

Кіровоградський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського
Кафедра теорії та методики середньої освіти

І.О. Небеленчук

ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

*Друкується за рішенням вченої ради Кіровоградського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського*

Кіровоград
2013

Небеленчук І. О. Застосування діалогових технологій навчання в курсі вивчення світової літератури : Методичні рекомендації. – Кіровоград: Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2013. – 90 с.

Рецензенти:

О. В. Вибрик – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри зарубіжної літератури та компаративістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

В. К. Рибальченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та компаративістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

У посібнику подається матеріал теоретико-практичного спрямування, розглядаються діалогові технології кооперативного та колективно-групового навчання, подаються методичні рекомендації щодо роботи в парі, мікрогрупах, макрогрупах, застосування методу проєктів, „кейс”-методу, проведення дискусії, подаються „кейси” й теми для дискусійного обговорення. Розглядається застосування діалогових технологій під час вивчення творів різних родів і на всіх етапах вивчення художнього твору, подаються запитання до активізувальної й евристичної бесід, пропонується порівняння оригінальних творів і перекладних, ліричних із музичними, різних варіантів перекладу, подається розгляд окремих творів як текстів культур, представлений темарій можливих творчих робіт. Подаються методичні рекомендації під час аналізу творів різних родів і на всіх етапах вивчення художнього твору. Визначаються спільні та специфічні діалогові технології для творів різних родів. Значаються психолого-педагогічні умови застосування діалогових технологій.

Посібник адресований учителям світової й української літератури, а також усім, хто цікавиться питаннями літератури.

Відповідальна за випуск – Корецька Л. В.

Т

Вступ.....	4
Теоретичне обґрунтування моделі діалогових технологій.....	5
Різновиди діалогових технологій за кількістю учасників навчального процесу.....	12
Діалогове навчання на різних етапах вивчення художніх творів.....	28
Особливості використання діалогових технологій залежно від родової специфіки творів.....	48
Ефективні умови застосування діалогових технологій.....	66
Висновки.....	76
Література.....	75
Додатки.....	80

ВСТУП

Серед сучасних освітніх технологій, що сприяють формуванню творчої активності учнів, їх читацької компетентності, саморозвитку та самовираженню, ефективними є діалогові технології навчання, які спрямовані на включення учнів у діалог, вміння вести діалог з автором і його твором, аналізувати й інтерпретувати, на розвиток критичності та самостійності мислення, допитливості, винахідливості школярів.

Методи і прийоми діалогового навчання досліджувалися Д. Локком, А. Дістервегом, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці. Деякі аспекти застосування діалогу можна виявити в працях відомих педагогів Росії кінця ХІХ – початку ХХ століття: Л. Толстого, П. Каптерева, Е. Звягінцева та інших. Особливої актуальності проблема застосування діалогового навчання набула в діяльності педагогів і психологів К. Ушинського, Х. Алчевської, С. Русової, Я. Корчака, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, К. Баханова, М. Бутза, Ю. Бабанського, Ю. Гільбуха, Ж. Піаже, Л. Виготського, В. Давидова, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Г. Сухобської, Л. Божович, С. Братченка, С. Белової та інших.

Діалогові технології навчання є також предметом посиленої уваги зарубіжних дослідників. Їм надавали значущості американські вчені В. Літлвуд, Д. Джонсон, С. Брумфіт, Г. Віддоусон. Проблемою їх застосування у навчальному процесі займалися також Л. Шульман, Р. Фальтус, Т. Берд та інші. В українській науці над цією проблемою працюють О. Іванов, Г. Кузнецов, Г. П'ятаков, О. Волкова, Л. Коберник, Г. Роєнко, О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Панченкова.

Зазначена проблема перебуває в центрі уваги методичної науки. У працях Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, Г. Токмань здійснено системні підходи до класифікації та практичного застосування діалогових технологій з метою літературного розвитку школярів, їхніх інтелектуально-комунікативних здібностей.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в наукових дослідженнях Ю. Холодної (застосування сократівського методу бесіди, формування культури спілкування), А. Мельник (використання в навчанні різноманітних ігор, що є джерелом спілкування та співробітництва), О. Дем'яненко (формування особистості на основі застосування діалогових видів і форм навчання: дискусії, асоціативних та проблемно-пошукових завдань, евристичної бесіди тощо), А. Вітченка (літературний розвиток школярів, формування навичок спілкування на основі театральних ігор та інсценізацій), В. Черній (формування комунікативної компетенції, аналітичного мислення на основі постановки проблемних запитань) та інших.

Однак недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з системою застосування діалогових технологій навчання учнів 5-7 класів на уроках світової й української літератури; потребує розроблення методика добору видів і форм діалогового навчання під час вивчення творів різних родів і на всіх етапах вивчення художніх творів; питання підходу до формування вмінь культури діалогічної взаємодії з автором твору й один з одним. Саме відсутність узагальненого матеріалу про діалогові технології навчання стала поштовхом для

створення методичних рекомендацій, якими могли б скористатися вчителі світової чи української літератури.

У посібнику подається матеріал теоретико-практичного спрямування, розглядаються діалогові технології кооперативного та колективно-групового навчання, подаються методичні рекомендації щодо роботи в парі, мікрогрупах, макрогрупах, застосування методу проєктів, „кейс”-методу, проведення дискусії, подаються „кейси” й теми для дискусійного обговорення. Також розглядається застосування діалогових форм під час вивчення творів різних родів і на всіх етапах вивчення художнього твору, подаються запитання до активізувальної й евристичної бесід, пропонується порівняння оригінальних творів і перекладних, ліричних із музичними, різних варіантів перекладу, подається розгляд окремих творів як текстів культур, представлений темарій можливих творчих робіт.

Застосування діалогових технологій має стати пріоритетним, оскільки сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню комунікативної компетентності. Діалогові технології передбачають:

- використання індивідуальних, групових, колективних форм роботи;
- організацію творчого читання;
- створення запитань до художнього твору, проблемної ситуації та розв’язання її самими учнями;
- організацію творчо-пошукової, дослідницької діяльності школярів;
- постановку та вирішення аналітичних, синтетичних, порівняльних, узагальнювальних, тестових завдань;
- застосування видів навчальної діяльності ситуативного (інсценізація, драматизація, рольова гра, синквейн) та дискусійного (дискусія, „кейс”-метод, прес-інтерв’ю тощо) спрямування.

усім, хто цікавиться питаннями літератури.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Теоретичному обґрунтуванню застосування діалогових технологій навчання світової літератури сприяли дослідження з філософії, літературознавства, культурології, соціології, психології, педагогіки, шкільної методики викладання літератури.

Значущість являють висновки психологів про те, що учні в 11-13-тилітньому віці найбільш сприйнятливі для спілкування й діяльності, