій літературних героїв, як і їхнє зображення, відбувається відповідно до існуючого в суспільстві духовного ідеалу, який свого часу Г. Ващенко назвав виховним ідеалом. Тому глибоке сприймання художніх образів, як і всього твору, залежить від усвідомлення учнями-читачами культурних чинників конкретного зображення. Саме особистісний контекст художнього сприймання відкриває учням можливості для творення власних моделей дійсності, сформованих на основі прочитаних художніх творів. Відтак *історичний контекст* спрацьовує лише завдяки його сприйманню читачами як у зв'язку з емоційно-смісловим контекстом конкретного твору, так і з ідейно-творчим світом читача, його знаннями і вміннями, емоціями та почуттями, життєвими цінностями. Читацька

культура, як і ширша – особистісна, інтенсивно формуються під час спостереження за діями й мотивами персонажів, співпереживання з ними, виведення оцінних суджень про дійових осіб, які здійснюють особистісний вплив на світогляд учнів.

Практикування історичного контексту є доцільним як на підготовчому етапі до вивчення літературного твору, так і під час його аналізу й синтезу. Зважаємо на твердження Є. Пасічника, який указував на історико-генетичний та історико-функціональний аспекти навчальної діяльності учнів, акцентуючи не лише на підготовчій, а й на підсумковій роботі над текстом.

Історичний контекст, що можна сприймати як життєпис конкретного народу і людства в цілому, сприяє формуванню читацької культури читачів, їхнього особистісного ставлення до прочитаного та світоглядних переконань.

Зважаємо на те, що етапний характер вивчення літературного твору як домінанта методичної теорії та шкільної практики передбачає необхідність проведення підготовчої роботи, спрямованої на висвітлення інформації про письменника та життєві події, що стали змістовою основою його творчості. Хоча відомості *біографічного* та *історичного змісту* є актуальними на всіх етапах вивчення літературного твору, однак акцентуємо на тому, що саме на етапі підготовчої роботи до розгляду твору в учнів формуються уявлення про ціннісні орієнтири та життєву позицію особистості письменника. Отже, контекстний розгляд літературного твору варто розпочинати з *історико-біографічних* відомостей, що забезпечують усвідомлене входження учнів-читачів у художній простір тексту.

Філософсько-культурологічний контекст є найскладнішим для сприйняття старшокласниками. Однак звернення до нього є необхідним під час опрацювання окремих тем. Так, осмислення неоромантизму в українській художній літературі, зокрема на прикладі модерністської прози О. Кобилянської, можливо лише у світлі філософсько-світоглядних теорій кінця XIX – початку XX ст.: філософії життя Ф. Ніцше, теорії еволюції А. Шопенгауера, А. Бергсона, вчення про підсвідоме З. Фрейда. Занурення у

філософсько-культурологічне оточення творчості мисткині дозволить зрозуміти на прикладі повісті «Людина» витoki феміністичної тенденційності її творчості, утвердження типу ніцшеанської ідеально-абстрактної, романтичної надлюдини, яка здатна чинити опір обставинам буття та самостверджуватися. Відтак ефективною буде організація роботи мікрогрупи філософів (або ж 4 груп – відповідно до кількості основних персоналій, що мали вплив на світогляд О. Кобилянської), які у зручний для них спосіб представлять ключові положення філософських учень рубежу віків. Виправданим також є проведення «філософських дебатів», у ході яких буде висвітлено сильні та слабкі сторони світоглядних теорій у їх впливові на творчість української письменниці.

Під час аналізу та інтерпретації художнього тексту актуалізується *літературознавчий контекст* вивчення твору, що увиразнюється на заключному етапі його опрацювання. Літературознавчий контекст надає процесу навчання системності й послідовності, забезпечує глибину осягнення старшокласниками предметних знань. Залучення цього аспекту передбачає висвітлення відомостей теоретико-літературного, історико-літературного та літературно-критичного характеру. Синтезуючи їх, визначаємо два чинники літературознавчого контексту – змістовий і формовий.

Змістовий чинник літературознавчого контексту означає ідейно-тематичні зв'язки твору з іншими літературними явищами. Так, у процесі поглибленого розгляду на заняттях літературного спецкурсу вірша М. Вороного «Іванові Франкові» варто зосередити увагу учнів на суголосних поезіях (віршах-посланнях до Т. Шевченка «На Тарасовій горі», до І. Франка «Пам'яті Івана Франка», до Лесі Українки «Гей, хто має міць», до М. Лисенка «Пам'яті Миколи Лисенка», «Серце музики»), у яких розкрито тему поета і поезії в суспільстві в творчості письменників. Актуалізація літературознавчого контексту в процесі опрацювання початкового матеріалу сприяє усвідомленню старшокласниками новаторського характеру ліричного образу митця як філософа, співця краси і людських почуттів.

Водночас обов'язково зважаємо на те, що надмірна увага до змісту твору, обмежена лише розбором подій без аналізу художніх прийомів їх творення, призводить до ототожнення зображеного й вираженого письменником, що яскраво проявляється на прикладах наївно-реалістичного пояснення учнями значущості прочитаного.

Аспект літературознавчого контексту вивчення твору, що стосується сюжету й композиції, образів-персонажів та інших образних елементів тексту, художньої мови та індивідуального стилю, допомагає уникнути ситуації глибокого розбору події, вигаданих письменником, як реальних. Так, розуміння естетики експресіонізму, що виявляється у посиленій увазі до внутрішнього світу людини, гіпертрофованому зображенні сильних і яскравих почуттів особистості; суб'єктивності сприйняття навколишнього світу; песимізмі, трагізмі та почутті безвиході тощо дозволить збагнути тему страждання та загибелі «маленької» людини, експресіоністську образність і екзистенціальну проблематику поезій у прозі В. Стефаника.

Послугуємося твердженнями науковців, що літературознавчий контекст вивчення твору обумовлює застосування *порівняльного методу пояснення художніх явищ*, що є актуальним під час вивчення української літератури на профільному рівні та засвідчує науковий рівень навчання літератури. Цей метод літературознавства дає змогу визначити виразні інтеграційні процеси у словесному мистецтві (запозичення, міграція та самозародження образів і сюжетів), наповнити оцінні судження учня-читача світовим досвідом. У роботі зважаємо на розроблену А. Градовським методику компаративного аналізу твору в системі шкільного курсу літератури.

Художня література як компонент світової культури знаходиться у постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва. *Мистецький контекст* у процесі розгляду літературного твору – це вивчення його як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень осмислює цінності культури

конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, що відображає автор твору. На прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, живопису, музики, театру та інших видів мистецтва.

Послугуємося твердженням науковців Т. Яценко та З. Шевченко, які наголошують на важливості реалізації міжмистецької взаємодії у системі курсів за вибором: «Формування в учнів умінь аналізу та інтерпретації літературного твору засобами різних видів мистецтва – це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і в контексті літературного процесу, художньої культури певної доби, а головне – усвідомлення таких зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям» **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Акцентуємо на тому, що такий підхід до вивчення творів української літератури на профільному рівні сприятиме поглибленню в учнів уміння зіставляти специфіку розкриття літературної теми (чи образу) у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури в світовому культурному контекстах; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, ідентифікувати себе як представника певної національної культури; виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва та демонструвати відкритість до міжкультурної комунікації.

Особистісний контекст вивчення літератури реалізується на всіх етапах роботи над художнім твором. Зважаючи на психологічні особливості художнього сприймання (за О. Никифоровою), теорію асоціативності формування знань і вмінь, розумових якостей особистості (Ю. Самарін), визнання духовності літературознавчою категорією (А. Козлов), психологію творчості (В. Клименко) та методичні засади розвитку креативності вчителів-словесників (О. Куцевол) основними чинниками особистісного контексту

вивчення літературного твору вважаємо *духовність і творчість* – основні якості особистості, що формуються і розвиваються в процесі активного сприймання мистецтва слова і найбільше виявляється у творчій діяльності суб'єкта навчання. На етапі підсумкової роботи над художнім твором в учнів на основі образних уявлень формуються поняттєві узагальнення, розвивається інтерпретаційна свідомість, удосконалюються естетичні смаки, що й є основою духовного світу особистості. Тобто, духовність учня-читача як методична категорія передбачає педагогічні дії, що спрямовані на засвоєння духовного потенціалу художнього твору як передумови повноцінного розвитку особистості.

Творчий компонент особистісного контексту розгляду художнього твору передусім стосується не лише досягнення мистецтва слова й розвитку в учнів хисту до красивого письменства, а й здатності до перетворення навколишнього оточення у відповідності до свого й суспільно вартісного естетичного ідеалу.

Ефективність експериментальної методики визначається доцільністю добору *методів і прийомів навчання* та їх творчим застосуванням, що зумовлюється змістом і специфікою літератури як вияву образного мислення, художнього пізнання світу. У роботі покликалися на здобутки дидактики, згідно з якими поділ методів навчання визначається особливостями джерел, із яких учні здобувають знання, а також характером діяльності суб'єктів освітнього процесу. Відтак у дослідженні зважали на класифікацію методів навчання на основі джерел інформації, що передбачає словесні (розповідь учителя, шкільна лекція, бесіда, пояснення), практичні (робота над текстом художнього твору та з іншими джерелами інформації: підручниками, довідковими виданнями, інтернет-ресурсами тощо) та наочно-ілюстративні (демонстрування, ілюстрації) методи. Для розроблення експериментальної методики також послуговувалися системою методів навчання І. Лернера – М. Скаткіна, в основу якої покладено характер взаємної діяльності суб'єктів освітнього процесу: творче читання (культура сприйняття художнього твору), пояснювально-ілюстративний метод; репродуктивний метод (свідоме засвоєння

здобутих предметних знань); метод проблемного викладу; частково-пошуковий (поглиблене засвоєння навчального матеріалу); дослідницький метод (аналіз та інтерпретація художнього твору, самостійна творча діяльність).

Зважаючи на відсутність систематизованої класифікації методів навчання літератури і відповідної їм усталеної термінології, у процесі створення методики контекстного розгляду української літератури на профільному рівні активно використовували випробувані часом методи навчання літератури, зокрема такі як шкільна лекція, евристична бесіда, практична робота над текстом літературного твору, коментоване читання художнього твору та самостійна робота учнів.

Організація методично продуманої навчальної діяльності учнів потребує від учителя проєктування їхніх дій та врахування основних умов їх успішного виконання. Практикування методу *шкільної лекції* в класах, де вивчається українська література на профільному рівні, є доцільним для історико-біографічного огляду навчального матеріалу та передбачає можливість презентувати великий за обсягом програмовий матеріал. Важливо, що лекційний метод емоційно впливає на учнів, активізує їхній читацький досвід і спонукає до самостійного пошуку важливої навчальної інформації.

У сучасних умовах *метод шкільної лекції* модифікується застосуванням інноваційних форм і прийомів навчання, зокрема випереджувальних завдань, елементів евристичної бесіди та практичної роботи, наочності, мультимедійних технологій тощо. Так, лекція про життя і творчість письменника (біографічний контекст) передбачає виклад учителем частини програмового матеріалу, а також учнівські повідомлення проблемно-тематичного характеру, як-от: родинне оточення, риси вдачі, захоплення, життєве кредо письменника, перші літературні спроби тощо, підготовлені за результатами домашньої роботи чи самостійної групової за підручником і додатковими джерелами.

Акцентуємо на тому, що історичний контекст вивчення літературного процесу поширюється за межі життєвої основи твору та історії його написання до відомостей соціально-культурологічного характеру. Для більшої мотивації

навчання вчителю варто на початку лекції оголосити її план, щоб старшокласники мали чіткі змістові орієнтири для усвідомленого сприймання навчального матеріалу. Зауважимо, що інформація історичного характеру є лише допоміжним чинником для глибокого усвідомлення навчальної теми на заняттях спецкурсу, відтак пріоритет повинен надаватися аналітичній роботі над художнім текстом. Так, навчальне заняття за романом Дж. Стейнбека «Грона гніву» доцільно провести після опрацювання роману У. Самчука «Марія». Підготовка до сприйняття твору американського письменника, осмислення його ідейно-естетичного змісту передбачає повторення матеріалу зі шкільного курсу всесвітньої історії. Зауважимо, що розвиток духовної культури особистості не є ізольованим процесом, оскільки вона перебуває у найтіснішому зв'язку із суспільно-політичним та економічним розвитком. Тому на занятті необхідно презентувати огляд соціально-економічної ситуації, що склалася в США в 30-рр. XX ст., визначити суспільні, економічні та природні фактори, які мали вплив на загострення політичної ситуації, – велика депресія 1929–1935 рр., спека, засуха, нищівні пилові бурі та їх наслідки – неврожай, розорення тисяч фермерів, боротьба з класовою нерівністю, банкрутства, зубожіння, міграції. Важливо, щоб у поєднанні історико-біографічного й літературно-художнього матеріалу відбувалася інтеграція контекстів, художніх і реальних картин, що є основою для глибокого осмислення літературного твору. У підсумку варто нагадати учням про голод в Україні 1932–1933 рр., що став національною трагедією.

Ефективним для контекстного вивчення творів української літератури є *метод бесіди*. Особливо цінним є досвід використання методу бесіди під час обговорення в класі змісту прочитаного твору, що може мати дискусійний характер. Важливо, щоб бесіда обов'язково мала проблемно-пошуковий характер, що дієво сприятиме інтенсифікації та активізації пізнавальної діяльності старшокласників. Наприклад, розкриваючи сутність заголовків романів У. Самчука «Марія» та Дж. Стейнбека «Грона гніву» зазначимо, що в християнській та іудаїстській традиції «грона гніву» – це Боже покарання

містам Содом і Гоморра за розпусту та бездуховність. У романі це поняття набуває метафоричного змісту як грона справедливого гніву, що наливаються й дозрівають у душах людей. Християнські традиції простежуються і в романі У. Самчука, зокрема в імені головної героїні. Встановлюючи точки дотику із романом американського письменника, необхідно звернути увагу учнів на високий стиль художнього життєписання, притаманний твору в цілому, та на традиції біблійного стилю, що звучать у заклику Гната до уцілілих від голоду односельців. Така робота над заголовками творів передбачає виконання процедури аналітико-синтетичних дій, тобто план роботи учнів-читачів над текстом твору.

Зазначимо, що така бесіда є прийнятною за умови первинного читання художнього твору та проведення пропедевтичної роботи щодо осмислення навчального матеріалу.

Метод практичної роботи над текстом, відповідний процедурі його аналізу й синтезу, узгоджується з особливостям технологізованого навчання, в основі якого алгоритмічне виконання учнями пізнавальної діяльності певного типу. У нашому дослідженні виокремлюємо типи завдань щодо контекстного вивчення художнього твору, що відповідає змістовим і діяльнісним характеристикам практичної роботи учнів-читачів.

Дієвим чинником досягнення результативності експериментальної методики є *пояснювально-ілюстративний метод*, що сприяє візуалізації як змісту предметних знань, так і процедури навчальної діяльності учнів. Дидактичний матеріал для унаочнення контекстного розгляду літературного твору – це демонстрація портрета/автопортрета письменника, хронологічних таблиць, сюжетних схем виучуваного твору, його композиційної графіки, таблиць аналізу образів-персонажів тощо. Зокрема, у процесі дослідного навчання систематично використовувався високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети/автопортрети письменників, репродукції картин художників, ілюстрацій до творів тощо), що допомагало учням глибоко осмислити зміст художніх творів у контекстів

різних видів мистецтва. Використані репродукції картин художників корелюють за темою, ідеєю та образами художніх творів, що вивчаються текстуально. Також передбачено запитання і завдання репродуктивного і проблемного характеру для організації роботи учнів із ілюстративним матеріалом. Важливо, що виразний, художньо вартісний, переконливо дібраний та доповнений продуманими видами навчальної діяльності учнів ілюстративний матеріал сприяє розвитку їхнього образного та логічного мислення, удосконалення естетичного смаку.

Отже, використання означених традиційних методів навчання чітко засвідчило їх методичну значущість для організації продуктивної навчальної діяльності учнів-читачів на заняттях літературних курсів за вибором.

Методично обумовленим є застосування на заняттях літературних курсів за вибором у 10–11 класах інтерактивного навчання, сутність якого полягає у навчальній взаємодії учнів – груповій чи колективній – та реалізується моделюванням проблемних ситуацій і пошуку можливостей для їх розв’язання.

Зміщення акцентів із колективної взаємодії та актуалізація суб’єктного досвіду старшокласників передбачає практикування інтерсуб’єктного навчання як такого, що спирається на досвід пізнавальної діяльності кожного учня.

Результативність експериментальної методики також досягалася такими *методами і прийомами*, як застосування компетентнісно орієнтованих завдань, різних видів творчих завдань, опрацювання літературно-критичних джерел, епістолярію митців, підготовка учнівських повідомлень, проведення дискусій, створення читацьких проєктів, написання есе тощо. Доцільним також стало використання інформаційно-комунікаційні технології на заняттях літературних курсів за вибором, а саме віртуальних екскурсій, мультимедійних презентацій, слайд-шоу, добірки аудіо та відео матеріалів, DVD фільми, веб-квести, кейс-метод тощо, що збагачувало методичний арсенал учителя-словесника, робило процес контекстного вивчення творів української літератури продуктивним і таким, що відповідає пізнавальним можливостям і читацьким інтересам сучасних старшокласників.

Виокремлення контекстів, залучення яких сприяє успішному вивченню художнього твору на профільному рівні, дає змогу розробити відповідні типи *пізнавальних завдань*, виконання яких забезпечує засвоєння прочитаного в широкому контексті. Оскільки структура пізнавальної діяльності визначається складниками навчального матеріалу (за Г. Костюком), то її розроблення і застосування у відповідній пізнавальній ситуації забезпечує досягнення дидактичної мети.

Зважаючи на те, що контекстне вивчення літературного твору розглядаємо як методичну проблему, то продуктивне вирішення передбачає реалізацію її в таких аспектах: 1) біографічному; 2) історичному; 3) філософсько-культурологічному; 4) літературознавчому; 5) мистецькому та 6) особистісному. Визначення «аспектних проблем» (за І. Лернером) служить основою для структурування пізнавальних завдань за змістом дії.

Розглянемо детальніше їх за типами, що означають складники відповідного контенту, які учні мають засвоїти.

Перший тип – *біографічний* – реалізується через такі змістові дії, що передбачають ознайомлення учнів із: а) життєвими обставинами, що мали найбільший вплив на формування характеру митця; б) умовами, за яких майбутній письменник увійшов у літературу; в) еволюцією світогляду й становлення естетичного ідеалу художника слова; г) творчими здобутками митця та їх значущістю.

Другий тип – *історичний* – передбачає такі дії: а) розуміння життєвої основи твору та його актуальність; б) усвідомлення функціонування твору в нові часи.

Третій тип – *філософсько-культурологічний* – визначається через такі змістові дії: а) аналіз філософсько-світоглядних теорій кінця XIX – початку XX ст. (філософія життя Ф. Ніцше, теорії еволюції А. Шопенгауера, А. Бергсона, вчення про підсвідоме З. Фрейда); б) усвідомлення впливу на творчість письменника та створення конкретного літературного твору;

Четвертий тип – *літературознавчий* – має таку структуру дій: а) аналіз культурно-літературного середовища написання і функціонування твору; б) визначення літературних впливів та запозичень, помітних у тексті.

П'ятий тип – *мистецький* – конкретизується такими діями: б) узагальнення ідейно-тематичних зв'язків літературного твору з іншими художніми явищами; в) усвідомлення художньої своєрідності твору та майстерності його автора.

Шостий тип – *особистісний* – означає такі дії: а) інтерпретація змісту прочитаного та можливе продовження його подій; б) пояснення індивідуальної та суспільної значущості твору; в) виконання письмових робіт учнів за змістом вивченого твору.

Зважаючи на етапи вивчення художнього твору, доцільно передбачити на кожному з них обсяг контекстного матеріалу різних типів. Так, під час підготовки учнів до читання і розгляду літературного твору важливо враховувати біографічні та історичні відомості. На етапі первинного читання літературного твору необхідно залучати інформацію про історію його написання та життєву основу. Біографічний контекст сприймання твору значно розшириться, якщо використати факти про сприйняття твору читачами, літературною критикою, що вже виводить ознайомлення з твором на літературознавчий простір тощо. Виразне читання творів у старших класах варто здійснювати, як радить більшість методистів, на основі попереднього розбору тексту. Зазначимо, що самостійний розбір учнями образних компонентів твору залежить насамперед від усвідомлення ними необхідних теоретико-літературних знань, і найголовніше – специфіки художнього образу й твору, правил аналітичної роботи з ним, інтерпретаційного досвіду та знання закономірностей літературного процесу тощо.

Вважаємо, що старшокласники, котрі обрали вивчення літератури на профільному рівні, повинні володіти вміннями вміло застосовувати операції аналізу й синтезу для глибокого пізнання художнього твору, розкриття смислів, переданих автором, та здатністю щодо формування власних уявлень про зміст і

цінності твору, що має для них особистісну значущість. Аналізуючи текст, учні розбирають його змістові й формові компоненти, осмислюють специфіку їх взаємодії, розвиваючи предметну читацьку компетентність та виробляючи власні критерії художньої оцінки, збагачують свій духовний світ.

У роботі акцентуємо на тому, що розгляд літературного твору з урахуванням принципу контекстності передбачає поглиблення в старшокласників читацьких умінь саме контекстного аналізу твору. Відтак визначаємо типи вмінь, удосконалення яких умотивовано на профільному рівні вивчення української літератури. Гіпотетично зазначаємо, що систематичне виконання навчальних завдань забезпечуватиме послідовний розвиток в учнів відповідних умінь. Конкретизуємо зазначене.

Перший тип умінь (*біографічний контекст*) означає здатність учнів характеризувати психологічний портрет митця і передбачає виконання таких дій: визначення й пояснення життєвих умов, що найбільше вплинули на формування майбутнього письменника; змалювання обставин, за яких письменнику відкрився шлях у літературу; показ еволюції світогляду і становлення естетичного ідеалу художника слова; презентація творчих здобутків митця та пояснення їх значущості.

Другий тип умінь (*історичний контекст*) – уміння пояснювати життєву основу твору та його актуальність у період написання та в нинішній час.

Третій тип умінь (*філософсько-культурологічний контекст*) – уміння розуміти вплив філософсько-культурологічних теорій на творчість письменника та їх художнє відображення у творі;

Четвертий тип умінь (*літературознавчий контекст*) має структуру дій літературознавчого спрямування: уміння розкривати культурно-літературне середовище написання і функціонування твору; пояснювати художні впливи і запозичення, помітних у літературному творі; характеризувати художню своєрідність твору та майстерність його автора.

П'ятий тип умінь (*мистецький контекст*) – це вміння, що передбачають висвітлення ідейно-тематичних зв'язків літературного твору з іншими

художніми явищами; розкриття художньої своєрідності твору та майстерності його автора.

Шостий тип умінь (*особистісний контекст*) означає здатність учнів-читачів до таких дій: інтерпретація змісту прочитаного та можливе продовження його подій; пояснення особистісної та суспільної значущості твору; письмові роботи учнів за змістом вивченого художнього твору.

У процесі розроблення експериментальної методики актуалізовано питання визначення ролі та функцій сучасного вчителя-словесника в освітньому процесі. Покликаючись на наукові розвідки щодо цього питання (Н. Гупан, О. Пометун, О. Ісаєва, Н. Скриннік, А. Фасоля, В. Шуляр та ін.) вважаємо, що для ефективної реалізації методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні мають модифікуватися професійні якості вчителя як фасилітатора (мотивація й підтримка учнів у процесі виконання завдань на формування читацьких оцінок, висновків) та модератора (організація навчальної діяльності учнів-читачів для пошуку рішень із використанням засобів візуалізації) **[Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Отже, експериментальна методика охоплює змістовий і формальний компоненти (*Рис. 3. 1*). Педагогічними умовами її практичної реалізації є: особистісно та компетентісно орієнтована спрямованість організації навчальної діяльності; диференціація, інтеграція, контекстність у вивченні української літератури в системі курсів за вибором; структурування змісту і навчальної діяльності щодо контекстного вивчення творів української літератури; поетапне формування вмінь контекстного вивчення літературного твору; поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів навчання.

Розглядаємо структурування навчальної діяльності як детальний опис розумових дій учнів, проведення яких забезпечує виконання означеного завдання.



Рис. Модель методики контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі

На всіх етапах контекстного вивчення творів української літератури відбувається інтеграція суміжних знань та узагальнення способів розумової діяльності в учнів-читачів. Взаємодія історичних, біографічних, літературознавчих і культурологічних відомостей ефективно сприяє формуванню в учнів-читачів уявлення про буття окремої людини й суспільства, про художній твір і літературу, що й відкриває простір для їхнього особистісного розвитку.

У процесі контекстного вивчення літературного твору передбачаємо поетапне формування в учнів умінь проводити таку роботу.

На першому етапі – *мотиваційно-репродуктивному* – стимулювався читацький інтерес до розгляду художнього твору з урахуванням його контекстного оточення, накопичувалися та відтворювалися учнями знання про сутність контексту та його різновиди, про життєпис митця та історію написання твору, формувалася усвідомлена потреба в оволодінні ними, розвивалося усвідомлення значущості контекстного вивчення творів української літератури для їх глибокого осмислення.

Другий етап – *конструктивний* – трансформація здобутих знань про художній твір та його автора, контекст та його різновиди; створення умов для глибокого інтелектуально-емоційного засвоєння змісту виучуваних творів і розвитку в учнів умінь їх аналізу з урахуванням біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів.

Третій етап – *творчий* – характеризується виявленням здатності старшокласників самостійно систематизувати та узагальнювати інформацію біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького контекстного оточення, демонструвати сформовані вміння самостійно інтерпретувати літературні твори в широких контекстних зв'язках, увиразнювати їх глибоке розуміння у власних роботах творчого характеру.

Враховуємо також певну відповідність того чи іншого контексту окремим етапам вивчення літературного твору. Так, залучення історичного та біографічного контекстів є актуальним переважно на етапі підготовчої роботи до розгляду твору, літературознавчий – під час аналізу прочитаного, до мистецького та особистісного контексти здебільшого доцільно звертатися на етапі підсумкової роботи над твором, що має синтетичний характер та інтеграційне значення.

Поетапне формування вмінь забезпечує рух розвивального навчання, що приводить учнів до свідомого засвоєння предметних знань та їх практичного застосування на практиці контекстного вивчення літературного твору.

Розподіл змісту і навчальної діяльності щодо контекстного вивчення літературного твору передбачає алгоритмізацію спільної діяльності вчителя й учнів у навчальному процесі (за М. Кларінім). Відтак однією з умов успішного контекстного вивчення твору є партнерська взаємодія учнів-читачів із учителем, який передбачає структуру змісту навчального матеріалу, проєктує навчальні ситуації, педагогічно їх скеровує та оцінює результати навчальної діяльності учнів. Тобто, відбувається здебільшого через повідомлення учням (або ж пошук учнями) оптимальних шляхів виконання проблемного завдання, активізації необхідних для цього розумових дій, інтеріоризація яких засвідчує вищий рівень сформованості вмінь контекстного розгляду твору.

Отже, у процесі апробації експериментальної методики за означеними етапами організації навчальної діяльності старшокласників, практикуючи традиційні та інноваційні методи і прийоми контекстного вивчення творів української літератури, орієнтуємося на *очікувані результати*, що виявляються в усвідомленні учнями специфіки літератури як виду мистецтва; української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури; розумінні ключових етапів і явищ національного літературного процесу в контексті зі світовим; основних фактів життя видатних українських письменників як чинника глибокого осмислення його творчості; умінні аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням різних контекстів, оцінювати авторську

позицію та способи її вираження; використанні теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору; розвитку здібностей щодо створення творчих робіт; продуманому використанні здобутих предметних знань і сформованих читацьких умінь у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

3.2. Організація та проведення експериментального навчання.

Експериментальна апробація розробленої методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором проводилася на формувальному етапі педагогічного експерименту. Для її якісного проведення обрано структуру організації освітнього процесу учнів, у якій виокремлено такі взаємопов'язані етапи: *мотиваційно-репродуктивний, конструктивний, творчий*.

Реалізація експериментальної методики відбувалася в такій послідовності: розроблення навчально-методичних матеріалів; апробація теоретично обґрунтованої методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні в експериментальних класах; аналіз результатів експериментального навчання та визначення ефективності запропонованої методики.

Експериментом було охоплено 7 закладів загальної середньої освіти різних регіонів України та 1 заклад післядипломної педагогічної освіти.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено контрольні (КК – 48 осіб) та експериментальні (ЕК – 193 особи) класи, у який навчання було організовано за розробленою авторською методикою, а в контрольних – здійснювалося за традиційними методиками, що забезпечувало об'єктивність і точність результатів дослідного навчання.

Ефективність авторської експериментальної методики зумовлена методично продуманим добром літературних текстів (див. таб. 3.1), оскільки у процесі її реалізації враховано змістове наповнення чинних навчальних

програм з української літератури та зарубіжної літератури (профільний рівень) та чинної навчальної програми літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті» (гриф «Схвалено для використання в закладах загальної середньої освіти»; Лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України від 27.06.2018 р. № 22.1/12-Г-444), (автори – Т. Яценко, І. Тригуб) **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Змістове наповнення означеного спецкурсу сприяє ознайомленню учнів 10–11-х класів із визначними мистецькими явищами епохи модернізму, поглибленню вмінь аналізувати та інтерпретувати художні твори з урахуванням принципу контекстності.

Таблиця 3.1

№ з/п	Автор	Літ. твір	Контекстне оточення	Вид залученого контексту
1.	Микола Вороний	«Краса!»	Вчення А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, А. Бергсона як філософське підґрунтя естетики символізму. Символізм у зарубіжній літературі: П. Верлен «Поетичне мистецтво». Символізм у європейському живописі: Г. Клімт. Символізм в українському живописі – О. Новаківський, М. Башкірцева. Трагічна доля митця у тоталітарному суспільстві.	-філософсько-культурний; -літературознавчий; -мистецький; -історичний; -біографічний.
2.	Михайло Коцюбинський	«Цвіт яблуні»	Образ письменника М. Коцюбинського в українському живописі: М. Жук «Портрет М. Коцюбинського». Образ яблуневого цвіту в живописі: М. Беркос «Яблуня цвіте», К. Малевич «Яблуні в цвіту». Імпресіонізм в європейському живописі: К. Моне, О. Ренуар. Імпресіонізм в українському живописі: О. Мурашко, І. Труш.	-біографічний; -літературознавчий; -мистецький.

3.	Ольга Кобилянська	«Царівна»	Вплив філософських теорій кінця XIX – поч. XX ст. на формування світогляду та творчої манери Ольги Кобилянської. Неоромантизм у зарубіжній літературі: Джек Лондон. Інтерпретація неоромантичних образів художніх творів О. Кобилянської у музиці: опера В. Кирейко «У неділю рано зілля копала».	-філософсько-культурний; -літературознавчий; -мистецький.
4.	Василь Стефаник	Поезії у прозі «Раненько чесала волосся», «Вітер гне всі дерева»	Вплив філософських концепцій Ф. Ніцше на розвиток експресіоністичної творчості В. Стефаника. Образ В. Стефаника в образотворчому мистецтві: гравюра М. Жука «Василь Стефаник». Експресіонізм у зарубіжній літературі: Ф. Кафка «Перевтілення». Інтерпретація новел В. Стефаника у виставі-притчі «Вона – Земля» (Івано-Франківський академічний музично-драматичний театр імені Івана Франка, реж. Р. Держипільський). Традиції поезії в прозі у творчості французьких (Ш. Бодлер, А. Рембо) та українських (М. Коцюбинський, М. Черемшина, О. Кобилянська) письменників-модерністів.	-філософсько-культурний; -біографічний; -літературознавчий; -мистецький.
5.	Максим Рильський	«Як Одисей, натовлений»	Давньогрецька міфологія. Антична література: Гомер «Одіссея». Традиції неокласицизму в творах французької поетичної групи «Парнас». Твори світової класики в перекладах М. Рильського.	-біографічний; -літературознавчий; -мистецький.

Дотримуючись етапності проведення експериментального навчання, на його першому етапі (*мотиваційно-репродуктивний*) ключовими моментами організації навчальної діяльності було:

- з'ясування рівня теоретичної літературознавчої підготовки старшокласників, які обрали вивчення української літератури на профільному рівні, щодо розуміння сутності контексту та його різновидів;
- визначення рівня базових умінь аналізувати художній твір із урахуванням його контексту;
- стимулювання читацького інтересу учнів до контекстного розгляду художнього твору;
- накопичення предметних знань про контекст та його різновиди;
- формування потреби в оволодінні вміннями контекстного опрацювання твору;
- розвиток усвідомлення значущості контекстного вивчення творів української літератури для їх глибокого осмислення.

Конкретизуємо означене на прикладі вступного уроку експериментальної методики.

Актуалізуючи знання старшокласників, у *вступному слові*, учитель наголосить, що саме контекстне оточення художнього твору дозволяє встановити зв'язок цього твору з позатекстовою інформацією, що і забезпечує рівень його розуміння. У повідомленні варто акцентувати увагу учнів на різновидах контекстів, що є найбільш ефективними у процесі розгляду літературного твору:

- історичний контекст – інформація про епоху, що мала вплив на концептуальне поле письменника та конкретний художній твір (історичні події, суспільно-соціальне життя, яскраві особистості як сучасного письменникові, так і попереднього періодів та його послідовників);

- біографічний контекст – інформація про життєвий шлях письменника, що створює уявлення про митця як людину (вплив родини, оточення, звичок, захоплень, життєвих подій на формування і розвиток особистості автора, автобіографічних подій, покладених в основу творів);
- філософсько-культурний контекст – філософські теорії, що мають вплив на розвиток літератури певного історичного періоду та конкретного художнього напрямку і стилю;
- мистецький контекст – художні твори різних видів мистецтва тематично, жанрово, стилістично тощо пов'язані з літературними явищами, зокрема з творчістю письменника;
- літературознавчий контекст – літературне середовище, що визначає загальний розвиток літературного процесу та творчу індивідуальність конкретного письменника.

Для глибокого осмислення кожного з означених видів контексту доцільно організувати *роботу в мікрогрупах*. Результати *дослідницької роботи* варто презентувати з використанням можливостей цифрових технологій, зокрема *віртуальної дошки Padlet.com*, на якій розміщуються окремі плиточки-дописи з текстовою інформацією, гіперпосиланнями, зображеннями, прикріплюються текстові файли, аудіо-, відеозаписи, необхідні для опрацювання навчального матеріалу.

Ефективність реалізації експериментальної методики досягалася врахуванням різновидів контексту в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні та методично вмотивованим застосуванням методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності учнів 10–11 класів. Так, на пропедевтичному (*мотиваційно-репродуктивному*) етапі експериментального навчання його результативності сприяли *шкільна лекція з елементами бесіди, евристична бесіда, колективна, групова та індивідуальна дослідницько-пошукова робота з традиційними та цифровими джерелами інформації, використання цифрового ресурсу «Mentimeter», створення «хмар*

слів», мультимедійна презентація, віртуальна екскурсія, система завдань і запитань (зокрема проблемних, творчих) тощо.

Ефективним методом на занятті, присвяченому розкриттю мистецтва модернізму як художньо-естетичного явища рубежу віків, буде *шкільна лекція з елементами евристичної бесіди*, у процесі якої вчитель матиме можливість презентувати великий за обсягом інформаційний матеріал для формування цілісного уявлення учнів про добу модернізму. Виклад теоретичного матеріалу необхідно комбінувати з різними видами й формами навчальної діяльності учнів.

Для актуалізації предметних знань старшокласників та виявлення рівня їхньої готовності до сприйняття нової навчальної інформації доцільно використати можливості *цифрового ресурсу «Mentimeter»*. *Колективна робота щодо створення «хмар слів»* (3–5 ключових понять), одна з яких передбачає поняття, з якими в учнів асоціюється мистецтво доби модернізму (символізм, імпресіонізм, експресіонізм, неоромантизм, футуризм, сугестивність, музичність, асоціативність тощо), інша – найяскравіших митців-модерністів (Ш. Бодлер, П. Верлен, К. Моне, К. Дебюссі, М. Коцюбинський, М. Вороний, О. Кобилянська та ін.). Такий прийом візуалізує загальне розуміння старшокласниками сутності модернізму як мистецько-літературного явища, дає змогу вчителю коригувати виклад навчального матеріалу та навчальну діяльність учнів.

Акцентуючи на важливості врахування принципу контекстності в процесі опрацювання навчального матеріалу, словеснику варто залучити *філософсько-культурологічний контекст* для глибокого розуміння впливу філософських теорій рубежу віків на утвердження модерного типу мислення.

Так, актуалізуючи знання старшокласників про філософсько-світоглядні теорії, що мали вплив на поступовий розвиток модернізму, акцентуємо на ніцшеанській філософії життя, світоглядних теоріях А. Шопенгауера, А. Бергсона, ученні про підсвідоме З. Фрейда, що сприятиме глибокому

розумінню старшокласниками впливу філософсько-світоглядних теорій на утвердження індивідуалістичного духу художньої модерністської літератури.

На цьому етапі заняття оптимальним є проведення *групової дослідницької роботи*, яка передбачає опрацювання інформації з Інтернет-джерел, що сприятиме розвитку предметної читацької та ключової інформаційно-цифрової компетентності учнів. Кожній із груп запропоновано *завдання* підготувати *повідомлення* про філософсько-світоглядні теорії кінця XIX – початку XX ст.: учення Ф. Ніцше, теорії А. Шопенгауера, А. Бергсона, учення про підсвідоме З. Фрейда. Така організація роботи дає змогу індивідуалізувати освітній процес шляхом самостійного опрацювання старшокласниками навчального матеріалу, використання зручних для них способів сприйняття інформації, що викликає позитивні емоції та формує позитивну мотивацію до контекстного розгляду твору (див. додаток Г).

Залучення *мистецького контексту* для повноти усвідомлення старшокласниками філософського підґрунтя літератури модернізму передбачає ознайомлення із шедеврами модерністської скульптури. Зокрема, розумінню сутності ніцшеанської надлюдини сприятиме підготовлене учнем-мистецтвознавцем *слайд-шоу* «Скульптура – мистецтво розуму» (П. Пікассо).

Використання *мистецького контексту*, що передбачає ознайомлення старшокласників із визначними європейськими та вітчизняними мистецькими явищами епохи модернізму, сприятиме поглибленню знань учнів про живопис, музику, архітектуру доби модернізму. Так, доцільною є *мультимедійна презентація* у вигляді *віртуальної екскурсії* картинними галереями світу «Шедеври живопису модернізму», що створить емоційний фон на початку заняття та сприятиме розвитку культурної компетентності учнів. Варто продемонструвати репродукції таких полотен західноєвропейського живопису: К. Моне «Імпресія. Схід сонця», «Бузок на сонці», О. Ренуар «Танець» (імпресіонізм), Г. Клімт «Поцілунок» (символізм); Е. Мунк «Крик» (експресіонізм), Дж. Пайпер «Хоукем, Норфолк» (неоромантизм); Л. Руссоло «Маніфест футуристичної музики» (футуризм) та українського живопису:

А. Маневич «Міський пейзаж», М. Бурачек «Овини» (імпресіонізм); О. Новаківський «Довбуш – володар гір» (символізм); С. Колесніков «Рання весна» (експресіонізм); І. Труш «Самотня сосна» (неоромантизм).

Зважаючи на розмаїття модерністського живопису, після оглядової віртуальної екскурсії, практикуючи *пояснювально-ілюстративний метод*, концентруємо увагу учнів на конкретних творах живопису. Так, у *коментарі* до картини австрійського художника Густава Клімта (1862–1918) «Поцілунок» важливо вказати на стильові ознаки модернізму та індивідуальну манеру митця. Зазначаємо, що на цьому абстрактному зображенні реалістично виписані обличчя, руки і ноги молодих закоханих людей. На полотні переважає золотий тон із вкрапленням яскравих плям польових квітів, а також вирізняється багатий візерунок одягу зображених. Наголошуємо, що Г. Клімт намагається врівноважити чуттєвий порив людини з абстрагованим декоративізмом (див. додаток Д).

Для проведення мистецьких паралелей (*порівняльний метод пояснення художніх явищ*) рекомендуємо старшокласникам зосередитися на творах художника-новатора Федора Кричевського (1879–1947), який свого часу навчався в мистецькій студії у Г. Клімта у Відні. Його композиція «Любов», що виконана у модерністській манері з елементами ар нуво (декоративно-орнаментального стилю) та українського релігійного живопису, вирізняється помітним впливом австрійського художника-символіста. Водночас картина зберігає національний колорит і привертає увагу авторським підходом до розкриття філософського змісту вічних тем людського буття.

Підсиленню вражень учнів від сприйняття живопису сприятиме *прослуховування фрагментів музичних модерністських творів* європейських – К. Дебюссі, М. Равеля, Р. Вагнера, А. Шенберга, О. Скрибіна і українських композиторів – І. Стравінського, С. Василенка.

На осмислене засвоєння школярами теоретико-літературних понять орієнтує *літературознавчий контекст*, практикований під час проведення *шкільної лекції*. Для концентрації уваги учнів під час *шкільної лекції* про

модернізм як художній феномен рубежу віків необхідно дати учням завдання, що передбачає складання *опорного конспекту нового навчального матеріалу* щодо визначення теоретико-літературних понять: «художній метод», «художній напрям», «літературний напрям», «стильова течія», «модернізм», «неоромантизм», «імпресіонізм», «експресіонізм», «символізм», «неокласика» (див. додаток Е).

Усвідомленню лекційного матеріалу сприяє *бесіда за запитаннями*, мета якої – узагальнення типологічних ознак модернізму (див. додаток Є-1).

Подальша організація навчальної діяльності на занятті передбачає опрацювання понять, пов'язаних із конкретними художніми напрямками мистецтва модернізму. Відповідно цей етап заняття може бути актуалізуючим для одинадцятикласників або ж ознайомчим для учнів 10 класу. Оптимальними методами можуть бути *шкільна лекція або ж залучення групової роботи – підготовка учнями-спікерами коротких повідомлень про сутність символізму, імпресіонізму, неоромантизму, експресіонізму, футуризму* (див. додаток Ж).

Для візуалізації уявлення старшокласників про художньо-стильове розмаїття мистецтва модернізму, пропонуємо їм самостійно заповнити схему про художні напрями.

Проілюструємо механізм реалізації *мистецького контексту* для розуміння учнями самотності феномену українського модернізму. Важливо акцентувати на конфлікті художніх принципів у розвитку національного літературно-мистецького процесу – *народництва* (українськість, патріотизм, реалізм, закритість культури, зображення народного життя) і *модернізму* (європейськість, відкритість культури, демократизм, естетизм, зображення життя інтелігенції).

Мультимедійна презентація картин А. Маневича «Весна на Куренівці», «Міський пейзаж»; М. Бурачека «Овини» (імпресіонізм); С. Колеснікова «Рання весна» (експресіонізм) та скульптур Л. Позена (пам'ятники І. Котляревському і М. Гоголю в Полтаві); Ф. Балавенського (скульптурні портрети Т. Шевченка, М. Кропивницького); М. Пращука (скульптурні портрети І. Франка,

В. Стефаника, С. Людкевича) тощо створюють враження про різноманітність та довершеність художніх надбань українського модернізму.

Для поглибленого сприйняття обраних для розгляду картин проводимо *евристичну бесіду* за запитаннями (див. додаток Є-2).

У ході подальшого роботи на занятті залучаємо *літературознавчий контекст*, застосовуючи *лекційний метод*.

На підсумковому етапі заняття доречним є повторне звернення до використання *цифрового ресурсу* «*Mentimeter*» та постановка *запитань*, що були на етапі актуалізації. Порівняння графічних зображень дозволяє оперативно відслідкувати динаміку в засвоєнні учнями сутності модернізму.

Узагальнювальна *бесіда* передбачає отримання відповідей на *запитання* (див. додаток Є-3).

Особистісний контекст передбачає усвідомлення старшокласниками художньої значущості світових і національних шедеврів модернізму. Домашнє завдання має особистісно орієнтований характер, оскільки учні за власним вибором зможуть підготувати *повідомлення* про модерністський твір образотворчого музичного, театрального мистецтва, що справив на них найбільше емоційне враження. Отже, організація освітнього процесу на заняттях спецкурсу щодо вивчення феномену модернізму як художньо-естетичного явища другої половини XIX – початку XX ст. із залученням широкого контексту сприятиме ґрунтовному ознайомленню старшокласників із фундаментальними цінностями світової художньої культури, розширенню їхньої художньо-естетичної ерудиції, формуванню гуманістичного світогляду, вихованню поваги до національних і світових культурних традицій, що дієво сприяє розвитку предметної читацької та ключової культурної компетентностей.

Отже, експериментальна методика на її *мотиваційно-репродуктивному* етапі ефективно реалізована з урахуванням таких *педагогічних умов* як-от: особистісно та компетентісно орієнтована спрямованість організації навчальної діяльності; диференціація, інтеграція, контекстність у вивченні

української літератури в системі курсів за вибором; структурування змісту і навчальної діяльності щодо контекстного вивчення творів української літератури; поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів навчання.

На *конструктивному етапі* дослідного навчання дослідницька увага була зосереджена на створенні педагогічних умов для глибокого інтелектуально-емоційного засвоєння учнями змісту творів та розвитку вмінь аналізувати їх із урахуванням біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів.

Проілюструємо механізм цього етапу реалізації експериментальної методики. Після вступного оглядового заняття про модернізм як мистецьку філософію рубежу віків поглиблюються знання старшокласників про символізм та його стильові особливості (див. додаток 3). На етапі актуалізації знань учнів проведено перевірку *особистісно орієнтованого домашнього завдання*, виконання якого передбачало підготовку повідомлення про модерністський твір образотворчого, музичного чи театрального мистецтва, що справив на них яскраве емоційне враження. Декілька *індивідуальних презентацій* у формі *усного повідомлення, буктрейлера* тощо дозволять з'ясувати первинне естетичне враження школярів від сприймання символістських творів різних видів мистецтва. Також доречно розмістити їхні роботи в *хмарному сервісі «Google Classroom»*. Такі презентації мотивують навчальну діяльність учнів.

Для свідомого сприйняття нового навчального матеріалу залучаємо *філософсько-культурологічний контекст* у процесі опрацювання навчальної теми, зокрема у ході бесіди актуалізуємо знання учнів про ключові постулати вчення А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, А. Бергсона та З. Фрейда, що стали філософським підґрунтям естетики символізму (див. додаток Є-4).

Ефективним методом організації навчальної діяльності учнів на наступному етапі заняття може бути *шкільна лекція*, у ході якої варто презентувати матеріал про зародження та послідовний розвиток символізму в

західноєвропейському літературному процесі другої половини XIX – початку XX ст. Також доцільно запропонувати учням виконання *письмового аналітичного завдання* щодо визначення специфічних ознак символізму як художнього напрямку.

Залучення *філософсько-культурологічного контексту* сприятиме розумінню старшокласниками сутності символізму як естетико-філософської основи світового модерного мистецтва, типу художньої творчості, літературно-мистецького напрямку другої половини XIX – початку XX ст.

Для усвідомленого засвоєння специфіки символізму рекомендується проведення *лабораторної роботи*, що передбачає порівняння творчих принципів, проголошених Горациєм у «Посланні до Пізонів», Н. Буало у «Мистецтві поетичному» (Пісні 1, 2) (текстуально не вивчаються у шкільному курсі літератури) та П. Верленом у «Поетичному мистецтві», що стали своєрідними поетичними маніфестами різних мистецьких епох.

Методично раціональною формою організації подальшої навчальної діяльності є *робота в дослідницьких групах*. Важливо, що вміння працювати в групі, знаходити, аналізувати, систематизувати й узагальнювати здобуту інформацію сприяє розвитку ключової компетентності учнів – уміння вчитися впродовж життя. Старшокласникам варто запропонувати проаналізувати вимоги П. Верлена щодо художнього твору, аргументуючи свої думки цитатами з його поетичного маніфесту (див. додаток І).

Для *випереджального домашнього завдання* учням необхідно самостійно опрацювати та провести за аналогічною схемою аналіз вірша українського поета-символіста М. Вороного «Краса!», що став своєрідним поетичним маніфестом символізму в українській літературі.

Методично доцільним є проведення *групової роботи*. Пошукова група учнів отримує завдання підготувати повідомлення про життєвий і творчий шлях митця. Виконання такого завдання передбачає виявлення учнями вміння працювати в різних пошукових системах для здобуття інформації освітнього

характеру, що, безперечно, сприятиме розвитку ключової інформаційно-цифрової компетентності.

Друга група учнів – декламатори, які мають завдання виразно прочитати поезії М. Вороного та Ш. Бодлера. У процесі декламації віршів створюються умови для вираження *особистісного контексту* – спонукання учнів передавати особисті враження від мистецьких творів символізму та демонструвати своє суб'єктивне сприйняття їх, виявляти зацікавлення художнім твором як явищем мистецтва, що є специфічним «інструментом» пізнання світу й себе в ньому.

Осмишеному розумінню специфічних ознак символізму сприяє *самостійна робота* учнів над текстами художніх творів зарубіжних та українських поетів. Старшокласникам рекомендується обрати для самостійного розгляду один чи декілька віршів П. Верлена, А. Рембо, С. Малларме, М. Метерлінка, О. Блока, М. Вороного, Олександра Олеся.

На підсумковому етапі заняття варто залучити *мистецький контекст* для цілісного осмислення навчального матеріалу. Для розгляду варто обрати одну із репродукцій картин Г. Клімта «Поцілунок», П. де Шаванна «Священний гай», «Відпочинок», О. Редона «Кулясте око», «Крилата голова над водами», А. Бьокліна «Острів мертвих», Ф. фон Штука «Гріх», «Люцифер», В. Борисова-Мусатова «Дафніс і Хлоя», «Водоймище», О. Новаківського «Довбуш – володар гір», «Хризантеми», «Азалія», «Музика квітів», М. Жука «Дівчина в кріслі», «Жіночий портрет», М. Башкірцевої «Дощова парасолька».

Ідейно-художній аналіз картини М. Башкірцевої «Дощова парасолька», проведений учителем чи одним із підготовлених учнів, сприятиме глибокому розумінню старшокласниками естетики символізму (див. додаток І).

Для досягнення результативності щодо використання *особистісного контексту* учням запропоновано домашнє завдання, яке *передбачає* підготовку мультимедійної презентації про життя і творчість одного із поетів-символістів – С. Малларме або В. Брюсова, текстуальне вивчення яких передбачено на наступних заняттях. Оприлюднення учнівських робіт супроводжувалося виразним читанням творів поетів-символістів.

У процесі опрацювання монографічних тем, що ознайомлюють учнів із поетичними творами *Миколи Вороного*, *Олександра Олеся* як самобутніми зразками українського символізму та *Валерія Брюсова* як теоретика символізму в російській поезії, передбачено можливість залучення *літературознавчого, мистецького, особистісного контекстів*.

На етапі актуалізації знань старшокласників про основні ознаки європейського та найсуттєвіші риси українського символізму вчитель використовує *мистецький контекст*.

Варто повідомити про елементи символізму в творчості художників М. Жука, М. Бурачека, А. Петрицького, Ю. Михайлова, О. Новаківського, П. Ковжуна та інших, акцентуючи увагу на тому, що нова генерація українських живописців відмовлялася від побутовізму в картинах з літературно розробленим сюжетом, зовнішньою оповідністю, соціальною тенденційністю. Українські митці-символісти в образотворчому мистецтві, як і їхні європейські попередники й сучасники, намагалися знайти синтез кольорів і ліній для висловлення основної ідеї твору.

Один із учнів підготує коротке повідомлення з використанням *мультимедійної презентації* про творчість Олексі Новаківського, що налаштовуватиме старшокласників на сприйняття української символістської поезії (див. додаток І).

Характеризуючи творчість українського митця-символіста, акцентуємо увагу учнів на автопортретах митця, що можуть бути умовною візуалізацією естетики українського символізму: «Тривога і задума, що дивиться на нас із автопортрета отої прекрасної голови слов'янського Мікеланджело, – вираз цей, при всій своїй піднесеності, сповнений беззахисності й недолі. Це обличчя візіонера, мрійника, який свою творчість настроїв на найвищий лад, залишаючись непохитно вірним ідеї добра і краси, котрим присвятив свою думку та творчість, увесь свій великий талант і своє велике серце».

Глибше зрозуміти символістську естетику полотен художника допоможуть спогади одного із численних шанувальників його таланту поета

М. Вороного, які словесник зачитає в класі: «Новаківського не можна оглядати, його треба слухати... Його динамічні фарби, насичені пристрасною музикою, дзвонять, гойдаються потужними акордами... Він передусім маляр-симфоніст і творить образи-символи».

Поглибити в учнів знання про символізм як стильову течію модернізму, розкрити її мистецько-історичні корені, з'ясувати роль цього явища в розвитку української літератури кінця XIX – початку XX ст. доцільно у процесі вивчення творчості *поета-символіста Миколи Вороного* (див. додаток Й).

Творчість поета М. Вороного – це перша декларація ідей і форм українського символізму. «Любов, краса і шукання правди (світла, знання, початку чи Бога) – це сфери символічної поезії, вона найкраще може про це оповісти», – стверджував митець-естет. Поет підносив порив людського духу («Ікар»), відтворив нещастя Батьківщини («Краю мій рідний») й індивідуальну драму («*Vae victis!*» («Горе переможеним!»)). Його поетичні цикли «Разок намиста», «За брамою раю», «Гротески» вирізняються емоційністю й драматизмом розвитку художньої дії. У патріотичних поезіях «За Україну!» та «Євшан-зілля» домінує, за висловом самого автора, «національний елемент... як поетична стихія».

Визначена мета заняття зумовлює застосування методу *шкільної лекції*. Окрім того, оптимальними для реалізації експериментальної методики були такі види організації навчальної діяльності учнів, як *групова пошукова робота, випереджувальні завдання літературознавчого характеру, бесіда з використанням пізнавально-аналітичних запитань, проведення компаративного аналізу поетичних творів українського і французького символізму та декламування поезій*.

Для аргументації тези про наслідування М. Вороним поетичних традицій П. Верлена важливо провести *художній аналіз вірша М. Вороного «Краса!»*. Для увиразнення його сприймання один із учнів виразно продекламує поезію.

У ході бесіди актуалізуємо учнівські знання про розвиток модерністських тенденцій у національному літературному процесі кінця XIX – початку XX ст. (див. додаток Є-5).

Звернення до *літературознавчого контексту* передбачене з метою розуміння учнями близькості естетичних поглядів М. Вороного та П. Верлена. У *коментарі вчителя* повідомляється, що П. Верлен акцентував на милозвучності поезії, відшукуванні найтонших нюансів і відповідностей між звуком, тоном і почуттям. Для переконливості зазначеного варто зачитати лист М. Вороного до І. Франка: «...люблю навіть щирий гарний сімболізм (авт. – символізм), який хоч часом не має певного змісту, але дає певний настрій. Суть річи, котрі тяжко зрозуміти, але відчувати їх можна. Адже ж поезія римами, ритмами, зворотами милозвучної мови близько стосується до музики, а музика раз-у-раз дає нам такі зразки. І коли се вільно допускати в одній сфері штуки, то чому ж не вільно допускати в другій?»

Реалізації *літературознавчого контексту* також сприятиме робота, спрямована на порівняльний аналіз поезій «Краса!» М. Вороного та «Гімн красі» Ш. Бодлера. Після виразного читання вірша Ш. Бодлера «Гімн красі» учитель з'ясовує первинні враження учнів та пропонує відповісти на *запитання* (див. додаток Є-6).

Літературознавчий контекст також доцільно застосувати для встановлення зв'язків між українською та світовою літературами, зокрема у процесі короткої *усної екскурсії* сторінками різних видань художніх творів, перекладених українською мовою М. Вороним (твори В. Шекспіра, О. Пушкіна, Л. Гумільова, японська поезія).

Наступний етап заняття передбачає ознайомлення з ранньою модерністською лірикою М. Вороного, осмислення якої вимагає достатнього розвитку асоціативного мислення й відтворюючої уяви учнів.

На етапі актуалізації знань учнів учитель виразно читає вірш «Іванові Франкові». Розуміння старшокласниками новаторських естетичних декларацій

М. Вороного щодо розвитку української літератури формуємо у процесі *евристичної бесіди* за запитаннями (див. додаток Є-7).

Коментоване читання твору передбачає поглиблення в учнів умінь контекстного розгляду.

Доцільно провести паралель між розумінням сутності життя та мистецтва українським поетом М. Вороним та російським символістом О. Блоком, що знайшло втілення відповідно у віршах «Іванові Франкові» та «Як хочу я шалено жити...» (див. додаток 5-Є).

На аналіз вірша «Мавзолей» учнів зорієнтують правильно сформульовані *запитання* (див. додаток Є-8).

Літературознавчий контекст залучаємо для порівняння поезії «Мавзолей» М. Вороного з творами французьких символістів, які розкривають тему поета і поезії. Пропонуємо учням самостійно проаналізувати твір Ш. Бодлера «Альбатрос» та дати відповіді на *запитання* (див. додаток Є-9).

Поетика символізму яскраво виражена у вірші М. Вороного «*Vae victis!*» («Горе переможеним!») Після виразного читання твору учні повинні зосередитися на окремих *питаннях* (див. додаток Є-10).

Підсумкова бесіда має бути спрямована на глибоке усвідомлення особливостей ранньої символістської лірики М. Вороного та удосконалення вмінь контекстного розгляду літературного твору (див. додаток Є-11).

Для закріплення вивченого учнями використовуємо різнорівневі завдання для самостійної домашньої роботи (див. додаток Є-12).

Отже, вивчення творчості українського поета-символіста М. Вороного з урахуванням *літературознавчого і мистецького контекстів* ефективно сприятиме усвідомленню старшокласникам української літератури як невід'ємного складника світового літературного процесу, поглибленню знань про українських художників-символістів, вихованню естетичного смаку.

Методично доцільним є звернення до *історичного контексту* на занятті літературного курсу за вибором, що передбачає вивчення творчості українських неокласиків. Актуалізація предметних знань старшокласників із курсу історії

України щодо суспільно-духовної атмосфери 20-х років ХХ ст. і з української літератури про стильові течії модернізму, проведена відповідно мікрорупами «істориків» та «літературознавців» у формі міні-презентацій, дозволить зрозуміти сутність дискусії щодо шляхів розвитку української літератури, своєрідність української неокласики.

Коментуючи та узагальнюючи повідомлення учнів, учитель зазначає, що 20-ті роки ХХ ст. називають «українським ренесансом», оскільки це період розквіту національного книгодрукування, преси, розвитку літератури, музики, живопису, становлення нового театру та кінематографу. Поява мистецьких організацій «Музагет», «Плуг», АСПИС тощо, які часом декларували протилежні погляди на мистецтво, засвідчувала активні творчі пошуки та виявлення естетичних можливостей національного письменства. Зауважимо, що лідер неокласиків М. Зеров, писав: «ми повинні протестувати проти гуртківства і гурткового патріотизму, гурткової виключності в наших літературних відносинах...» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 22].

Повідомлення про історію виникнення групи київських неокласиків доречно провести у *формі віртуальної подорожі* в часі. Використання фотографій із краєвидами Києва 20-х рр. ХХ ст., портретів поетів, музики означеного періоду тощо та, перш за все, декламація поетичних творів неокласиків допоможе учням уявно перенестися на сто років назад, створити відповідний емоційний настрій для сприйняття подальшої навчальної інформації. Старшокласникам буде цікаво довідатися, що термін «неокласики» було визначено випадково і дуже умовно на одній із літературних вечірок, де були присутні поети-літературознавці М. Зеров, М. Драй-Хмара, М. Рильський, П. Филипович, Юрій Клен, які захоплювалися класичною поезією і творами французьких поетів, які належали до групи «Парнас».

Звернення до *біографічного контексту* має бути унормованим на етапі опрацювання художнього тексту, оскільки може загрожувати звуженням розумінням художнього твору, ототожненню літературного героя з його прототипом. Однак біографічний контекст є в більшості випадків необхідним

на вступних заняттях, що ознайомлюють учнів із особистістю автора. Так, у процесі вивчення творчості Павла Тичини варто акцентувати на тому, що постать цього поета неоднозначно сприймається літературознавцями та широким колом пересічних читачів. Важливо застерегти учнів від упередженого сприйняття лірики талановитого поета, поєднавши на вступному занятті біографічний, історичний і мистецький контексти. Доречною є підготовка *індивідуальних випереджувальних завдань* про життєвий шлях митця. Учні-спікери зазначають, що творчість поета розвивалася в трагічний період історії українського мистецтва, що отримав назву «Розстріляне відродження».

Для формування в школярів цілісного уявлення про трагічні 20-ті роки ХХ ст. важливо залучити *мистецький контекст*, акцентуючи на тому, що в той час значно пожвавилися новаторські шукання в царині образотворчого мистецтва.

Учитель (або один із підготовлених учнів) повідомить, що талановитим митцем, якому вдалося гармонійно поєднати європейський модерн із багатством української народної культури, був художник-новатор Анатоль Петрицький (1895–1964). Ранній етап його творчості позначено імпресіоністичними впливами. Художник був активним експериментатором у живописі, книжкових ілюстраціях, декораціях авангардного театру.

А. Петрицькому вдалося створити портрет складної, суперечливої і водночас видатної епохи. Так, у міському пейзажі «Харків уночі» (1933) художник зображує тиху ніч, загрозливо освітлену неживим світлом електричних ліхтарів. У центрі полотна зроблено невинуватий акцент – автомобіль, так звана «чорна маруся» – на таких у період сталінських репресій слідчі НКВС саме вночі приїздили заарештовувати представників української творчої інтелігенції. Для увиразнення загрозливої атмосфери, художник використав темні кольори, які створюють відчуття тривоги.

Розглянувши репродукції картин А. Петрицького, учні зможуть збагнути широту модерністських пошуків українських митців, глибоко осягнути трагізм

епохи, у яку жив П. Тичина, зрозуміти мотиви його життєвого вибору, зробленого у складну епоху тоталітаризму.

Також на цьому етапі дослідного навчання ми застосовуємо хмарні технології для продуктивної реалізації різних видів контексту. Учителю-словесник має можливість створити хмарне середовище, орієнтоване на опанування учнями знань про світові мистецько-літературні надбання доби модернізму, поглиблення вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори у контексті стильової естетики модернізму.

Практикування хмарних технологій у шкільній літературній освіті є одним із сучасних чинників розвитку як предметної читацької, так і ключової інформаційно-цифрової компетентності, що формує в учнів здатність працювати в різних пошукових системах для отримання навчальної інформації, зокрема *біографічного* та *мистецького* контекстного оточення. Специфіка проведення літературних спецкурсів із використанням хмарних технологій визначається врахуванням достатнього рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності старшокласників щодо організації власної навчально-пізнавальної діяльності у хмарному середовищі; актуалізацією читацького досвіду та пізнавальних інтересів учнів, які обрали українську літературу для вивчення на профільному рівні; широким використанням додаткових сучасних інформаційних ресурсів як альтернативи шкільним підручникам; пріоритетом самостійної пізнавально-дослідницької творчої діяльності старшокласників.

Конкретизуємо зазначене на прикладі спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті». Так, у процесі вивчення тематичного програмового блоку «Імпресіонізм у світовому художньому контексті» звертаємо увагу на історичні умови, за яких виник цей художній напрям (*історичний контекст*), а також на світоглядні теорії, що знайшли втілення в імпресіоністичних художніх творах (*філософсько-культурологічний контекст*).

Широко залучаємо *мистецький контекст*, зокрема вчитель адресує старшокласників до інтернет-сайтів, що надають інформацію про творчість

видатних європейських і українських митців-імпресіоністів та стильову естетику імпресіонізму в творах різних видів мистецтва. Окрім того, для досягнення ефективності вивчення програмової теми спецкурсу педагогу доцільно розмістити у «хмарі» покликання на власні методичні напрацювання про мистецтво імпресіонізму.

Учні мають можливість на своїх сторінках у «хмарі» поділитися первинними враженнями про імпресіоністичні твори різних видів мистецтва та акцентувати на їх високій художній значущості. Загальнотеоретичний матеріал про імпресіонізм як художній напрям модернізму, презентований школярами під час оглядової лекції та у хмарному середовищі, є основою для глибокого сприйняття ними програмової теми «Імпресіонізм у живописі».

У процесі вивчення творчості французького та українського художників-імпресіоністів К. Моне і М. Беркоса звертаємося до *біографічного контексту*: вчитель порадить школярам поповнювати загальну тематичну онлайн-папку необхідною навчальною інформацією про життєвий шлях митців, їхній творчий доробок, а також порекомендує залишати покликання на конкретні інтернет-джерела про мистецтво імпресіонізму.

Робота в хмарному середовищі передбачає перспективу організації в соціальних мережах чату, у якому старшокласники матимуть можливість висловлювати особисте враження про твори видатних художників-імпресіоністів (*особистісний контекст*).

На заняттях спецкурсу з використанням хмарного середовища рекомендуємо укладання віртуальної галереї художників-імпресіоністів. Так, у процесі аналізу та інтерпретації творів живопису К. Моне та М. Беркоса в контексті естетики імпресіонізму доцільно запропонувати учням завдання творчого характеру на встановлення відповідностей між мотивами, темами, образами і технікою виконання у творчості французького та українського майстрів імпресіоністичного живопису. Для контекстного розгляду варто зосередитися на таких роботах, як «Маки» («Маки в Аржантей») К. Моне та М. Беркоса «Червень. Маки розцвітають», «Маки цвітуть». Така організація

навчальної діяльності сприяє розвитку ключової культурної компетентності старшокласників та досягненню емоційно-ціннісного результату їхньої навчально-пізнавальної діяльності – усвідомленню значущості творчості К. Моне та М. Беркоса для розвитку національного і світового живопису.

Опрацювання програмових тем «Імпресіонізм в українській літературі» та «Імпресіонізм у зарубіжній літературі» передбачає практикування ІКТ як ефективного чинника розвитку в старшокласників умінь аналізувати й інтерпретувати художні твори в контексті стильової естетики імпресіонізму. У процесі вивчення етюду «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського актуалізуємо *літературознавчий контекст*, а саме пропонуємо учням творчі завдання, що передбачають окреслення палітри імпресіоністичних образів твору: символічний образ доньки як зірваного яблуневого цвіту; мозаїка зорових, звукових, чуттєвих образів. Результати їх виконання учні можуть оприлюднити на власних сторінках у хмарному середовищі у формі буклетів і бюлетенів (створені в програмі «Publisher»), мультимедійних презентацій (програма «PowerPoint»), паспортів літературних героїв, відеокліпів, блогів літературних персонажів тощо. Прослідкувати за рефлексивним відтворенням сугестивних роздумів митця-імпресіоніста у циклі його поезій в прозі «З глибини»: «Хмари», «Утома», «Самотній», «Сон» допоможе застосування прийому «INSERT», зокрема підбір музичних фрагментів композиторів-імпресіоністів та створення аудіосупроводу, співзвучного зі змістовим наповнення модерністських творів М. Коцюбинського.

Учителю потрібно методично грамотно організувати в on-line просторі взаємооцінювання учнівської діяльності за чітко визначеними критеріями: повнота розкриття теми, виявлення характерних ознак імпресіонізму, сформованість умінь контекстного розгляду художнього твору, естетика презентації матеріалу, чіткість і послідовність його викладу.

Отже, експериментальна методика на її *конструктивному етапі* ефективно реалізована з урахуванням таких *педагогічних умов* як-от: особистісно та компетентнісно орієнтована спрямованість організації

навчальної діяльності; диференціація, інтеграція, контекстність у вивченні української літератури в системі курсів за вибором; поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів навчання.

Творчий етап експериментального навчання – це виявлення вмій учнів самотійно систематизувати та узагальнювати інформацію біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького контекстного оточення, умінь інтерпретувати художній твір з урахуванням широких контекстних зв'язків.

Продемонструємо хід занять спецкурсу за експериментальною методикою. Так, проведення заняття на тему «Неокласика в українському мистецтві» передбачало опрацювання *мікрогрупами учнів додаткових літературних та інтернет-джерел*, виявлення вміння систематизувати та узагальнювати інформацію *літературознавчого, мистецького, історичного контекстного оточення*.

Залучення *літературознавчого контексту* дозволило школярам усвідомити причини досить суперечливих трактувань явища неокласицизму в сучасному літературознавстві. Організація *роботи в групах* «прихильників» та «противників» української неокласики дозволила провести плідні *дебати*. Групи були створені під час самого заняття з використанням простої, але досить ефективної вправи «обери позицію». У ході дебатів старшокласники виявили вміння переконливо аргументувати свою думку, оперувати цитатним матеріалом. Зауважимо, що вчителеві варто допомогти старшокласникам зорієнтуватися в пошуку необхідної інформації, оскільки в літературній критиці радянського періоду європейський та український неокласицизм нерідко характеризувався як низькохудожнє та реакційне явище.

Опрацювавши вказані вчителем інформаційні джерела, учні розкрили походження терміну (від гр. *neos* – новий і класицизм) та акцентували на тому, що неокласицизм – це класицизм нового типу, який зародився у Франції. Особливої уваги заслуговує творчість французького поета і публіциста Марі

Шеньє (1762–1794), який вивів французьку лірику на новий рівень. Неокласиками були учасники мистецької групи «Парнас» – Т. Готьє, Ш. Леконт де Ліль, Ж.-Марія де Ередіа, які захоплювалися класикою, заперечували сучасні сюжети та вимагали досконалої форми художнього твору.

«Прихильники» української неокласики покликалися на переконання літературознавця М. Неврлого про те, що київська неокласика була органічним явищем і утворилася з власних, вітчизняних потреб – із намагання відкрити українській літературі шлях до світла, удосконалити й збагатити її. «Противники» спиралися на науковців, які вважають, що неокласицизм як явище європейського мистецтва почав формуватися ще у другій половині XVIII ст., а за іншими джерелами – на початку XIX ст. У результаті групи дійшли спільного висновку, що саме європейський класицизм нового зразка певною мірою зумовив появу в українській літературі групи неокласиків. Окрім того, український неокласицизм був виявом несприйняття поезії футуристів. Неокласики відстоювали право на існування високого довершеного мистецтва на противагу сірості та утилітарним тенденціям, що пропагувалися представниками пролетарської культури. Подальший розвиток української літератури неокласики вбачали у збереженні вітчизняних літературних традицій, високомистецьких художніх зразків, у творчому засвоєнні здобутків світової літератури та у підвищенні рівня поетичної техніки і літературної культури. Українські неокласики вирізнялися європейським світоглядом, орієнтацією на античне мистецтво, високою вимогливістю до творчості, тяжінням до глобальних, вічних тем на противагу несуттєвому та швидкоплинному. Вони намагалися поєднати здобутки світової культури з національною традицією. Для аргументації цієї думки та узагальнення I етапу заняття було процитовано літературознавця М. Неврлого: «Українській літературі, якій загрожували вульгаризатори й деструктори, вони допомогли зберегти спадкоємність і неперервність дальшого розвитку... Здобутки світової класики, починаючи з антики й кінчаючи французькими парнасцями та німецькими експресіоністами, вони органічно поєднували з вітчизняною

традицією. Своєю творчістю неокласики утворили самобутній і повнокровний поетичний стиль, пройнятий духом справжнього гуманізму» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 156].

Поетичний вернісаж передбачав виразне читання ліричних творів неокласиків, самостійно обраних учнями. За бажанням декламатори аргументували свій вибір, прояснювали, чим саме їх вразив вірш, яким вони хотіли поділитися у класі. Ефективним завершенням цієї частини заняття є *виразне читання* колективного жартівливого «Неокласичного маршу», який є своєрідною декларацією мистецьких поглядів неокласиків.

У *коментарі* поетичних рядків «Неокласичного маршу» актуалізовано знання, отримані на уроках зарубіжної літератури у 8 класі. Під час *бесіди* учні пригадують видатних представників античної літератури, їхні твори, вказують основні особливості творчості та окреслюють значущість поезії Гомера і Горация, чиї імена згадані в жартівливому маніфесті, для розвитку світового літературного процесу.

Така структура заняття дозволяє зробити логічний перехід до наступної частини, що передбачає широке залучення інформації *мистецького контексту*.

Вивчення поезії неокласиків у контексті античного мистецтва є методично обґрунтованим підходом, оскільки українські митці своєю лірикою, художніми перекладами й літературознавчими працями проголошували наслідування класичного мистецтва, виступали проти графоманства, засмічення української літератури низькохудожніми творами. Натомість неокласики намагалися формувати у молоді уявлення про справжнє мистецтво на зразках власних перекладів стародавніх латинських, французьких, польських поетичних творів та власної поезії.

Підсумовуючи інформацію, отриману в різних навчальних ситуаціях та ознайомившись із окремими поетичними творами, на цьому етапі заняття учні дійшли висновку, що неокласичний стиль – це віртуозне володіння різноманітними класичними формами, струнка композиція твору, прозорість образів і логічність розв’язок. Неокласики, на відміну від поетів-символістів, не

ускладнювали поетичний твір зайвими, на їхню думку, образами і тропами, уникали сентименталізму, надмірної чуттєвості, пестливо-здрібнелих форм слів, фольклорної образності. Вони сповідували «абсолют правди». Для аргументації висновків та на етапі рефлексії учні можуть скористатися матеріалами підготовленого заздалегідь цитатного довідника «Зі скарбниці неокласиків», що може містити як поетичні твори, так і літературно-критичні матеріали митців. Так, доступним для розуміння старшокласниками є цитування тлумачення М. Рильського: «Класики... це ті, що створили невмирущі твори. «Нео» – новий. Неокласики – нові класики. Але ця назва дана на глум, самі поети, що їх названо неокласиками, ніколи себе так не називали. Але вони вважають себе учнями, послідовниками тих, що становлять славу й гордість людства, – учнями класиків. Вони намагаються кращі надбання світової культури перенести на український ґрунт, прищепити їй пагони класичної спадщини» **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 91–92]**. Окрім того, опрацювання цитати поета на завершальному етапі заняття дозволяє здійснити логічний перехід до *коментування домашнього завдання*, безпосередньо пов'язаного з творчістю М. Рильського та дослідженням античних образів і мотивів його поезії.

На занятті, присвяченому вивченню творчості Максима Рильського-неокласика, визначенню в ній міфологічних, античних і ренесансних мотивів, передбачено широке залучення *біографічного та мистецького контекстів*.

У підготованому *повідомленні* про М. Рильського мікрогрупи учнів-біографів було наголошено, що його визнавали найталановитішим з-поміж поетів-неокласиків. Учні зуміли зосередитися на тих фактах біографії поета, які мали вплив на формування його як митця (родина, оточення тощо). Акцентували на освіті, що в майбутньому дозволила йому виявити себе як поета, ученого, перекладача, літературознавця. Вказали на риси характеру митця, адже духовну основу творчості поета-неокласика становлять вічні теми правди, любові й краси. М. Рильський – майстер різних видів римування, канонічних форм сонету, терцини, катрену (відомі старшокласникам із попередніх курсів зарубіжної та української літератури) та пластичної виразності мови.

Учні виявили достатній рівень оперування *мистецьким контекстом* у ході аналізу ліричної збірки «Під осінніми зорями», поезія якої вирізняється зв'язками з давньогрецькими міфами та античними літературними творами, мотивами і образами мистецтва доби Ренесансу.

Організація *роботи в групах* передбачала укладання *глосаріїв* – міфологічного, образів середньовіччя та героїв Ренесансу. Учні вказали образи Одиссея, Ікара, прекрасної Єлени, Трістана та Ізольди, Беатріче, Гамлета. Такий вид роботи не лише переконує школярів у широкому використанні М. Рильським образів світової літератури, а й доводить значущість мистецтва попередніх історико-культурних епох для розвитку художньої літератури ХХ ст., вказує на неперехідність естетичних і духовних цінностей людства, дозволяє сприймати українську літературу як невід'ємний органічний компонент цілісного світового літературного процесу.

Аналіз ліричних творів збірки «Синя далечінь» вимагає звернення до *літературознавчого, мистецького та філософсько-культурологічного контекстів*. Учні переконуються в цьому, оскільки відзначають логічність побудови віршів, чіткість і прозорість авторських висловлювань як стильові ознаки неокласицизму (*літературознавчий контекст*). Поет оспівав екзотику далеких країв, використовував образи із творів В. Шекспіра, Ж. Верна та інших європейських письменників. Зокрема, у збірці виразно змальовано міфологічні образи Кіпріди, Діани, художні образи Трістана, Джоконди, драматурга В. Шекспіра та філософа Ф. Ніцше (*літературознавчий та філософсько-культурологічний контексти*), що становлять загальнолюдські культурні надбання. Автор дотримується критеріїв європейської класики.

Така методична організація навчальних занять дозволяє старшокласникам глибоко осмислити творчість неокласиків у контексті світового мистецтва, усвідомити вартісність неперехідних духовних та естетичних цінностей, сприятиме формуванню компетентного учня-читача.

Експериментальна методика на її *продуктивному етапі* ефективно реалізована з урахуванням таких *педагогічних умов* як-от: особистісно та

компетентнісно орієнтована спрямованість організації навчальної діяльності; диференціація, інтеграція, контекстність у вивченні української літератури в системі курсів за вибором; поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів навчання; поетапне формування вмінь контекстного вивчення літературного твору.

Отже, у ході експериментального навчання за розробленою методикою контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів із широким залученням біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів продемонстровано методичну значущість практикування *таких традиційних та інноваційних видів організації навчальної діяльності*, шкільна лекція з елементами евристичної бесіди; складання опорного конспекту; виразне читання художніх творів (поетичний вернісаж), евристична бесіда; випереджувальні завдання літературознавчого характеру; різні шляхи аналізу художнього твору; індивідуальна та групова дослідницько-пошукова робота (зокрема, презентації у формі усного повідомлення чи буктрейлера, розміщеного у «Google Classroom»); використання хмарного середовища, цифрового ресурсу «Mentimeter» (створення «хмар слів»), віртуальної дошки Padlet.com; укладання глосарію; виконання письмових пізнавально-аналітичних творчих завдань; лабораторна робота над текстом художнього твору; проведення дебатів; підготовка мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій, створення навчальних проєктів тощо.

3.3. Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту.

Для визначення ефективності експериментальної методики контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання проаналізовано показники формувального етапу педагогічного експерименту та узагальнено результати дослідного навчання для виявлення кількісних і якісних

змін у навчальних досягненнях учнів контрольних (КК) та експериментальних (ЕК) класів.

Формат завершального етапу наукового дослідження передбачав спостереження за освітнім процесом на заняттях літературних курсів за вибором, організацію анкетування учнів і вчителів, зокрема й на цифровій платформі Google-диску, проведення інтерв'ювання, індивідуальних та групових бесід із учасниками освітнього процесу, тестування за завданнями відкритого і закритого типів, зокрема й на освітньому онлайн-порталі «На урок», а також створення індивідуальних і групових учнівських творчих проєктів.

Ефективність розробленої експериментальної методики визначалася за *критеріями*, означеними на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Відтак на завершальному етапі експерименту одним із показових аргументів підтвердження ефективності розробленої авторської методики стало анкетування учнів КК і ЕК, мета якого – визначення динаміки якісних змін у навчальних досягненнях старшокласників щодо розуміння сутності різних видів контексту, визначення рівнів сформованості вмінь контекстного аналізу художніх творів та їх інтерпретації з урахуванням широких контекстних зв'язків, усвідомлення важливості контекстного оточення літературного твору для глибокого осмислення його ідейно-художньої вартісності та осмислення значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі.

Змістове наповнення анкети було аналогічним до запитань опитування, проведеного на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Результати анкетування засвідчили, що 95% учнів КК виявили поверхове розуміння сутності контекстного розгляду літературного твору, зокрема у формі спрощеного переказу відтворено ідейно-художній зміст творів, продемонстровано слабку здатність аналізувати художні тексти з урахуванням конкретного контексту, побіжно акцентовано лише на біографічному (однак

життєвий шлях письменників не співвіднесено з його впливом на творчість) та мистецькому контекстах (елементарне трактування сутності художніх напрямів і стильових течій, взаємовпливів між мистецькими явищами).

Натомість серед учнів ЕК спостерігалася яскраво виражена позитивна динаміка щодо розуміння сутності контексту та його різновидів, важливості їх застосування для ґрунтовного опрацювання навчального матеріалу, зокрема глибокого осягнення ідейно-художнього змісту літературного твору. Так, якщо на констатувальному етапі 28 % старшокласників не повною мірою розуміли поняття «контекст», то на оцінно-результативному етапі їх кількість зменшилася до 3 %.

Діаграма 3.1



Розкриваючи значення поняття «контекст» (друге запитання анкети), 98 % (на відміну від 83,2 % на констатувальному етапі) дали визначення терміну. Водночас 96 % відповідей можна вважати повними або частково правильними. Значна кількість учнів пояснили походження слова – лат. contextus – тісний зв'язок, сплетення.

82 % старшокласників зазначили, що на уроках української літератури та на заняттях літературних спецкурсів постійно відбувається звернення до різних видів контексту; 18 % відповіли, що часто враховують контекст. Негативні відповіді на це питання відсутні.

Діаграма 3.2



Значно зросла кількість старшокласників, які усвідомлюють значущість історичного контексту. Так, цей вид контексту визначають необхідною умовою осягнення художнього твору (від 54 % до 88 %) та можливістю саморозвитку (від 29 % до 52 %). Водночас зменшилася 36,5 % до 2% кількість школярів, які вважають, що історичний контекст відволікає їх від сприйняття художнього тексту. На діаграмі сума показників перевищує 100 %, оскільки анкетування передбачало вибір декількох варіантів відповідей на запитання 4–6.

Діаграма 3.3



Засвідчено позитивну динаміку щодо усвідомлення значущості біографічного контексту серед учнів ЕК. Відсоток учнів, які усвідомлюють значення залучення цього виду контексту для розуміння життєвої основи

літературного твору, зріс від 35 % до 76 %. Майже всі учні (92 %) вказали, що біографічний контекст дозволяє пізнати автора твору як особистість. Однак кількість тих, хто вважає, що відомості про біографію письменника заважають сприйняттю літературного твору як самостійного художнього явища, залишилися незмінною.

Діаграма 3.4



На *констатувальному* етапі експерименту значущість літературознавчого контексту як одного із чинників глибокого розуміння художнього твору учні оцінили найменше серед усіх запропонованих видів контексту. Натомість на *творчому* етапі зафіксовано результати, що в цілому свідчать про переосмислення важливості літературознавчого контексту:

Діаграма 3.5



Відповіді на запитання про важливість мистецького контексту засвідчили, що цей вид контексту найбільше імпонує школярам. На нашу думку, це можна пояснити зокрема тим, що матеріали мистецького контексту найбільш системно представлено в шкільних підручниках. Так, 92 % опитаних вказали, що звернення до мистецького контексту дозволяє цілісно осягнути ідейно-художній зміст художнього твору (на констатувальному етапі цей показник становив 81 %). 100 % (на констатувальному етапі – 66,5 %) старшокласників усвідомлюють вплив мистецького контексту на формування естетичних смаків.

Діаграма 3.6



На етапі порівняння результатів експериментального дослідження проведено анкетування учнів щодо *розуміння сутності філософсько-культурологічного контексту*. Анкета включала такі запитання:

Філософсько-культурологічний контекст у процесі вивчення творів художньої літератури:

А) є необхідним; Б) доречний лише у процесі вивчення деяких творів художньої літератури (творчості окремих письменників); В) особливо не впливає на розуміння художнього тексту; Г) не потрібен узагалі.

Найбільший відсоток респондентів – 63 % визнали цей вид контексту доречним лише у процесі вивчення деяких творів художньої літератури або ж творчості окремих письменників. Необхідним для розуміння художнього твору його вважають лише 9 % опитаних. 16 % заперечують особливий вплив цього виду контексту для глибокого розуміння художнього тексту, а 12 % не вбачають необхідності на ньому зосереджуватися.

Оскільки це запитання не було представлено на констатувальному етапі та не передбачало можливості вибору декількох варіантів відповідей, подаємо узагальнені результати відповідей у вигляді кругової діаграми:

Діаграма 3.7



Отже, результати анкетування засвідчують певні труднощі в розумінні старшокласниками значущості філософсько-культурологічного контексту.

Відвідані та особисто проведені заняття літературних курсів за вибором у ЕК засвідчують об'єктивність результатів анкетування, оскільки більшість учнів цих класів виявляють здатність аналізувати та інтерпретувати художні твори в широкому контекстному оточенні.

Усні відповіді більшості учнів ЕК вирізняються чіткістю, логікою побудови та водночас високою емоційністю. Старшокласники вільно оперують термінологією. У разі потреби працюють у різних пошукових системах для

отримання потрібної інформації, використовуючи комп'ютер, телефон та інші цифрові пристрої, однак вміють працювати з друкованими джерелами. Здобуту інформацію вміють аналізувати, систематизувати й узагальнювати. Визначають вплив різних видів контексту на художній твір, зіставляють специфіку розкриття певної теми в різних видах мистецтва, визначають роль і місце української культури в європейському контексті.

Продуктивною є робота учнів у парах і групах як під час занять у класі, так і при підготовці домашніх завдань, зокрема проєктів. При цьому школярі виявляють толерантне ставлення до поглядів, ідей, переконань однокласників, які відрізняються від особистих.

На завершальному етапі наукового дослідження було проведено тестову перевірку знань учнів за розділом «Поетичне самовираження» (11 клас) в ЕК та КК, що включала запитання на вибір правильного варіанту відповіді із чотирьох запропонованих. Запитання передбачали актуалізацію програмового матеріалу за літературні курси 10 та 11 класів, перевірку розуміння літературознавчого контексту, осмислення української літератури як невід'ємного складника світового літературного процесу:

1. Який літературний напрям поширюється в поезії останньої третини ХІХ – на початку ХХ ст.?

А) символізм; Б) акмеїзм; В) футуризм; Г) авангардизм.

2. Яка країна є батьківщиною символізму?

А) Росія; Б) Англія; В) Франція; Г) США.

3. Який художній засіб є основним у символістській поезії?

А) епітет; Б) порівняння; В) уособлення; Г) сугестія.

4. Який поет є автором поетичного маніфесту символізму?

А) Ш. Бодлер; Б) П. Верлен; Г) В. Вітмен; Д) А. Рембо.

5. Який поетичний твір став маніфестом символістів?

А) «Пісня про себе»; Б) «Альбатрос»; В) «Голосівки»; Г) «Поетичне мистецтво».

Окремі тестові запитання були спрямовані на встановлення відповідності між українськими і зарубіжними поетами-модерністами (Олександр Олесь, М. Вороний, А. Рембо, М. Семенко, П. Верлен, О. Блок та ін.) та літературними напрямами, до яких належить їхня творчість (символізм, футуризм, акмеїзм, авангардизм тощо).

Метою виконання завдань на встановлення послідовності було виявлення розуміння хронології появи, а, отже, взаємовпливів, стильових течій модернізму та авангардизму.

Тестові завдання виявили, що рівень навчальних досягнень учнів у ЕК відповідає високому (58 %) та достатньому (42 %). Відповіді середнього та елементарного рівнів відсутні.

У КК найвагомішою є частка відповідей достатнього рівня (48 %). Окрім того спостерігаються відповіді високого (29 %) середнього (19 %) та елементарного (4 %) рівнів.

Моніторинг навчальних досягнень учнів 10–11 класів за результатами виконання тестових завдань

Таблиця 3.2

Назва виміру	Рівень навчальних досягнень учнів	ЕК (193 учні)		КК (48 учнів)	
		к-ть	%	к-ть	%
Тестові завдання	високий	112	58	14	29
	достатній	81	42	23	48
	середній	-	0	9	19
	елементарний	-	0	2	4

В аспекті актуальності організації дистанційного навчання на етапі порівняльного аналізу організації освітнього процесу за експериментальною методикою було використано тестові завдання за темою «Експресіонізм у світовому художньому контексті», що були розміщені на освітній онлайн платформі «На урок» (<https://naurok.com.ua/test/homework/927605>). Незаперечні переваги створеного цифрового сервісу полягають у можливості виконання учнями тренувальних тестових завдань для самоперевірки, у процесі чого теоретичні знання засвоюються без додаткових зусиль. Окрім того, в учителів

з'явилася можливість швидко перевірити знання школярів, оперативно отримати об'єктивну картину кількості наданих відповідей, проаналізувати як загальні тенденції в класі щодо прогалин у знаннях, так і кожного окремого учня, а також визначити шляхи їх усунення.

12 завдань на вибір правильного варіанту відповіді з 4 запропонованих стосувалися різних аспектів вияву естетики експресіонізму та перевіряли знання учнів, вміння їх застосовувати, розуміння, вміння аналізувати та інтерпретувати із залученням різних видів контексту.

Виконання більшості завдань тесту вимагало залучення *літературознавчого контексту*. Так, запитання 1 передбачало визначення головного художнього принципу експресіонізму. При цьому дистрактори висвітлювали художні принципи інших напрямів модернізму. Також було запропоновано запитання на визначення теми, яка є однією із провідних у творах експресіонізму, аналіз ознак експресіонізму у вірші в прозі В. Стефаника «Раненько чесала волосся». За допомогою запитання репродуктивного характеру перевірялося знання школярами назви творчого угруповання («Синій вершник»), митців якого вважають предтечами експресіонізму. Дистрактори – назви відомих поетичних угруповань, що об'єднували представників інших напрямів модернізму.

Мистецький контекст було залучено зокрема при виконанні завдань на визначення картини, яка написана в техніці експресіонізму, та архітектурного об'єкту та скульптури, створених у цій техніці. Важливо, що можливості освітньої платформи дозволяють розмістити репродукції картин, фотографії тощо безпосередньо біля запитань, тож учні змогли розглянути шедеври модерністського живопису К. Моне, Г. Клімта, І. Труша, В. Кандинського, архітектурні створіння Г. Ейфеля, В. Шретера, Е. Мендельсона, А. Гауді, та скульптури О. Родена, Ф. Бартольдї, У. Боччоні Е. Барлах, які працювали в різних напрямках модернізму. Також цей вид контексту було актуалізовано у процесі виконання завдання на інтерпретацію новели В. Стефаника «Вона – земля» в інших видах мистецтва.

Завдання виконували 20 учнів ЕК, 6 із яких (30 %) дали правильні відповіді на всі запитання. Загалом завдання на високому рівні виконали 10 учнів (50 %). 4 учні (20 %) виявили достатній рівень знань, 2 (10 %) – середній. При цьому в тесті не виявилося жодного запитання, на яке б усі учні класу дали правильну відповідь. Найлегшим виявилося запитання, у якому було запропоновано розглянути гравюру на дереві «Василь Стефаник» та визначити її автора (М. Жук), що доводить важливість залучення візуальних матеріалів на заняттях літературних курсів за вибором.

Рисунок 3.1

Report[927605] [Защищенный просмотр] - Excel (Сбой активации продукта)										
ЗАЩИЩЕННЫЙ ПРОСМОТР Будьте осторожны: файлы из Интернета могут содержать вирусы. Если вам не нужно изменять этот документ, лучше работать с ним в режиме защищенного просмотра. Разрешить редактирование										
Q25										
Имя учня	Правильный ответ	Неправильный	Частково верный	Без ответа	Оценка	Баллы	Подсумок, %	Витраченный час		
Максим Деркач	12	0	0	0	12	12	100	03:10		
Запорожец Влад	12	0	0	0	12	12	100	02:24		
Князев Егор	12	0	0	0	12	12	100	12:36		
Матвійчук	12	0	0	0	12	12	100	03:26		
Уліганець Віктор	12	0	0	0	12	12	100	04:25		
Кулинич влад	11	1	0	0	11	11	91,67	03:51		
Кравець Владислав	10	2	0	0	10	10	83,33	02:45		
Мороз Світлану	10	2	0	0	10	10	83,33	06:57		
Вадим Хохлов	10	2	0	0	10	10	83,33	02:38		
Дрозд Антон	9	3	0	0	9	9	75	02:29		
Вадик	9	1	0	2	9	9	75	00:00		
Янович Евгений	9	3	0	0	9	9	75	03:57		
Яблонский Олег	7	5	0	0	7	7	58,33	04:19		
Ткаченко Андрей	5	7	0	0	5	5	41,67	01:39		
Лещинский Евгений	4	8	0	4	4	4	33,33	02:22		
Дрозд Антон	3	9	0	0	3	3	25	01:12		
Кокіль Егор	3	9	0	0	3	3	25	04:41		
Кукленко Давид	2	10	0	0	2	2	16,67	01:36		
Кравець Владислав	0	0	0	12	0	0	0	00:00		
Кокіль Егор	0	0	0	12	0	0	0	00:00		
Кокіль Егор	0	0	0	12	0	0	0	00:00		
	Правильный ответ	Неправильный	Частково верный	Без ответа	Сер. Оценка:	Сер. Баллы:	Сер. Подсумок:			
	58.71%	26.89%	0%	14.39%	7,05	7,05	58.71%			

Detailed-Report[927605] [Режим совместимости] - Excel (Сбой активации продукта)										
Визначте гол Митців якого Яка тема є о, Яка із картин Який із архіт Яка зі скульп Вкажіть варі. Розгляньте ф Розгляньте г Естетика екс Естетика екс Який варіант Оцінка										
Имя учня	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Максим Деркач	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Запорожец Влад	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Князев Егор	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Матвійчук	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Уліганець Віктор	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Кулинич влад	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Кравець Владислав	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
Мороз Світлану	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
Вадим Хохлов	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Дрозд Антон	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
Вадик	1	1	1	0	1	1	1	1	1	-
Янович Евгений	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
Яблонский Олег	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
Ткаченко Андрей	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Лещинский Евгений	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
Дрозд Антон	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Кокіль Егор	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Кукленко Давид	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Кравець Владислав	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Кокіль Егор	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
										Сер. Оцінка:

Для перевірки продуктивності реалізації формувального етапу дослідження було проведено контрольний зріз навчальних досягнень учнів КК і ЕК, яким передбачено оцінювання усних і письмових відповідей на запитання, повідомлень, індивідуальних і групових навчальних проєктів, зокрема й мультимедійних, задля виявлення рівнів сформованості читацьких умінь контекстного розгляду творів української літератури на профільному рівні.

Види й складність навчальної діяльності учнів ЕК і КК на *творчому* етапі дослідження були тотожними та аналогічними за змістовою сутністю до презентованих на *констатувальному* етапі експерименту. Їх контрольне оцінювання проводилося відповідно до розроблених критеріїв ефективності експериментальної методики та у кореляції з чотирьохрівневою шкалою навчальних досягнень учнів 10–11 класів, означеною на констатувальному етапі наукового дослідження.

Відтак зафіксовано результати, що переконливо засвідчують формування вміння учнів ЕК аналізувати та інтерпретувати художній твір з урахуванням його контекстного оточення:

Моніторинг навчальних досягнень учнів 10–11 класів за результатами відповідей на запитання та виконання завдань творчого характеру

Таблиця 3.3

Назва виміру	Рівень навчальних досягнень учнів	ЕК (193 учні)		КК (48 учнів)	
		к-ть	%	к-ть	%
Запитання і завдання	високий	63	32,5	4	8,3
	достатній	74	38,5	19	39,6
	середній	56	29	22	45,8
	елементарний	-	0	3	6,3

Так, відповіді учнів ЕК демонструють розуміння значимості впливу контекстного оточення на художній твір. Характеризуючи художні твори символізму, більшість письмових робіт засвідчує, що старшокласники усвідомлюють, що на формування модерного типу мислення та виникнення символізму як філософсько-художньої системи мали безпосередній вплив

філософські теорії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (філософсько-культурологічний контекст). У концептуальних положеннях своєрідність символістського світогляду трактується як заглиблення у внутрішній, ірраціональний світ особистості, виразно акцентується на ігноруванні традиційного образу, художньому розкритті таємниці людського «Я» за допомогою ускладнених образів-символів й асоціацій, а також схильності до таємничості, містичності.

Значна кількість учнів змогли повною мірою розкрити вплив культурно-літературного середовища на написання поезій П. Верлена та М. Вороного, пояснити художні запозичення українського поета та охарактеризувати своєрідність його ліричних творів, майстерність автора (літературознавчий контекст).

Також учні розкрили вплив епохи тоталітаризму на окремих українських письменників-модерністів (історичний контекст), визначали події життєвого шляху митців, що позначилися на їхньому світогляді, а відтак і на тематиці творчості (біографічний контекст).

Учні ЕК виявили найкраще знання мистецького контексту, змогли переконливо висвітлити ідейно-тематичні зв'язки літературного твору з аналогічними художніми явищами в інших видах мистецтва модернізму.

Натомість, учні КК виявили труднощі у розумінні впливу контекстного оточення як на стильові напрями і течії модернізму загалом, так і на творчість окремих митців-модерністів.

На завершальному етапі педагогічного експерименту також було розглянуто навчальні проєкти, виконані учнями ЕК і КК. Аналіз навчальних проєктів став одним зі способів констатації обізнаності старшокласників із різними видами контексту та дієвим фактором визначення об'єктивних рівнів сформованості читацьких умінь учнів щодо аналізу та інтерпретації художнього твору з урахуванням контекстного оточення. Так, презентовані читацькі навчальні проєкти засвідчили найбільшу зацікавленість школярів, як ЕК, так і КК біографічним («Трагедія політичної еміграції в ліриці

Є. Маланюка», «Автобіографічна основа повісті О. Довженка «Зачарована Десна») і мистецьким («Образ яблуні в творчості митців-імпресіоністів (на прикладі новели М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» та живопису М. Беркоса)), «Кассандра – вічний образ світового мистецтва», «Література і кіно в творчому доробку О. Довженка») контекстами.

Однак у творчих проєктах, виконаних в ЕК також спостерігається зацікавленість історичним контекстом (проєкти «Міфологічна основа, історичне минуле та авторське трактування в драматичній поемі Лесі Українки «Кассандра», «Історія та творчий вимисел у романі Богдана Лепкого «Мотря», «Увіковічення подвигу героїв Крут у поезії П. Тичини «Пам'яті тридцяти», «Трагедія митця в умовах тоталітарного режиму», «Життєвий і творчий шлях митців «розстріляного відродження»). Учні ЕК виявляли інтерес до аналізу літературного твору в літературознавчому контексті («Жанр сонету в українській поезії: традиції та новаторство», «Символізм у західноєвропейській та українській поезії»).

Навчальні проєкти були як індивідуальними, так і груповими. Водночас спостерігалася більша кількість групових проєктів у ЕК, що може свідчити про неформальний підхід до виконання завдання, сформованість здатності до взаємодії з іншими особами, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях. Зразки учнівських навчальних проєктів представлено в додатках К, Л.

Таблиця 3.4

Моніторинг навчальних досягнень учнів 10–11 класів за результатами підготовки навчальних проєктів

Назва виміру	Рівень навчальних досягнень учнів	ЕК (34 проєкти)		КК (56 проєктів)	
		к-ть	%	к-ть	%
Навчальний проєкт	високий	29	49	13	23
	достатній	20	34	26	46,5
	середній	10	17	17	30,5
	елементарний	-		-	

На прикінцевому етапі формувального експерименту визначено рівні сформованості вмінь контекстного вивчення художнього твору учнів експериментальних і контрольних класів (див. табл.). Для цього організовано анкетування учнів і вчителів, зокрема й на цифровій платформі Google-диску, проведено індивідуальні та групові бесіди з учасниками освітнього процесу, тестування за завданнями відкритого і закритого типів, зокрема й на освітньому онлайн-порталі «На урок».

Таблиця 3.5

Порівняльні дані рівнів сформованості вмінь контекстного вивчення художнього твору учнями ЕК і КК, %

Рівні	Класи			
	Констатувальний етап		Прикінцевий етап	
	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	18,5%	8%	32,5%	8,3%
Достатній	48,5%	36%	38,5%	39,6%
Середній	28%	47,5%	29%	45,8%
Елементарний	5,5%	7,5%	0%	6,3%

Як бачимо з таблиці, на прикінцевому етапі дослідження виявлено суттєві позитивні зміни щодо рівнів сформованості в учнів умінь контекстного вивчення художнього твору в системі курсів за вибором в експериментальних класах: високого рівня досягли 32,5% респондентів (було 18,5 %); на достатньому рівні стало 38,5% старшокласників (було 48,5 %), оскільки значна кількість учнів цієї групи підвищила свій рівень до високого; на середньому рівні опинилося 29 % респондентів (було 28 %); елементарний рівень на етапі завершення експерименту не зафіксовано (під час констатувального зрізу засвідчено 5,5 %). Показники рівнів сформованості вмінь контекстного вивчення художнього твору учнями КК розподілилися так: високий – 8,3 % (було 8 %), достатній – 39,6 %т (було 36 %), середній – 45,8 % (було 47,5 %), низький – 6,3% (було (7,5 %).

Отже, статистичний аналіз підтвердив валідність результатів експерименту, засвідчив ефективність розробленої методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором як нового

орієнтиру для підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти в умовах профільного навчання.

Окрім того, на прикінцевому етапі педагогічного експерименту було проведено інтерв'ювання вчителів-словесників, які апробували методику контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні: «Як Ви оцінюєте результативність експериментальної методики? Аргументуйте свою відповідь», «Чи плануєте Ви й надалі використовувати методику контекстного розгляду художнього твору в своїй професійній діяльності?»

Узагальнення результатів учительського опитування дало підстави для таких *висновків*: засвідчено, що одним із чинників досягнення результативності експериментальної методики є продумане її дидактико-методичне забезпечення, зокрема й програма чинного літературного курсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури в мистецькому контексті»; констатовано якісну динаміку розуміння старшокласниками української літератури як невід'ємної частини світової художньої культури, її специфіки як мистецтва слова, доцільність розгляду літературного твору як тексту культури, його осмислення в історичному, філософсько-культурологічному, мистецькому контекстах, усвідомлення соціокультурної значущості художнього твору; підтверджено дидактично-методичну доцільність впровадження контекстного розгляду твору на етапі актуалізації опорних предметних знань учнів, під час ознайомлення з життєвим і творчим шляхом письменників (історико-літературний коментар про культурно-історичну добу, у часи якої жив і писав автор), у процесі аналізу літературного твору; указано, що використання принципу контекстності в процесі опрацювання навчального матеріалу сприяє формуванню читацького досвіду старшокласників, поглибленню вмінь контекстного прочитання художнього твору, активізації самостійної пізнавальної діяльності; визнано, що сучасна, пізнавальна та доступна для учнів інформація про мистецтво кінця XIX – початку XX ст. (ідейно-художній аналіз творів живопису і музичних творів, репродукції скульптурних, архітектурних пам'яток тощо) сприяє глибокому

осмисленню змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити міжмистецькі паралелі в процесі його аналізу та інтерпретації, формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва, а відтак і розвитку культурної компетентності випускників; зазначено, що ефективність експериментальної методики засвідчують відповіді старшокласників, які вказували, що залучення різних контекстів допомагає їм усвідомлено зрозуміти специфіку літератури та її естетико-художню значимість як мистецтва слова; підтверджено значущість застосування літературознавчого контексту, оскільки переважна більшість респондентів зауважили, що запропоновані запитання й завдання спрямовані на застосування теоретико-літературних знань для контекстного розгляду художнього твору; констатовано, що запропоновані для ефективної реалізації контекстного вивчення творів української літератури види навчальної діяльності учнів сприяють переходу старшокласників на якісно новий рівень сформованості інтерпретаційних умінь, здатності самостійно здобувати і застосовувати предметні знання, керувати власним читацьким розвитком.

Для математико-статистичної оцінки ефективності запропонованої методики були обрані вибірки груп експериментальних і контрольних класів (по 12 учнів у кожній з обох цих груп), середня успішність яких до експерименту була майже однакова. При таких обсягах вибірок статистичний критерій має мати розподіл Стюдента з $k = 22$ ступенями свободи. Скориставшись даними про успішність, отриманими після експерименту, одержано результати, які наведено в Додатку М.

Як видно з результатів обчислень, отриманих в наведеній таблиці Excel Додатку М, з імовірністю 90% можна стверджувати, що наша методика сприяє підвищенню успішності учнів на 8,3%.

Отже, кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту дає підстави для висновку про методичну доцільність практикування методики контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за

вибором як нового орієнтиру підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти в умовах профільного навчання.

Висновок до розділу 3.

У дисертаційній роботі методику контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні розглядаємо як системно організовану цілісність, ефективність реалізації якої забезпечується провідною ідеєю щодо залучення ідейно-тематичних відомостей із широкого зовнішнього контексту літературного аналізу й синтезу; урахуванням основних домінант особистісно та компетентісно орієнтованого навчання; дотриманням загально дидактичних і специфічних принципів (принципи диференціації навчання, інтеграції змісту і форм літературної освіти з широким колом суміжних знань і вмінь, контекстності) організації навчальної діяльності учнів старших класів, які обрали вивчення української літератури на профільному рівні; розробленням змісту експериментальної методики, який складають твори української та зарубіжної літератури, що жанрово-тематично доповнюють рекомендовані чинними навчальними програмами з української та зарубіжної літератур, відомості з історії й теорії літератури, літературної критики та вершинні твори мистецтва (живопис, музика, архітектура, кіно тощо), найбільш прийнятні для реалізації принципу контекстності в процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні; виокремленням біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького, особистісного контекстів; визначенням і творчим застосуванням оптимальних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору (творче читання, пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький метод тощо); оресленням типів пізнавальних завдань, що корелюють із означеними контекстами; поетапним формуванням в учнів умінь

контекстного розгляду твору, методично обумовленим визначенням шляхів аналізу художнього твору.

Під час формувального експерименту впроваджено методику контекстного розгляду художніх творів в системі курсів за вибором, яку реалізовано поетапно. На мотиваційно-репродуктивному етапі презентовано фрагменти навчальних занять щодо контекстного розгляду творів мистецтва доби модернізму, результативність яких досягалася за допомогою таких методів і прийомів як шкільна лекція з елементами бесіди, евристична бесіда, колективна, групова та індивідуальна дослідницько-пошукова робота з традиційними та цифровими джерелами інформації, використання цифрового ресурсу «Mentimeter», створення «хмар слів», мультимедійна презентація, віртуальна екскурсія, система завдань і запитань (зокрема проблемних, творчих).

На конструктивному етапі дослідного навчання зосереджено увагу на поглибленні вмінь учнів аналізувати символістські та імпресіоністичні твори з урахуванням біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького та особистісного контекстів. Продемонстровано методичну значущість практикування індивідуальних презентацій у формі усного повідомлення чи буктрейлера, розміщених у хмарному сервісі «Google Classroom», шкільної лекції, евристичної бесіди, письмового пізнавально-аналітичного завдання, роботи в дослідницьких групах, самостійної роботи, мультимедійної презентації, компаративного аналізу поетичних творів, роботи у хмарному середовищі.

Творчий етап експериментальної методики – це виявлення вмінь учнів самостійно систематизувати та узагальнювати інформацію біографічного, історичного, філософсько-культурологічного, літературознавчого, мистецького контекстного оточення, умінь інтерпретації літературних творів із урахуванням широкого контексту. Засвідчено ефективність організації в процесі вивчення творчості поетів-неокласиків таких видів навчальної діяльності учнів як

опрацювання мікрогрупами учнів додаткових літературних та інтернет-джерел, підготовка повідомлень, укладання глосаріїв, проведення дебатів.

Для визначення ефективності експериментальної методики організовано анкетування учнів і вчителів, зокрема й на цифровій платформі Google-диску, проведено індивідуальні та групові бесіди з учасниками освітнього процесу, тестування за завданнями відкритого і закритого типів, зокрема й на освітньому онлайн-порталі «На урок», а також створення індивідуальних та групових учнівських творчих проєктів.

Результативність методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні перевірено за визначеними на констатувальному етапі експерименту критеріями. Ефективність запропонованої методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні в системі літературних курсів за вибором підтверджено динамікою позитивних змін.

Кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту дає підстави для висновку про методичну доцільність практикування контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором в умовах профільного навчання.

Результати третього розділу відображено в публікаціях авторки дисертації [11–24; 27; 29–30].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Бирко Н. М. Ролі сучасного педагога в освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 30. С. 3–7. (Серія 16 : «Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики»).
2. Близнюкова О. М. Соціально-психологічні чинники фасилітації розвитку особистості підліткового віку : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05 ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2018. 203 с.
3. Васильєва В. В. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. URL : <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html> (дата звернення : 18.01.2020).
4. Гупан Н. М., Пошетун О. І. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики* : матеріали ІІ Всеукр. наук-практ. конф. з онлайн трансляцією, 6–7 червня 2019 р., Суми, 2019. С. 176–181.
5. Жлуктенко В. І. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч. 2. – К. : КНЕУ, 2001. – 336 с.
6. Зеров М. Камена. *Український засів*. 1943. № 4. С. 146.
7. Ільєнко І. Жага. Труді і дні Максима Рильського: документальний життєпис. Київ: Дніпро, 1995. 413 с.
8. Неврлий М. Українська радянська поезія 20-х років. Київ: Вища школа, 1991. 271 с.
9. Скриннік Н. В. Методика навчання української літератури учнів 5–6 класів з використанням хмарних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 324 с.

10. Ткаченко Г. Технология модерации. URL : <https://miroshkina.ucoz.ru/123/tekhmol.moderacii.pdf> (дата обращения : 16.01.2020).

11. Тригуб І. А. Методические аспекты контекстного изучения украинской литературы в современных школьных учебниках. *Проблеми сучасного підручника*: матеріал. міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2018 р., Республіка Білорусь, м. Мінськ. Київ : Пед. думка, 2018. С. 78–81.

12. Тригуб І. А. Вивчення творчості Джозефа Конрада на заняттях літературних курсів за вибором. *Джозеф Конрад: час, простір, пам'ять*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 160-річчю з дня народження письменника. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2017. С. 322–326.

13. Тригуб І. А. Використання інноваційних технологій на заняттях літературних курсів за вибором. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір*: тези доповідей міжнар. наук. конф., м. Львів 24–25 жовтня 2019 р.), Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. С. 187–189.

14. Тригуб І. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах профільного літературного навчання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*: зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 4. С. 115–118 (серія «Психолого-педагогічні науки»).

15. Тригуб І. А. Залучення біографічного контексту в процесі вивчення художнього твору. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей І всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя; за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА ТанDEM, 2020. С. 61–63.

16. Тригуб І. А. Інноваційна діяльність учителя-словесника в системі літературних курсів за вибором. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВІЦ «Оріон», 2019. С. 226–232.

17. Тригуб І. А. Контекстне вивчення літератури в системі курсів за вибором у профільній школі. *Література. Діти. Час.* : вісник Центру дослідж. л-ри для дітей та юнацтва. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. Вип. 1. С. 148–151.

18. Тригуб І. А. Контекстне вивчення творчості Волта Вітмена в системі літературних курсів за вибором. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 2. С. 26–29.

19. Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення творчості Генріка Ібсена та Лесі Українки на заняттях літературних курсів за вибором. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 4. С. 39–41.

20. Тригуб І. А. Особливості контекстного вивчення творчості поетів-неокласиків в умовах профільного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 10. С. 65–70 (Серія 8. «Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)»).

21. Тригуб І. А. Особливості шкільного вивчення художньої літератури в умовах профільного навчання. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю, 22 лютого 2013 р.:* у 6-ти ч. Дніпропетровськ : Інновація, 2013. Ч. 3. С. 111–113.

22. Тригуб І. А. Формування компетентного учня-читача в умовах профілізації сучасної шкільної літературної освіти. П'яті Волошинські читання: *Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи* : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. м. Миколаїв, 22–25 червня 2017 р. Миколаїв : ОППО, 2017. С. 130–132.

23. Тригуб І. А. Хмарні технології як інноваційний засіб навчання української і зарубіжної літератури в профільній школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя* : зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 128–133 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

24. Энциклопедический словарь по культурологии. Москва : Центр, 1997. 480 с.

25. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Модернізм як мистецька філософія другої половини ХІХ – початку ХХ століття: матеріал до літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті». Українська мова і література в школі. 2019. № 6. С. 9–14.
26. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Символізм – естетико-філософська основа мистецтва модернізму. Українська мова і література в школі. 2020. № 2. С. 13–17.
27. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спеціального курсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с. <http://lib.iitta.gov.ua/711651/>
28. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.
29. Tryhub I. A. Profilization of School Literary Education in Ukraine : Experience and Realities of Development. *Scientific discussion* (Praha, Czech Republic). VOL 1. № 11. 2017. P. 41–45.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально підтверджено ефективність методики контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні в системі літературних курсів за вибором.

1. У дисертації феномен *«контекстне вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі»* трактуємо як форму організації навчальної діяльності старшокласників, яка ґрунтується на концептах диференційованого підходу та реалізується через поглиблене, розширене опрацювання навчального матеріалу в кореляції зі змістом профільних предметів. Ключове концептуальне положення наукової роботи полягає в тому, що контекстне вивчення творів української літератури в системі літературних курсів за вибором є методично обумовленим і практично продуктивним у процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні.

2. *Профільне навчання* розуміємо як засіб диференціації й індивідуалізації навчання, що базується на особистісно-орієнтованому підході та забезпечує здійснення освітнього процесу шляхом урахування пізнавальних інтересів, нахилів, можливостей та освітніх і професійних потреб школярів до соціального й професійного самовизначення. *Профільну диференціацію в системі шкільної літературної освіти* розглядаємо як систему навчання української літератури, що передбачає створення такого освітнього середовища, в умовах якого здобувачі освіти мають можливість розширеного, поглибленого і професійно зорієнтованого вивчення циклу споріднених предметів на профільному рівні, що найповніше відповідає їхнім інтелектуальним здібностям, інтересам і нахилам.

Однією із форм організації диференційованого навчання української літератури у старших класах є *літературні курси за вибором (спецкурси і факультативи)*, у системі яких методично обумовленим і практично значущим є контекстний розгляд художніх творів.

Виокремлено оптимальні для використання у процесі поглибленого вивчення української літератури на профільному рівні *історичний, біографічний, філософсько-культурологічний, літературознавчий, мистецький та особистісний контексти*.

3. Визначено критерії та показники сформованості вмінь учнів контекстного вивчення художнього твору на профільному рівні: *гностичний* (з показниками: знання про контекст як категорію художнього твору, різновиди контексту; розуміння впливу контексту на творчість письменника загалом і написання конкретного художнього твору; *операційний* (з показниками: вміння самостійно визначати різновиди контекстів у літературному творі; вміння аналізувати літературний твір у широких контекстних зв'язках); *продуктивний* (з показниками: здатність інтерпретувати художній твір із урахуванням контекстного оточення; здатність усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язків для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі). Відповідно до критеріїв схарактеризовано рівні сформованості у старшокласників умінь контекстного вивчення художнього твору в системі курсів за вибором: високий, достатній, середній, елементарний.

4. Розроблено та апробовано модель експериментального навчання щодо контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні, яка реалізувалася за такими взаємопов'язаними етапами: мотиваційно-репродуктивний, конструктивний, творчий. На *мотиваційно-репродуктивному етапі* поглиблювалися знання старшокласників про контекст як категорію художнього твору, сутність різновидів контексту, проводився контекстний розгляд творів мистецтва доби модернізму. На *конструктивному етапі* вдосконалювались уміння учнів самостійно застосовувати різновиди контекстів у літературному творі, аналізувати його в широких контекстних зв'язках. На *творчому етапі* учні вправлялись у здатності самостійно систематизувати й узагальнювати інформацію відповідно до контекстного оточення, інтерпретувати художній твір із урахуванням

контексту, усвідомлювати важливість широких контекстних зв'язків для глибокого осмислення ідейно-художнього змісту твору та значущості творчості письменника в національному та світовому літературному процесі.

5. У дослідженні визначено *педагогічні умови* контекстного вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором на профільному рівні: диференціація, інтеграція змісту і форм шкільної освіти; контекстність у вивченні художнього твору; поетапне формування в учнів умінь контекстного вивчення літературного твору; творче застосування традиційних та інноваційних методів і прийомів контекстного розгляду художнього твору; партнерська взаємодія суб'єктів освітнього процесу.

6. За результатами прикінцевого етапу дослідження виявлено, що в учнів старшої школи експериментальних класів відбулися суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості вмінь контекстного вивчення художнього твору: високий рівень збільшився з 18,5 % до 32, 5%; достатній зменшився з 48,5 % до 38,5%, середній збільшився з 28 % до 29 %; елементарний рівень не зафіксовано (під час констатувального зрізу засвідчено 5,5 %). В учнів контрольних класів виявлено незначні позитивні зміни: високого рівня досягли 8,3 % (було 8 %), достатнього – 39,6 % (було 36 %), на середньому рівні стало 45,8 % (було 47,5 %), на елементарному рівні – 6,3 % (було 7,5 %).

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми контекстного вивчення художнього твору на профільному рівні. Перспективами для подальших наукових пошуків можна визначити обґрунтування теоретичних засад і розроблення методик, технологій контекстного вивчення художніх творів у системі шкільних інваріантних інтегрованих курсів мовно-літературної галузі, зокрема й із застосуванням форм дистанційного і змішаного навчання.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

1. Яким, на Вашу думку, є пріоритетне завдання вивчення літератури на профільному рівні?
2. Розкрийте сутність контекстного вивчення творів української літератури?
3. Які види контексту Вам відомі?
4. Які з них, на Ваше переконання, є найбільш ефективними у процесі шкільного вивчення української літератури?
5. Чи часто під час опрацювання навчального матеріалу Ви звертаєтеся до контекстного оточення художнього твору (часто, епізодично, ніколи)? З якою метою? Наведіть приклади.
6. Як Ви оцінюєте рівень Вашої професійної компетентності щодо організації навчальної діяльності учнів для ефективного контекстного вивчення творів української літератури (недостатній, середній, достатній)?
7. Ваші рекомендації щодо практичної реалізації принципу контекстності у процесі вивчення української літератури на профільному рівні.

Додаток Б

АНАЛІЗ ОПИТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Аналіз опитування вчителів показав, що більшість словесників виявляє правильне розуміння сутності вивчення української літератури на профільному рівні, називає його основні особливості. (*запитання 1*).

Пріоритетним завданням учителі визначають формування компетентного учня-читача, якому притаманний стійкий інтерес до художньої літератури, розуміння її значущості для розвитку духовності людства, здатність аналізувати та інтерпретувати прочитане, вести діалог із художнім твором, творчо осмислювати прочитане, отримувати естетичне насолоду у процесі читання художніх творів. Окрім того, на думку педагогів, учні таких класів повинні володіти вміннями науково-дослідницької роботи, уміти працювати із додатковими джерелами інформації.

Відповіді респондентів на *запитання 2* анкети засвідчили, що більшість розуміє сутність поняття «контекстне вивчення літератури» та трактує його як системне сприйняття літературного процесу загалом і творчості конкретного письменника в тісних взаємозв'язках із суспільними і мистецькими явищами.

Відповідаючи на *запитання 3*, учителі назвали такі види контексту: історичний (53%), соціальний (24%), суспільний (26%), соціально-історичний (19%), суспільно-історичний (36%), філософський (17%), культурний (52%), мистецький (81%), культурно-мистецький (49%), літературний (38%) тощо. Така палітра контекстів свідчить про їх неуніфікованість та, як результат, безсистемність використання у процесі опрацювання художнього твору.

Указуючи найбільш ефективні види контексту в процесі шкільного вивчення української літератури (*запитання 4*), учителі виокремлювали культурно-мистецький (67%), культурний (24%), мистецький (62%). На нашу думку, такі відповіді зумовлені акцентуванням на мистецькому контексті в чинній програмі з української літератури (профільний рівень), а також наявністю відповідної рубрики у більшості чинних підручниках української літератури.

Аналіз відповідей на *запитання 5* засвідчив, що вчителі часто звертаються до контекстного оточення художнього твору в процесі його опрацювання (42%), а 58% респондентів залучають контекстний матеріал лише епізодично. Водночас ніхто із опитаних не дав заперечну відповідь. Здебільшого респонденти наголошували на залученні мистецького контексту, звертаючись до музики Л. ван Бетховена (32%), живопису Е. Мунка (46%) у процесі вивчення творчості В. Стефаника; живопису К. Моне (48%), екранізації «Тіней забутих предків» (66%) під час вивчення творчості М. Коцюбинського; живопису Рафаеля (42%), театральної постановки «Украдене щастя» (73%) у процесі вивчення творчості І. Франка.

Деякі вчителі вирізняють літературознавчий контекст, указуючи на традиції сонету в західноєвропейській поезії під час вивчення творчості І. Франка (64%), лірики західноєвропейських поетів-модерністів у процесі опрацювання творчості українських митців-модерністів (57%).

Аналіз відповідей словесників засвідчив, що звернення до контекстного оточення художніх творів сприяє формуванню в учнів уявлення про українську літературу як невід'ємний складник світового мистецтва (48%) і зацікавленню художньою літературою (43%); забезпечує використання можливостей мистецької взаємодії та міжпредметних зв'язків (39%); допомагає глибокому розумінню змісту літературного твору (36%); виробленню цілісного сприйняття української літератури у світовому культурному просторі (14%); урахуванню особистісних інтересів школярів (12%).

Аналіз відповідей на *запитання 6* показав, що 31% опитаних учителів визнали недостатнім рівень власної фахової компетенції щодо організації контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання. Водночас близько 20% із них дали змістовні відповіді на попередні запитання. 42% словесників рівень своєї професійної майстерності оцінили як середній, а 27% – як достатній, але відповіді на попередні запитання понад 30% таких опитаних не переконують у об'єктивності самооцінки. Анкетування

підтвердило, що вони звертаються не до всіх видів контексту, використання яких є ефективним у процесі вивчення певного твору української літератури.

Учителі вказали на широкий вибір шляхів підвищення педагогічної самоосвіти щодо впровадження методики контекстного вивчення літератури (*запитання 7*). Як засвідчують результати опитування, педагоги використовують матеріали Інтернет-джерел (73 %) і соціальних мереж (68 %), он-лайн курсів (63%), науково-практичних семінарів (61 %), тренінгів (58 %), засідань методичних об'єднань (51 %), курсів підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти (22 %), опрацьовують періодичні фахові видання (47 %), наукові джерела (24 %) для підвищення фахового рівня.

Рекомендації вчителів щодо шляхів практичної реалізації проблеми контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні (*запитання 8*) – це збільшення кількості публікацій у фахових журналах, розроблення тематичних web-сайтів та їх високопрофесійне змістове наповнення, наявність методичних посібників, організація лекцій на курсах підвищення кваліфікації, проведення науково-практичних семінарів, уроків-презентацій, вебінарів.

Додаток В

РІВНІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО КОНТЕКСТНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Високий рівень мають педагоги (21,5%), які творчо ставляться до ефективної організації контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання, володіють знаннями про сучасні наукові здобутки та мають власні методичні напрацювання, виявляють дослідницький інтерес, усвідомлюють великий освітній потенціал контекстного вивчення творів, систематично і кваліфіковано використовують такий підхід з метою формування компетентного учня-читача, прагнуть до впровадження інноваційних освітніх технологій в системі шкільної профільної літературної освіти. Такі вчителі вміють зацікавити учнів важливістю контекстного розгляду літературного твору та залучити їх до творчої діяльності, мають постійну потребу професійного самовдосконалення.

Достатній рівень демонструють більшість учителів (53,5%), які усвідомлюють сутність і значущість контекстного вивчення творів української літератури в умовах профільного навчання, цікавляться науково-методичними напрацюваннями з означеного питання, проте на практиці в них переважає епізодичне, не завжди методично вмотивоване звернення до окремих видів контексту під час розгляду твору; вони не завжди вміють мотивувати учнів до контекстного опрацювання навчального матеріалу, залучити їх до активної роботи з різними джерелами інформації.

Недостатній рівень притаманний словесникам (25%), які мають лише загальні уявлення про різновиди контексту, недостатньо усвідомлюють значущість контекстного вивчення української літератури на профільному рівні. Свої зусилля вони спрямовують на пошуки готових розробок уроків, методичних рекомендацій тощо.

Додаток Г

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ

1. Чи розумієте ви значення поняття «контекст»?
А) Так. Б) Ні. В) Частково.
2. Розкрийте значення поняття «контекстне вивчення твору».
3. Як часто ви зосереджуєте увагу на різних видах контексту в процесі опрацювання творів української літератури?
А) постійно; Б) відносно часто; В) іноді; Г) увагу не зосереджую.
4. Ви відчуваєте певні труднощі у процесі аналізу літературного твору з урахуванням його контекстного оточення через:
А) недостатній рівень власних знань;
Б) низьку якість підручників;
В) відсутність належної професійної підготовки вчителя;
Г) не відчуваєте.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ В ГРУПАХ (філософсько-культурологічний контекст)

Перша група дослідників зосереджується на вченні німецького філософа *А. Шопенгауера*. Учні повинні зрозуміти сутність теорії, згідно якої людина у своїй діяльності здебільшого керується суб'єктивними уявленнями, а не раціональними мотивами. Воля штовхає людину на шлях страждань, спонукає до потягів через реалізацію яких вона пізнає трагізм буття. У період рубежу віків ця теорія песимізму набула особливої популярності у літературних колах.

Друга група готує повідомлення про *Ф. Ніцше*. Німецький мислитель розвивав теорію «надлюдини» – сильної особистості, здатної утверджувати себе всупереч обставин свого буття. Ніцшеанські ідеї виявилися співзвучними з багатьма рисами модерністського героя, якому характерні скепсис, розчарування, страх перед світом і часом, схильністю до позасвідомого та містичного. В українській літературі початку ХХ ст. наукова концепція *Ф. Ніцше* мала значний вплив на творчість *О. Кобилянської*, *М. Коцюбинського*, *В. Стефаника*, *Лесі Українки*, *В. Винниченка*.

Третя група учнів-дослідників повідомить про вчення теоретика європейського модернізму *А. Бергсона*, який розвивав у європейському літературознавстві теорію інтуїтивізму, згідно якої естетична функція світу пізнається інтуїтивно. В основі філософії вченого лежить визнання життєвого пориву (*elan vital*) як особистісного самовияву та основної рушійної сили в історичній еволюції.

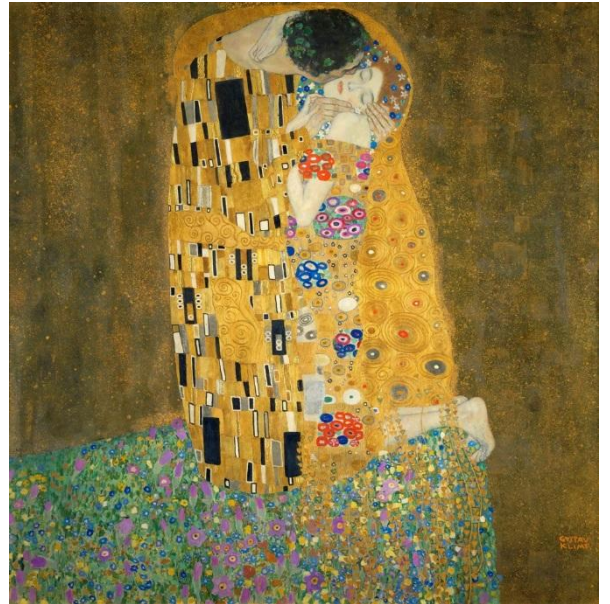
Четверта група учнів підготує повідомлення про значення для розвитку модерністської художньої літератури психоаналітичної теорії *З. Фрейда*, сенс якої полягає в тому, що людина перебуває під владою інстинктів, підсвідомих потягів, що й визначають її життя. Психоаналітична теорія *З. Фрейда* утверджувала надзвичайно важливу роль підсвідомого в літературній творчості. Запропонований філософом спосіб трактування художнього твору пропагував заглиблення в асоціації, символи, аналогії, що відкриваються через підсвідомі вияви людського «Я».

ІДЕЙНО-ХУДОЖНІЙ АНАЛІЗ КАРТИНИ

ГУСТАВА КЛІМТА «ПОЦІЛУНОК»

(мистецький контекст)

Роботи австрійського художника Густава Клімта визнані в усьому світі, однак найбільш популярною є картина «Поцілунок». Її називають одним із найкращих творінь майстра, одою краси, чистоті й любові.



Картина «Поцілунок» належить до пізнього етапу творчості митця. Його роботи цього періоду вирізняються прозорістю, тонким ефектом «мозаїки» і складносурядними образами, які змінюють характер навіть в залежності від зміни кута зору. З одного боку, Г. Клімт прагне до свободи в процесі зображення предметів. Це прагнення руйнує канони, змушує сприймати образи з точки зору символізму, так як Г. Клімт намагається донести до всю мінливість і незбагненність світу. З іншого – оспівує природу у всій її природності, згладжуючи орнаментальність.

Картина написана у так звану «золоту еру» художника, оскільки саме тоді з'явилося його захоплення декоративним оформленням робіт, виражене в позолоті. Цей колір у всі часи впливав на глядачів – він притягував, зачаровував, надавав вагу і вселяв відчуття урочистості. На полотнах золото не здається вульгарним. Колір у даному випадку виконує роль каталізатора, який посилює загальний ефект картини.

Автор картини «Поцілунок» трудився над нею протягом року (1907 – 1908). Згідно із загальноприйнятою думкою, граф, чие ім'я не дійшло до нас, замовив художнику картину в подарунок для своєї нареченої. Основна умова

замовника полягала в тому, що граф з нареченою повинні були бути зображені злитими у пристрасному поцілунку.

Аристократ залишився задоволений, проте його цікавило з якої причини губи героїв картини так і не торкнулися? Г. Клімт відповів, що «такий був план», він прагнув висловити в повній мірі любовні муки й бажання, що передують поцілунку. Відповідь задовольнив замовника, і він подарував картину своїй коханій. Дівчину так вразила робота, що вона негайно прийняла пропозицію руки і серця. Згодом, коли картина «Поцілунок» здобула поаулярність, історія була доповнена самим художником. Виявляється, в процесі написання Г. Клімт і сам відчув потяг до дівчини. З почуття ревності він так і не дозволив губам графа доторкнутися до її губ.

Композиція картини досить проста, не перевантажена кількістю дійових осіб та складністю загальної композиції. Полотно вирізняється щирістю і описом лише того, що йому дійсно цікаво: квітова галявина на скелі та закохана пара на цій галявині, відчужена від усього світу, занурена виключно один в одного і загальне почуття. Золота аура, загальна відстороненість картини, не прив'язана ні до місця, ні до епохи. Завдяки цьому створюється враження масштабності дії і невідвладності жорстокому часу.

Сліпуче сяйво, що виходить від «Поцілунку», в повній мірі передає сенс картини. Простір полотна здається безмежним. Пози зображених красномовні: він відвернувся від глядача, повністю звернувши свою увагу на кохану, ізолювавши себе від усього зовнішнього. Він і вона зайняті тільки собою.

Примітно те, що джерелом ореола, його кістяком, є чоловік. Саме він оточує жінку, притискаючись до неї губами. Цим прийомом скористався не випадково Г. Клімт. «Поцілунок» – картина, яка звучить як торжество природи, засноване на силі чоловіки і податливості жінки. Саме чоловік визначає загальну енергетику полотна – потужну і величну, але при цьому ніжну, люблячу. Будучи протилежністю коханому, жінка зображена що стоїть на колінах, примкнула до нього, всієї своєю позою демонструючи покірність і відомість.

Додаток Е

МАТЕРІАЛ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ (літературознавчий контекст)

Модернізм (від франц. *moderne* – новітній, сучасний) – сумарний термін, пов'язаний з новими та нетрадиційними ідеями. Сутність цього поняття передбачає розуміння модерності та естетичне ставлення до неї. На думку Т. Адорно, одного з теоретиків модернізму, в широкому філософському плані модернізм варто розглядати як діалектику нового, яке є вічним потягом, прагненням до нового, а не лише новим у певній визначеній формі.

Модернізм – епоха в історії європейської культури кінця XIX – початку XX ст., яка має певну завершеність і цілісність. Не існує єдиної думки щодо виникнення модернізму. Тривалий час вважалося, що це мистецьке явище зародилося у Франції в 70-х роках XIX ст., а найпершими його проявами були імпресіонізм і символізм. Деякі дослідники вважають поняття «модернізм» недоречним і наполягають лише на вивченні тих напрямів у мистецтві та літературі цього періоду, що мають конкретно-часові орієнтири та художні настанови. Однак кожний художній напрям, виявляючи свою неповторність, характеризується спільними визначальними рисами модернізму: експериментаторство, формотворчість, тяжіння до умовних засобів, пріоритет форми над змістом, антиреалістична спрямованість.

Модернізм як мистецький феномен рубежу віків спричинив кардинальні зміни в світовідчутті та естетичних орієнтаціях нового часу. На зміну реалістичній об'єктивності прийшла модерністська художня суб'єктивність. Модерністи заперечували традиційну парадигму реальної людини в реальному суспільному та історичному бутті, в основі якої лежав культ матеріального світу й людського розуму. Процес модерністської творчості, за визначенням літературознавця Д. Затонського, «...є процесом перетворення реальних явищ, подій, проблем на ідіоми, символи, знаки – тобто абстрактні форми, що не відображають дійсності, а лише її символічно моделюють...». На думку одного із теоретиків модернізму К. Фідлера, «мистецтво аж ніяк не покликане проникати в низьку дійсність, що є дійсністю для всіх людей... Мета

модернізму бути мистецтвом для митців, а не для мас людей». У кращих зразках модерністське мистецтво завжди елітарне, складне для сприйняття і кожен визнаний митець-модерніст має яскраво виражену неповторність.

Модернізмом називають не лише новий етап самоусвідомлення європейської спільноти, але й художній метод цієї епохи.

Художній метод – це сукупність принципів ідейно-художнього пізнання та образного відтворення дійсності. Однак у теоретичних поглядах на художній метод бракує чіткості. Деякі дослідники трактують це поняття як сукупність художніх прийомів і засобів, інші – як принципи естетичного відношення мистецтва до дійсності, як систему світоглядних домінант творчості конкретного митця. В історії літератури виділяють такі художні методи: бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, натуралізм, символізм, модернізм.

Науковці здебільшого поділяють думку, що художній метод – це загальні принципи відображення дійсності. Різні художні методи поєднуються в окремому літературному напрямі, і в індивідуальному стилі письменника. Метод як шлях художнього пізнання не обмежений часовими та географічними рамками. Художній напрям же є спільністю митців на основі методу, він пов'язаний з певною добою та країною (країнами). Художні методи постійно чергуються, а художні напрями народжуються лише раз, розвиваються і згодом припиняють своє існування.

Літературний напрям – це конкретно-історичне втілення художнього методу, що проявляється в ідейно-естетичній спільності письменників певного періоду. Художній метод має типологічні риси, демонструє сутність явища, а літературний напрям показує, як ці типологічні риси реалізуються у національному контексті. Художній метод («як?») і літературний напрям (вияв цього «як?») визначають процеси творчості кожного митця. Літературний напрям є своєрідним синтезом художнього методу та індивідуального стилю письменника. Так, межа XIX–XX ст. ознаменувалася появою імпресіонізму та символізму, тобто літературних напрямів, що об'єдналися під загальною назвою «модернізм».

Додаток Є (1–12).

СИСТЕМА ЗАПИТАНЬ І ЗАВДАНЬ

1. - На зміну якій літературній епосі приходить модернізм?

- Розкрийте поняття модернізму як *епохи* в історії європейської культури, *художнього методу* та *художньо-літературного напрямку*.
- Назвіть типологічні ознаки модернізму.
- У чому виявляються основні відмінності модернізму від реалізму?
- У яких стилєвих течіях модернізм знайшов своє вираження?

2. -Який із творів образотворчого мистецтва справив на вас найбільше враження? Чому?

- Доведіть, що продемонстровані зображення творів українського мистецтва створені в епоху модернізму.
- Що спільного між європейським та українським модерністськими творами живопису?
- У чому ви вбачаєте національну специфіку українського модернізму?

3. - Назвіть передумови виникнення модернізму в українській літературі кінця XIX – початку XX ст.

- Охарактеризуйте стилєві течії, які виникали і розвивалися в період оновлення української літератури рубежу віків.
- Назвіть відомі вам із уроків української та зарубіжної літератур художні твори, в яких наявні риси неоромантизму, імпресіонізму, символізму, експресіонізму.

4. - Учення яких філософів стали визначальними для формування естетики модернізму?

- Коротко охарактеризуйте ідею німецького філософа А. Шопенгауера про феномен людини.
- Розкрийте сутність ніцшеанської теорії надлюдини.
- Як визначається роль підсвідомого в літературній творчості згідно з психоаналітичною теорією З. Фрейда?

5. - Які естетичні пріоритети домінували в творчості письменників-модерністів початку XX століття?

- Визначте основний мотив поезії «Краса!».
- За допомогою яких художніх засобів автор розкриває ідею твору?
- Прокоментуйте останню строфу вірша.
- Чи є підстави назвати вірш «Краса!» поетичним маніфестом символізму?
- Яке естетичне кредо проголошено поетом?
- Розкрийте вимоги до поетичних творів, задекларовані у віршах М. Вороного «Краса!» та П. Верлена «Поетичне мистецтво». Порівняйте їх.

6. - У якому образі поет уособлює Красу?

- Чи можливо досягнути таємниці Краси?
- Чому Добро й Зло як категорії однаковою мірою можуть бути джерелом Прекрасного?
- Чому Ш. Бодлер нехтує традиційними моральними цінностями?
- У чому поет вбачає призначення поезії?

7. - Що вам відомо про історію написання послання «Іванові Франкові»?

- У чому, на вашу думку, полягає новаторство М. Вороного у художній інтерпретації теми ролі поета й поезії в суспільстві?

8. - Якими мотивами пронизані поетичні твори М. Вороного та О. Блока? У чому їх співзвучність?

- У яких поетичних рядках сформульовано кредо митців-модерністів?
- Що спільного вбачають у призначенні поезії М. Вороний та О. Блок? Чим їхні погляди різняться?
- Доведіть, що ці поетичні твори є втіленням естетики модернізму.

9. - Як змінюється під впливом символізму світобачення поета М. Вороного?

- У чому виявляється своєрідність образності його лірики?
- Які образні вислови найбільше вразили вас змістом і формою?

10. - Як у поезії Ш. Бодлера розкрита символістська філософія двох світів? (У протиставленні поета і натовпу втілюється мотив боротьби добра і зла).

- У чому поет вбачає призначення поета-символіста? (Душа ліричного героя прагне до духовних висот, «жадає висоти»).
- Які образи-символи використовує автор у тексті поезії? (Море – життя; корабель, човен – людська доля; грім, гроза, блискавка – негаразди).

11. - Чи можна на підставі емоційної домінанти визначити приналежність твору до символізму?

- Які почуття відтворено в поезії «Vae victis!» («Горе переможеним!»)? Назвіть їх витoki.
- Які специфічні ознаки символізму знайшли яскраве вираження у вірші?

12. - Які ознаки символізму прослідковуються в ліриці М. Вороного?

- Які традиції європейського символізму знайшли відображення в ліриці українського поета?
- Чи прослідковується національна специфіка модернізму на прикладі поезії М. Вороного?

МАТЕРІАЛ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ (літературознавчий контекст)

Символізм (фр. symbolisme, з грец. *символон* – знак, ознака, прикмета, символ) – естетико-філософська основа світового модерного мистецтва, тип художньої творчості, літературно-мистецький напрям кінця XIX – початку XX ст. Ознаки символізму: розкриття філософії матеріального і духовного світів; осягнення духовного світу як головне покликання митця; оспівування краси як найвищої духовної цінності; глибокий підтекст художнього твору; використання ускладнених символічних образів-понять; домінування мотивів смутку, туги, відчаю, самотності; пріоритет звучання слова над його лексичним змістом. Естетика символізму знайшли відображення у творчості європейських – Ш. Бодлера, П. Верлена, С. Малларме, О. Блока та українських митців слова – О. Кобилянської, П. Карманського, Г. Чупринки, М. Вороного, Б. Лепкого, П. Тичини, М. Хвильового.

Імпресіонізм (фр. impression – враження) – художній напрям у живописі, а також музиці й літературі. Імпресіоністи прагнуть відтворити шляхетні, витончені особисті враження та спостереження мінливих миттєвих відчуттів і переживань, природу, схопити мінливі ефекти світла, ставлять за ціль поділитися власними почуттями зі споглядальником твору, вплинути на нього. Естетика імпресіонізму характерна для творчості братів Гонкурів, Гі де Мопассана, М. Пруста (Франція), Кнута Гамсуна (Норвегія), О. Уайльда (Ірландія), А. Чехова, І. Буніна (Росія), М. Коцюбинського (Україна).

Неоромантизм (від грецьк. νέος – молодий, новий і фр. romantisme) – стильова течія модернізму, що виникла на межі 1880–90-х рр. у берлінському мистецькому середовищі. Неоромантизм передбачав оригінальну модифікацію романтичного типу творчості, для якого характерним є інтерес до духовного життя особистості, пояснення її поведінки втручанням надприродних сил. Визначальною рисою неоромантизму, як і романтизму, є спроба подолання

розриву між ідеалом та дійсністю завдяки могутній силі особистості, здатної перетворити бажане на дійсне. Основна ознака *неоромантизму* – змалювання яскравої, неповторної індивідуальності, що вирізняється з маси і протистоїть злу, сірості повсякдення. Яскравими представниками європейського та північноамериканського неоромантизму є Р. Кіплінг, Р. Л. Стівенсон, А. Конан Дойль, Джек Лондон, Кнут Гамсун, О. Купрін, Олександр Грін. В українській літературі неоромантизм набув високого розвитку в творчості О. Кобилянської, Лесі Українки, Олександра Олеся, Ю Яновського, М. Хвильового.

Експресіонізм (від фр. expression – вираження) – це художній напрям, що виник на межі XIX – XX ст. у європейському живописі, а згодом – у літературі та музиці. У таких творах митець намагається насамперед виразити власне глибоко особистісне, емоційне, пристрасне ставлення до того, що він зображує. Представники експресіонізму не просто зображували дійсність, а виражали її сутність. Специфіка експресіонізму: відтворення особистих переживань під впливом настрою; пошуки джерел людського зла.

Експресіоністська образність притаманна творам західноєвропейських майстрів слова Ф. Кафки, Р. М. Рільке, українських письменників В. Стефаника, М. Хвильового, В. Винниченка, М. Куліша, Є. Маланюка.

Футуризм (від італ. futurismo та лат. futurum – майбутнє) – авангардистська стильова течія у літературі 10–30-х рр. XX ст. Ознаки футуризму: заперечення цінностей традиційної культури, нехтування традиційними жанрами й формами; урбаністичні мотиви і тема індустріального пейзажу; поетизація руху, швидкості; шукання зорових засобів зображення руху. Естетика футуризму увиразнилася в неоднозначній творчості італійця Ф. Марінетті, росіянина В. Маяковського, українських поетів М. Семенка, Гео Шкурупія.

**МАТЕРІАЛ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ
МИСТЕЦТВА МОДЕРНІЗМУ»
(літературознавчий контекст)**

Символізм (фр. symbolisme – знак, прикмета, ознака, символ) – художній напрям, що з’явився в 70–80-х роках XIX ст. у Франції, а згодом поширився в Австрії, Англії, Німеччині, Бельгії, Норвегії, Росії, Україні. Він був реакцією на позитивізм і натуралізм, зокрема натуралістичний роман і реалістичний театр. Творча історія символізму розпочалася із літературних «вівторків» С. Малларме. Першими маніфестами символізму були «Трактат про слово» Р. Гіля й стаття Ж. Мореаса «Літературний маніфест. Символізм». Основний стильовий прийом символізму – це перетворення конкретного художнього образу на багатозначний символ.

Основоположники символізму – це французькі поети С. Малларме та П. Верлен. Вірш П. Верлена «Поетичне мистецтво» став маніфестом символістів. Символістами були бельгійський драматург М. Метерлінк, австрійський поет Р. М. Рільке, німецький драматург Г. Гауптман, англійський письменник О. Уайльд, норвезький драматург Г. Ібсен, російські поети К. Бальмонт, Ф. Сологуб, В. Брюсов, О. Блок та ін.

Сутність символізму як модерністського напрямку визначає філософія двох конфліктних світів: видимого, матеріального (суспільне життя, соціальні проблеми, матеріальні потреби) і духовного, ідеального (моральні цінності, ідеали, духовні потреби, мистецтво). Головне покликання митця символісти вбачали в досягненні вищого світу – метафізичного, потойбічного, надчуттєвого.

Для мистецтва символізму характерні мотиви безнадії, зневіри, прихований чи очевидний сум, розпач. Митці прагнули передати емоційний досвід особистості за допомогою мови символів, свідомо ігноруючи традиційний образ. Символісти використовують конкретні поняття як багатозначні символи, а відтак символістський твір багатовимірний, багатоплановий. Важлива роль відводиться милозвучності тексту, дбайливо дібраним словам, що спроможні відтворити прихований внутрішній світ особистості. Символістський твір – це ідеалізування позитивного та сконцентрований осуд потворного в житті особистості.

Додаток II.

МАТЕРІАЛИ ДО АНАЛІЗУ ВІРША П. ВЕРЛЕНА «ПОЕТИЧНЕ МИСТЕЦТВО» (літературознавчий контекст)

Розмір. Розмір вірша не повинен «сковувати» поетичний твір:

*Бери ж із розмірів такий,
Що плине, млистий і легкий,
А не тяжить, немов закови.*

Рима. Рима має забезпечувати музичність слова, невимушеність вираження емоцій:

*Та ще як слід приборкай рими:
Коли не стежити за ними,
Далеко можуть завести.*

*Хто риму вигадав зрадливу?
Дикун чи то глухий хлопчак
Скував за шаг цей скарб, що так
Під терпугом бряжчить фальшиво?*

Лексика. Слово в художньому творі повинно навіювати, викликати враження:

*Не клопочись добором слів...
Важливого значення набувають напівтони:
Люби відтінок і півтон,
Не барву – барви нам ворожі:
Відтінок лиш єднати може
Сурму і флейту, мрію й сон.
...наймиліший спів – сп'янілий:
Він невиразне й точне сплів...
Прагнення уникнути невиправданого красномовства:*

*Винищуй дотепи гризкі ті,
Той ум жорстокий, нищий сміх...
Хребет риторичі скрути...
Повтори, внутрішні рими, співзвучні голосні й приголосні (асонанси та алітерації) створюють ефект музики слова:*

*Найперше – музика у слові!
Так музики ж всякчас і знов!
Щоб вірш твій завше був крилатий,
Щоб душу поривав – шукати
Нову блакить, нову любов*

Додаток І.

МАТЕРІАЛИ ДО ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ

(Біографічний контекст,
мистецький контекст)

Значний внесок у розвиток європейського живопису символізму належить французькій художниці українського походження Марії Башкірцевій (1858–1884). Створені за коротке життя мисткині роботи нині є великою рідкістю, оскільки значна їх кількість була знищена під час бомбардувань у роки Другої світової війни в її рідному маєтку Гайворинці, що поблизу оспіваної М. Гоголем Диканьки на Полтавщині.

Візуально уявити образ юної художниці допоможе школярам як її автопортрет, так і присвячені їй проникливі поетичні рядки українського поета Є. Маланюка:



*Десь за містом – амазонкою –
На Мазепиному скакуні, –
Тільки стек та циліндр, та рукавички
Та стан стрункий
Стиснутий тонко
Ввижаються мені.*

Серед шанувальників таланту художниці М. Башкірцевої були й українська письменниця Леся Українка, і російські поети М. Цветаєва та В. Брюсов, і французький письменник Гі де Мопассан, який безуспішно добивався її прихильності.

На полотнах М. Башкірцевої фігури-уособлення створені в традиціях естетики символізму. Так, мотив дощу, що пронизує картину «Дощова

парасолька» (нині зберігається в Російському музеї в Петербурзі), надає реалістичному і навіть буденному образу дівчини деякої таємничості й загадковості, споріднюючи художнє полотно із «Осінньою піснею» П. Верлена.

Темний одяг і стара, зламана парасолька виділяють обличчя дівчинки, що мешкає в бідному французькому кварталі. Її волосся прибране, однак можна помітити, що деякі пасма вибиваються та тріпотять від вітру. Обличчя дівчинки відкрите, і, навіть, по-дитячому округле з пухкими щоками. Особливо виділяються великі сірі очі під зведеними бровами, що дивляться десь удалечінь. Художниця переконливо відтворила прямий, дуже пронизливий, не по-дитячому серйозний погляд дівчинки, якій довелося пережити багато життєвих негараздів. Сірий холодний фон полотна увиразнює фігуру художнього образу, посилює драматизм картини і самотність юної героїні мистецького твору.

Старшокласники, які цікавляться живописом або ж займаються в студіях образотворчого мистецтва, характеризуючи художню манеру М. Башкирцевої, повинні відзначити, що фон художнього полотна написано роздільним мазком, що засвідчує роботу мисткині на пленері. За допомогою такої техніки художниця імітує стіну із дощу, де внизу лише легкими штрихами пробивається помаранчеве світло, можливо й від ліхтарів. Однак



М. Башкирцева зображує дівчинку, яка відгородилася від дощу парасолькою. Безперечно, що це може символізувати її хвилину відстороненості від того, що відбувається навколо, а парасолька є засобом порятунку.

Додаток І.

МАТЕРІАЛИ ДО ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ (мистецький контекст)



У своїй творчості Олекса Новаківський пройшов шлях від естетики імпресіонізму до символіко-експресивної форми, де реалізував себе як художник глибоких почуттів, майстер колориту, автор філософських полотен.

Принциповою особливістю творчого мислення О. Новаківського, що споріднює його з естетикою символізму, є міфологізація реальності. Він, перевтілює дійсність в ідеальні, іншомовні образи, які черпає з української народної міфології («Дзвінка», «Русалка»), з грецького епосу («Леда») або із євангельської чи старозавітної історії («Мойсей», «Мати Милосердя», «Благовіщення», «Українська Мадонна»). Художник вдається до монументальних алегорій («Пробудження», «Повінь», «Виховання», «Наука», «Мистецтво»), міфологізує історичне минуле народу, представляючи його в героїчних постатях, втілюючи в них ідеал сили і державної волі свого народу («Ярослав Осмомисл», «В'їзд Богдана Хмельницького до Києва»). У цих, ідеальних, далеких від реальності образах О. Новаківський виразив умонастрої сучасного йому галицького суспільства.



Символічне, міфологізоване мислення дозволяло йому охопити широке коло масштабних тем суспільно-патріотичного і філософського звучання. Це,

передусім, картини національного відродження («Пробудження», «Стрілецька Мадонна», «Мати Милосердя»), ідеали гордо нескореного духа нації («Ярослав Осмомисл», «Довбуш – володар гір»), образи представників її інтелектуальної еліти («Князь Церкви», «Мойсей», «Портрет О. Барвінського»). Мислення міфопоетичними образами зближує поетику О. Новаківського із творчістю таких його видатних сучасників в українській літературі, як пізній І. Франко, Леся Українка, М. Коцюбинський.



Символічного звучання в інтерпретації Новаківського набувають навіть натюрморти: соковиті, напоєні світлом і барвами життя мотиви квітів та овочів. У них нерідко укладені у центричні монументальні композиції, що звучать як гімн красі й повноті життя («Багатство України», «Хризантеми», «Азалія», «Квіти», «Натюрморт» та ін.).

Додаток Й

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ (літературознавчий контекст)

Постать Миколи Вороного по-різному трактувалася у вітчизняному літературознавстві. Його називали «співцем абстрактної краси», типовим представником новочасної української дрібнобуржуазної інтелігенції, декадентом, прихильником «чистого мистецтва». Підтвердження цього – погляди М. Вороного, висловлені у віршах, присвячених І. Франку, Лесі Українці. На початку XX ст. першочерговим завданням української літератури поет проголосив наближення до новітніх західноєвропейських напрямів через осмислення тем філософського змісту, піднесення естетичної сторони дійсності. Український літературознавець О. Білецький писав, що «ім'я Миколи Вороного міцно вписане в історію нової української літератури... Визначний майстер поетичного слова, талановитий перекладач «Інтернаціоналу», «Марсельєзи», творів прогресивних російських і західноєвропейських письменників, – він своєю плідною діяльністю сприяв розширенню горизонтів української літератури, виробленню нею нових форм, налагодженню нових зв'язків з іншими літературами світу». Пошук поетом шляхів модернізації вітчизняного письменства мав свою глибинну суперечливість – не нехтуючи реалістично-моралістичною традицією, поет намагався на її основі створити щось нове.

У 1901 році Микола Вороний зі сторінок «Літературно-наукового вісника» звернувся до українських письменників із відкритим листом, у якому закликав до написання літературних творів «...хоч з маленькою ціхою оригінальності, з незалежною свобідною ідеєю, з сучасним змістом..., де було б хоч трошки філософії, де хоч клаптик яснів би того далекого блакитного неба, що від віків манить нас своєю недосяжною красою, своєю незглибною таємничістю». Поета більше цікавило естетичне звучання, досконалість форми, ніж соціальний аспект художніх творів. Тогочасною літературною критикою, а

саме С. Єфремовим, цей лист був оголошений маніфестом українського модернізму, а сам М. Вороний – «ідеологом» модернізації української літератури.

У 1903 р. М. Вороний видав альманах «З-над хмар і з долин», метою якого було наблизити українське літературне видання до новітніх течій європейської літератури. Наголошувалося на відмові від народницького шаблону, подоланні естетичної глухоти, тобто на необхідності естетичного оновлення національної літератури. Поет проголосив себе першим українським митцем-естетом, «артистом». Це дало підстави вважати його провідником «чистого мистецтва» в українській літературі, що неоднозначно сприймалося більшістю українських письменників-реалістів.

У певні періоди в творчому доробку М. Вороного переважали різні модерністські тенденції – від романтизму до неоромантизму та символізму.

За життя поета прогресивна критика справедливо порівнювала його доробок із творами французьких символістів Шарля Бодлера і Поля Верлена. М. Вороний, як і П. Верлен – один із його найулюбленіших поетів французького символізму, обстоював, перш за все, красу поезії, її естетику.

Творчість М. Вороного – різноманітна й неоднорідна за змістом і стилістикою – збагатила українську літературу й дала потужний імпульс новаторству молодих майстрів слова почату XX століття.

Додаток К

ФРАГМЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЄКТУ

**«Міфологічна основа, історичне минуле, та авторське трактування в
драматичній поемі Лесі Українки «Кассандра»
ученці ЕК ОНЗ Щасливський НВК
Микитюк Анастасії**

ВСТУП

Друга половина кінця XIX століття – початок XX століття – період не такий великий порівняно з іншими історико-культурними епохами – Античністю, Середньовіччям тощо. Проте він нічим їм не поступається, тому що вмістив у собі багато подій світового значення. Цей період виділяється великою кількістю видатних досягнень у мистецтві і культурі різних країн світу. Загально визнано, що друга половина кінця XIX століття – початку XX століття – швидше новий етап розвитку не матеріальної культури людства, а його психології. Про цей час можна сказати рядками з вірша М. Волошина „Чверть Века”:

Было ... все было ... так полно, так много ...

Больше, чем сердце может вместить:

И золотые ковчеги религий,

И сумасшедшие тромбы идей ...

... Всё упоение ритма и слова,

Весь Апокалипсис туч и зарниц,

Пламя горячки и трепет озноба

От надвигающихся катастроф.

Я был свидетелем сдвигов сознания,

Геологических оползней душ...

Одним із найважливіших літературних явищ цього періоду стало оновлення драматургії.

Театральна та драматургічна естетика даного періоду, яка сформувалася як результат художніх досягнень перш за все Г. Ібсена, а також А. Стрінберга,

Г. Гауптмана, Б. Шоу та інших стали позначати поняттям „нова драма”. В українській драматургії це перш за все Леся Українка, В. Винниченко. П’єси цих авторів наповнені духовною боротьбою, філософською полемікою, актуальною соціально-моральною проблематикою. Цікаво, що більшість корифеїв драми займалися також розробленням її теорії: вони експериментували, вели активні пошуки в різних областях театральної діяльності, включаючи акторську гру і режисуру. Літературні та сценічні відкриття Г. Ібсена, А. Стрінберга, Б. Шоу та інших й сьогодні широко використовуються театрами світу. В цьому жанрі криється ключ до розуміння натуралістської документальності, фантазії символістів, витончених психологізму, естетизму, містики, що є важливими для сучасного глядача і читача.

Норвезького письменника Генріка Ібсена вважають основоположником „нової драми”. „Нова драма” Г. Ібсена – справжній переворот у світовій драматургії. Леся Українка писала: „В кінці XIX століття драма розбила нарешті кайдани мертвої рутини, що то від них так довго та одважно намагався визволити її єдиний в своїм роді талан ”північного рицаря” Г. Ібсена” [36, с. 37]. За іншим висловом, Ібсен, як колись Данте, поєднав старий і новий час, XIX і XX століття [6, с. 17]. Творчість Ібсена, зокрема його новаторство в драматургії, ретельно досліджена зарубіжними і вітчизняними науковцями, письменниками, а саме Б. Шоу, Х. Хейбергом, Лесею Українкою, В. Г. Адмоні, Т. К. Шах-Азізовою, Г. М. Храповицькою тощо. Проблема драматургічної творчості Лесі Українки в межах української модерної драми активно досліджувалась раніше і досліджується в сучасному літературознавстві. Це праці М. Зерова, Є. Маланюка, М. Євшана, О. Білецького, В. Петрова, Ю. Бойка, Аріадни Стебельської та ін. Окремо розглядалась проблема „Леся Українка і зарубіжні літератури” (В. Резанов, І. Журавська, П. Охріменко, О. Охріменко та ін.), зроблено спробу дослідити типологію неоромантичного мислення в драматургії Г. Ібсена і Лесі Українки [40]. У роботах науковців здійснювалось компаративне дослідження драматургії зазначених авторів як

доказовий матеріал для з'ясування проблеми функціонування різних типів художнього мислення в контексті національного і західноєвропейського історико-літературного процесів, разом з тим таке дослідження має і самостійне значення).

Все це зумовлює **актуальність** даної теми дипломної роботи **„Міфологічна основа, історичне минуле та авторське трактування в драматичній поемі Лесі Українки «Кассандра»”**.

Об'єкт дослідження: драми Г. Ібсена „Ляльковий дім” та Лесі Українки „Кассандра”.

Предмет дослідження: типологічні ознаки „нової драми” у п'єсах Г. Ібсена „Ляльковий дім” та Лесі Українки „Кассандра”.

Творчість Г. Ібсена стала джерелом проблем, тем, образів і сюжетів для всієї оновленої драматургії, тому ми і обрали матеріалом для дослідження текст соціально-психологічної драми типології норвезького письменника „Ляльковий дім”. Із „нових драм” Лесі Українки обрано „Кассандру” як високо художній і продуктивний текст для дослідження „нової драми” та компаративного аналізу.

Мета проекту: дослідити міфологічну основу , історичне минуле та авторське трактування в драматичній поемі Лесі Українки «Кассандра».

У роботі передбачається виконати наступні **завдання**:

- розглянути основні тенденції розвитку драми кінця XIX століття – початку XX століття;
- з'ясувати естетичні особливості оновленого жанру;
- дослідити засоби постановки соціально-психологічних проблем;
- дослідити особливості розвитку сюжету і композиційні прийоми.

Практичне значення дослідницького проекту полягає в можливості використання матеріалів під час вивчення тем: „Розвиток драматургії кінця XIX століття – початку XX століття”, „Творчість Ібсена”, „Творчість Лесі Українки” на уроках української і зарубіжної літератур у школі.

ВИСНОВКИ

Отже, "нова драма" кінця XIX – початку XX ст. в центрі уваги поставила особистість – не як "соціальний тип", а як «духовний симптом», "індивідуальність", переживання й відчуття якої визначають загальну атмосферу епохи. Внутрішні порухи душі набули узагальнюючого значення, стали критерієм оцінки філософських, соціальних та моральних проблем буття. Показавши "трагедію життя", а не "трагедію в житті", драматурги закликали до осмислення глибинної суті дійсності, звільнення людського духу, пошуку шляхів відновлення гармонії світу. Театр перетворився на місце ідейних дискусій і духовних поривань. Зовнішня дія поступилася внутрішнім конфліктам. Використавши досягнення реалізму й натуралізму, "нова драма" наполегливо розробляла модерністські принципи – символізму, неоромантизму, імпресіонізму, експресіонізму, сюрреалізму тощо. Надзвичайно продуктивними були жанри психологічної та інтелектуальної "драми ідей", які обумовили подальший розвиток світової драматургії.

Драматургічне новаторство Ібсена і драматургів, які пішли його шляхом, складають, по-перше, піднесення дискусії і розширення її прав настільки, що, поширившись та вторгшись у дію, вона остаточно з нею асимілювалась. П'єса і дискусія стали практично синонімами. По-друге, самі глядачі залучились до числа учасників драми, а випадки з їхнього життя стали сценічними ситуаціями.

За період творчої активності – 50 років – Ібсен створив норвезькою мовою ті основні типи драматичних творів, які виникали у Європі протягом всього XX століття – романтична історична драма, реалістична комедія про сучасність, соціально-психологічна драма про сучасність, драма з натуралістичними, а пізніше символічними елементами. Він виявився основоположником реалістичної драми про сучасність, творцем психологічної драми про людину теперішнього дня. Цей тип драми стоїть біля витоків сучасної інтелектуальної драми, основа якої – напружені пошуки правди, що відбуваються у дискусіях, багатогранність характерів героїв і стосунків.

Ібсенівські традиції: зведення соціальних протиріч до моральних конфліктів, різні типи психологічних драм, використання символіки, спеціальний тип побудови з невирішеним конфліктом, елементи ретроспекції, – продовжують жити в драматургії ХХ ст. І не тільки в ній.

Типологічні ознаки „нової драми”: соціально-психологічна проблематика, аналітична композиція, наявність зовнішнього і внутрішнього конфлікту, символіка, відкритий фінал, – чітко простежуються у драмах Г. Ібсена „Ляльковий дім” і Лесі Українки „Кассандра”.

Ряд сходжень виявлено у проблемах, поставлених авторами у творах. Положення головних героїнь – Нори і Кассандри – як в сім'ї, так і в суспільстві, соціально обумовлене. Нора сприймається батьком, а потім чоловіком, як іграшка, вона не має юридичних прав для оформлення позики як фізична особа, її етичні міркування суперечать не лише суспільним нормам, але й не знаходять підтримки у Хельмера – найближчої людини, заради кого вона власне пішла на злочин. Кассандра для своїх рідних і всього міста – зловісниця, яку можна пообіцяти, не питаючи її згоди, Ономаю за військову підтримку. Для сім'ї вона також іграшка, на її почуття до Долона ніхто не зважає, розмова з лідійським царем – формальна, про це свідчать його ж слова:

*Царівно, правду мовити, я честь
хотів тобі, питаючи, зробити,
як жриці божій і царівні Трої,
а в нас у Лідії нема звичаю
дівчат питати, коли батько згоден...*

У даному випадку згода батька також висловлена без розмови з Кассандрою. Суспільство визначає рід занять жінці: для Нори – це сім'я, виховання дітей, якщо жінка починає працювати (приклад – Фру Лінне, та й сама Нора крадькома переписує папери не лише із-за Хельмера), ставлення до неї стає упередженим. Кассандра за кужілкою схвально сприймається братом Деїфобом, адже це личить дівчині: „Отож пряди й не пророкуй!”, а віщує нехай Гелен.

Проте вирішальну роль в долях обох героїнь грає не зовнішній, соціальний, а внутрішній, психологічний, конфлікт. Обидві прагнуть бути вірними своєму відчуттю правди:

Кассандра: „*Над всіх старших найстарша Правда*”;

Нора: „*Я гадаю, що передусім людина... я звільнюся від усіх цих пут...*”. Різниця, можливо, в тому, що Нора тільки стає на цей шлях, а Кассандра йде по ньому, але для обох є час вагань, і обидві роблять свій, власне екзистенційний вибір, хоча одна йде в життя, інша – в смерть.

Розвиток сюжету у п'єсах Г. Ібсена „Ляльковий дім” і Лесі Українки „Кассандра” здійснюється у двох планах: зовнішньому і внутрішньому.

У елементах сюжету спостерігаються певні типологічні збіги: Нора мріяла про кохання-чудо з боку Хельмера; пристрасне кохання палає в серці Кассандри, але Долон не може його розділити.

Мотив дитинності-незрілості маргінально реалізовано в обох творах. Але якщо у Ібсена головна героїня усвідомлює себе іграшкою-дитиною в руках інших, то у Лесі Українки Кассандра бачить цю дитинність у Долона: він ще дитина для очей долі.

Композиція обох творів аналітична або, по-іншому, ретроспективна. Розвиток сюжету залежить від подій, які стались задовго від початку дії драм: підроблений вексель Нори, так само як і поява Гелени в Трої, зринаючи у творах, щоразу дають поштовх для розвитку дії.

Відкритий фінал властивий обом драмам. Основний конфлікт не вирішено на матеріалі п'єс, а лише визначено до кінця. Вирішення конфлікту, кінець боротьби Нори, Кассандри можливий лише поза рамками твору.

Засоби „нової драми”, які використовувала Леся Українка, мають типологічні збіги з драматургічною технікою Ібсена. Дослідники творчості української письменниці відзначають, що вона хоч і увійшла в царину драматургії з тематикою і методами, що використовував Ібсен, проте вони її цілковито не захопили. Леся Українка згодом знаходить свій власний шлях, котрий сягає корінням доби античної трагедії, підбиває досвід щонайкращих

зразків класичної драми й утверджується як глибоко національний, що гармонійно входить у простори всесвітньої культури. І саме останній період драматургічної творчості Лесі Українки, в якому суто національні ноти перегукуються з універсальними, є чи не найбільшою вершиною, становить найвище досягнення її як художниці слова, творця української драми загалом.

Таким чином, дослідивши типологічні ознаки "нової драми" кінця XIX – початку XX ст. на прикладі п'єс Г. Ібсена „Ляльковий дім” і Лесі Українки „Кассандра”, дослідити міфологічну основу, історичне минуле та авторське трактування в драматичній поемі Лесі Українки «Кассандра», ми прийшли до наступних висновків:

- "нова драма" кінця XIX – початку XX ст. – визначний період у динаміці літературного процесу, джерело багатьох відкриттів літератури XX ст.;

- своєрідність "нової драми" ґрунтується на оновленні естетичних і структурних властивостей жанру;

- соціально-психологічна драма Г. Ібсена "Ляльковий дім" і драматична поема Лесі Українки „Кассандра” – яскраві зразки "нової драми”;

- використовуючи ретроспективну композицію, автори крок за кроком відновлюють минуле дійових осіб. Картини теперішнього поглиблюються всіма екскурсами в минуле, вони виявляють справжню сутність характерів персонажів;

- символи у п'єсі допомагають зрозуміти надзвичайно складні відносини героїв із реальним світом, підсилюють вплив твору на почуття глядачів, активізують їхні думки;

- романтичний пафос у драмі діє на рівні ідей, а не подій;

- тривалий і постійний сценічний інтерес до п'єс Г. Ібсена "Ляльковий дім" і Лесі Українки „Кассандра” показує, що морально-етичні проблеми, порушені в них, високі художні якості досліджуваних творів є актуальними.

Додаток Л

ЗРАЗОК МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПРОЄКТУ УЧНІВ ЕК

Образ яблуні
в творчості митців-імпресіоністів
(на прикладі новели
М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» та
живопису М. Буркаса)

Проект виконали:
Заболотна Катерина
Юрченко Яна

Мета:

- прослідкувати особливості розкриття образу цвіту яблуні в різних видах мистецтва імпресіонізму;
- виявити спільні та відмінні прийоми щодо розкриття одного образу засобами різних видів мистецтва.

Імпресіонізм

(від фр. *impression* — враження) — мистецька течія у живописі, літературі та музиці, яка виникла в 1860-х роках у Франції

- Засновники імпресіонізму діяли на противагу реалізму
- Імпресіоністи у своїх творах намагаються відтворити миттєві, витончені особисті враження та спостереження мінливих миттєвих відчуттів і переживань, природу, схопити мінливі ефекти світла, проте, не мають на меті об'єктивно відобразити реальність, а ставлять за ціль поділитися власними почуттями зі споглядальником твору, вплинути на нього.

- У новелі М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» роздвоєне «Я» героя передає світло і тінь.
- Тобто на передньому плані — людина страждання, але з цілісним внутрішнім життям, яке перебуває в трагічній суперечності із зовнішнім світом.

- Бурчак не був особисто знайомий з Коцюбинським. Він прочитав його імпресіоністичну новелу «Цвіт яблуні» і був захоплений майстерністю письменника, перечитав усю його творчу спадщину, побував у його будинку у Вінниці. В одному з листів Бурчака читаємо: «Це... «покойна яблуня» — взимку з 28 на 29 рік вона замерзла і її вже немає. Намалював я цю яблуню ще й тому, що у М. Коцюбинського є етюд «Цвіт яблуні»... Весь цей куточок саду називається «Мушин куточок», через те, що письменник дитиною часто гуляв тут, а пізніше написав під цим деревом свої перші твори...».



Микола Бурчак.
«Яблуня біля будинку Коцюбинських у Вінниці» (1928)

ТРАДИЦІЇ ЗОБРАЖЕННЯ ОБРАЗУ КВІТУЧОЇ ЯБЛУНІ В ЖИВОПИСІ ІМПРЕСІОНІСТІВ



Клод Моне.
«Яблуня»



Піссарро Каміль.
«Яблуні в цвіті»



Микола Бурачек.
«Квітуча яблуня»



Казимир Малевич.
«Яблуні в цвіту»



Михало Беркос. «Яблуня цвіте»

Основна тема мистецтва художника – український пейзаж. Беркос любив писати при буйному цвітінні. Сільські вулички з пишними деревами, квітучі поля льону та гречки — його улюблені мотиви: «Льон цвіте», «Гречка цвіте», «Липень. Маки розквітають», «Яблуня цвіте», «Повні маки», «Льон»



Михайло Беркос –
український художник-
імпресіоніст

Висновок

- В аспекті мистецького синтезу виявлено, що символіка суміжних мистецтв, ужита в структурі словесного твору, дає авторові змогу витворити складну панораму художнього явища, яка утворюється з інтерпретованих по-новому символів

Додаток М

Експериментальні класи n_x =			12		Контрольні класи n_y =			12
i	X_i	X_i^2			i	Y_i	Y_i^2	
1	7,7	59,29			1	7,1	50,41	
2	8,0	64,00			2	7,3	53,29	
3	8,4	70,56			3	7,6	57,76	
4	8,5	72,25			4	7,8	60,84	
5	8,7	75,69			5	8,1	65,61	
6	8,8	77,44			6	8,3	68,89	
7	9,1	82,81			7	8,5	72,25	
8	9,4	88,36			8	8,7	75,69	
9	9,7	94,09			9	9,0	81,00	
10	10,0	100,00			10	9,2	84,64	
11	10,3	106,09			11	9,4	88,36	
12	10,5	110,25			12	9,7	94,09	
Σ	109,1	1000,83			Σ	100,7	852,83	
$X_{cp} = \Sigma X_i / n_x =$			9,092		$Y_{cp} = \Sigma Y_i / n_y =$			8,392
$D_x = \Sigma X_i^2 / n_x - (X_{cp})^2$ =			0,744		$D_y = \Sigma Y_i^2 / n_y - (Y_{cp})^2 =$			0,649
$S_x^2 = D_x * n_x / (n_x - 1) =$			0,812		$S_y^2 = D_y * n_y / (n_y - 1)$ =			0,708
Ho: $M(X) = M(Y)$ - нульова гіпотеза (успішність не змінилась)								
Ha: $M(X) > M(Y)$ - альтернативна гіпотеза (успішність підвищилась)								
Обчислимо спостережуване значення критерію Z за формулою (459) [1, стор. 110]								
$Z^* =$		1,97						

Статистичний критерій Z має розподіл Стюдента, де число ступенів свободи								
k = nx+ny-2 =		22						
За рівнем значимості α = 0,1 та k =				22		за таблицею критичних точок		
розподілу Стюдента [1, стор. 327, Додаток 6] знаходимо критичну точку								
Zкр (α=0,10; k=22) =				1,72				
Оскільки Z* > Zкр, то нульова гіпотеза відхиляється.								
Отже, з імовірністю 90% (тобто 1 - α = 0,9) можна стверджувати, що								
наша методика сприяє підвищенню успішності учнів на								
Xср - Yср =		0,70		балів, тобто на (Xср - Yср) / Yср *100% =			8,3 %	

Формули для розрахунків

$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n_x}$ – середній показник успішності для експериментальних класів

$D_x = \frac{\sum x_i^2}{n_x} - (\bar{x})^2$ – дисперсія успішності для експериментальних класів

$S_x^2 = \frac{n_x}{n_x - 1} \cdot D_x$ – виправлена дисперсія успішності для експериментальних класів

$\bar{y} = \frac{\sum y_i}{n_y}$ – середній показник успішності для контрольних класів

$D_y = \frac{\sum y_i^2}{n_y} - (\bar{y})^2$ – дисперсія успішності для контрольних класів

$S_y^2 = \frac{n_y}{n_y - 1} \cdot D_y$ – виправлена дисперсія успішності для контрольних класів

Статистичний критерій (t-критерій Стюдента):

$$Z = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(n_x - 1)S_x^2 + (n_y - 1)S_y^2}{n_x + n_y - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_x} + \frac{1}{n_y} \right)}} \quad (459)$$

Додаток Н

Довідка
про впровадження матеріалів наукового дослідження
Тригуб Ірини Анатоліївни
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі
курсів за вибором у профільній школі», поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Упродовж 2017–2020 років у процесі підвищення фахової кваліфікації вчителів української мови і літератури та зарубіжної літератури в Комунальному навчальному закладі Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» упроваджувалися наукові результати дисертаційного дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни.

Матеріали дисертаційного дослідження, у яких розкрито сутність і специфіку профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти, висвітлено літературознавчий аспект досліджуваної проблеми, обґрунтовано теоретико-методичні засади контекстного вивчення літератури в умовах профілізації навчання та презентовано методику системної реалізації принципу контекстності під час вивчення творів української літератури в системі курсів за вибором, було використано на заняттях під час навчання на курсах підвищення фахової кваліфікації вчителів української мови та літератури, зарубіжної літератури, а також у ході виконання слухачами авторських проєктів.

Основні результати впровадження дисертаційного дослідження «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» обговорено та схвалено на засіданні кафедри суспільно-гуманітарної освіти (протокол № 9 від 26 листопада 2020 р.).

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані дослідницею, отримали високу оцінку викладачів і слухачів курсів, а тому мають реальні

перспективи щодо подальшого впровадження у практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти.

В. о. ректора КНЗ КОР

«Київський обласний інститут

післядипломної освіти педагогічних кадрів»,

кандидат педагогічних наук



Н. М. Бендерець

*Підпис Н.М. Бендерця засвідчую
завідуючий кончемерії ф. С.В.Клиш*

УКРАЇНА
Київська область, Бориспільський район
Спорний навчальний заклад
"Щасливський навчально-виховний комплекс:
"ліцей – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
дитячий садок"
Прийнятної сільської ради
Ідентифікаційний код 22203330
Від. *41* *серпень* 2020 р. № *225/1*
08325, Київська обл., Бориспільський р-н,
с. Щасливе, вул. Фестивальна, 37



**ОПОРНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЩАСЛИВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«ЛІЦЕЙ – ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ –
ДИТЯЧИЙ САДОК»
БОРИСПІЛЬСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Фестивальна, 37, с. Щасливе, Бориспільський район, 08325, тел./факс: (04595) 3-55-82,
<http://www.nvk-schaslyve.com.ua/> E-mail: 83nvk@ukr.net Код ЄДРПОУ 22203330

№ *225/1*
ВІД «*41*» *серпень* 2020 р.

**Довідка
про впровадження матеріалів наукового дослідження
Тригуб Ірини Анатоліївни
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі
курсів за вибором у профільній школі», поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)**

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни з теми
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за
вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес Лрлоного
навчального закладу «Щасливський навчально-виховний комплекс «ліцей –
загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дитячий садок» Бориспільської
районної ради Київської області впродовж 2012–2020 навчальних років.

Запропонована дослідницею методика системного застосування різних
видів контекстів у процесі поглибленого вивчення української літератури на
заняттях курсів за вибором сприяла підвищенню результативності організації
навчальної діяльності учнів. Зокрема, високі навчальні досягнення
продемонстрували учнів профільних філологічних класів, які вивчали

українську літературу за розробленою й особисто апробованою Тригуб І. А. методикою контекстного вивчення літератури модернізму на заняттях літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті».

У процесі апробації експериментальних матеріалів засвідчено підвищення мотивації учнів до вивчення творів української літератури, активізацію їхньої читацької діяльності, розширення кола мистецьких уподобань.

Розроблена методика збагачуватиме методичний арсенал учителів-словесників, робитиме процес вивчення творів української літератури результативним і таким, що відповідає читацьким і пізнавальним інтересам сучасних учнів-старшокласників.

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» схвально оцінено педагогами ОНЗ Щасливський НВК як такі, що мають практичну значущість для підвищення рівня шкільної літературної освіти.

Директор:



Ю. Ю. Йовбак



ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційної роботи
Тригуб Ірини Анатоліївни
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за
вибором у профільній школі», поданої
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Упродовж 2016–2020 навчальних років результати дисертації Тригуб Ірини Анатоліївни з теми «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес Середньої загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №205 Святошинської районної ради міста Києва.

Навчання української літератури на профільному рівні за розробленою методикою виявилось інтенсивним і продуктивним, спрямованим на удосконалення читацьких умінь старшокласників контекстного розгляду художніх творів, що сприяло розвитку їхніх ключових і предметної читацької компетентностей.

У процесі експериментального навчання підтверджено методичну значущість застосування методу індивідуальних і групових учнівських творчих проєктів, практикування індивідуальних презентацій у формі усного повідомлення чи буктрейлера, розміщених у хмарному сервісі «Google Classroom», проведення учнівських дебатів.

Результативність розробленої І.А. Тригуб методики контекстного вивчення художніх творів перевірялася під час виконання старшокласниками зрізових контрольних робіт, їхнього опитування та анкетування.

Навчання учнів 10–11-х класів за експериментальною методикою дало позитивні результати й отримало схвалення вчителів-словесників.

Директор середньої загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №205
Святошинської районної ради
міста Києва

Маришанна Л.Л.





КАРЛІВСЬКА РАЙОННА РАДА ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
КАРЛІВСЬКА ГІМНАЗІЯ ІМЕНІ НІНИ ГЕРАСИМЕНКО
вул. Гімназична, 2, м. Карлівка, Полтавська область, 39500
тел. (05346) 2-38-63, 2-35-44 E-mail: gimnazija_nm@ukr.net, Код ЄДРПОУ 22545183

29.05.2020 № 141

Відділ освіти, молоді та спорту
Карлівської райдержадміністрації

Довідка
про впровадження матеріалів наукового дослідження
Тригуб Ірини Анатоліївни
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі
курсів за вибором у профільній школі», поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни з теми «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес Карлівської гімназії імені Ніни Герасименко Карлівської районної ради Полтавської області впродовж 2017-2020 навчальних років.

Запропонована дослідницею методика системного застосування різних видів контекстів у процесі поглибленого вивчення української літератури на заняттях курсів за вибором сприяла підвищенню результативності організації навчальної діяльності учнів. Зокрема, високі навчальні досягнення продемонстрували учнів профільних філологічних класів, які вивчали українську літературу за розробленою й особисто апробованою Тригуб І. А. методикою контекстного вивчення літератури модернізму на заняттях літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті».

У процесі апробації експериментальних матеріалів засвідчено підвищення мотивації учнів до вивчення творів української літератури, активізацію їхньої читачкої діяльності, розширення кола мистецьких уподобань.

Розроблена методика збагачуватиме методичний арсенал учителів-словесників, робитиме процес вивчення творів української літератури

результативним і таким, що відповідає читацьким і пізнавальним інтересам сучасних учнів-старшокласників.

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» схвально оцінено педагогами Карлівської гімназії імені Ніни Герасименко Карлівської районної ради Полтавської області як такі, що мають практичну значущість для підвищення рівня шкільної літературної освіти.



Директор Карлівської гімназії
імені Ніни Герасименко
тел. (05346) 2-38-63

I.O. Rogodchenko

I.O. Рогодченко



Довідка

провпровадження матеріалів наукового дослідження

Тригуб Ірини Анатоліївни

«Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни з теми «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес Петропавлівсько-Борщагівської ЗОШ I-III ступенів Києво-Святошинського району Київської області впродовж 2016-2020 навчальних років.

Запропонована дослідницею методика організації навчальної діяльності учнів старших класів на заняттях літературних курсів за вибором орієнтована на встановлення взаємозв'язків художнього твору з позатекстовою інформацією. Системне застосування історичного, біографічного, літературознавчого та мистецького контекстів у процесі опрацювання художнього твору засвідчило підвищення рівня сформованості читацької і ключових компетентностей старшокласників, зокрема поглиблення вмінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням його ідейної та художньо-естетичної цілісності, удосконалення вмінь самостійної творчої діяльності, розвиток читацьких інтересів і загальної культури.

У процесі апробації методики контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором підтверджено результативність застосування таких методів і прийомів, як шкільна лекція, бесіда, самостійна робота, виконання різних видів творчих завдань, підготовка навчальних проєктів, використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена методика реалізації принципу контекстності у процесі вивчення української літератури в умовах профільного навчання, запропонована Тригуб І.А., отримала схвальні відгуки вчителів-словесників Петропавлівсько-Борщагівської ЗОШ І-ІІІ ступенів та має реальні перспективи щодо її подальшого її впровадження в освітній процес навчального закладу.



Директор

Петропавлівсько-Борщагівської ЗОШ І-ІІІ ступенів

Києво-Святошинського району

Київської області М. О. Татуревич



ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційної роботи

Тригуб Ірини Анатоліївни «Методика контекстного вивчення української в системі курсів за вибором у профільній школі», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

Результати наукового дослідження Тригуб Ірини Анатоліївни з теми «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес у Межиріцькій загальноосвітній школі I-III ступенів Лебединської районної ради Сумської області протягом 2016–2020 навчальних років.

Розроблена дисертанткою методика контекстного розгляду художнього твору на профільному рівні застосовувалася у процесі апробації літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті (автори – Т.О. Яценко, І.А. Тригуб; гриф «Схвалено МОН України»; лист МОН України від 27.06.2018 № 22.1/12-Г-444).

Результати впровадження експериментальної методики засвідчують її ефективність, що виявляється в підвищенні рівня знань старшокласників про сутність різновидів контексту та рівня сформованості вмінь аналізувати та інтерпретувати модерністські твори української і зарубіжної літератури з урахуванням філософсько-культурологічного, літературознавчого та мистецького контекстів.

Матеріали наукової роботи про специфіку профільної диференціації в системі шкільної літературної освіти були використані під час розроблення й корегування варіативного складника освітньої програми закладу та проведення тематичної педради.

Розділи дисертації, у яких ґрунтовно розкрито культурологічний, літературознавчий та методичний аспекти проблеми контекстного вивчення творів художньої літератури на профільному рівні, були темою обговорення на засіданнях методичного об'єднання вчителів-словесників.

Узагальнені результати наукового дослідження були заслухані на засіданні педради Межиріцької загальноосвітньої школи I-III ступенів Лебединської районної Сумської області (протокол № 2 від 20.11.2020) та отримали високу оцінку вчителів-експериментаторів, а відтак методика контекстного вивчення художніх творів і надалі буде використовуватися в системі профільного навчання освітнього закладу.

Директор школи



Людмила БРЮШЕНКО

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційної роботи
Тригуб Ірини Анатоліївни
«Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за
вибором у профільній школі», поданої
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Упродовж 2016–2020 навчальних років результати дисертації Тригуб Ірини Анатоліївни з теми «Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі» упроваджувалися в освітній процес Ворохтянської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Яремчанської міської ради Івано-Франківської області.

Навчання української літератури на профільному рівні за розробленою методикою виявилось інтенсивним і продуктивним, спрямованим на удосконалення читацьких умінь старшокласників контекстного розгляду художніх творів, що сприяло розвитку їхніх ключових і предметної читацької компетентностей.

У процесі експериментального навчання підтверджено методичну значущість застосування методу індивідуальних і групових учнівських творчих проєктів, практикування індивідуальних презентацій у формі усного повідомлення чи буктрейлера, розмішених у хмарному сервісі «Google Classroom», проведення учнівських дебатів.

Результативність розробленої І. А. Тригуб методики контекстного вивчення художніх творів перевірялася під час виконання старшокласниками зрізових контрольних робіт, їхнього опитування та анкетування.

Навчання учнів 10–11-х класів за експериментальною методикою дало позитивні результати й отримало схвалення вчителів-словесників.

Директор



ПІБ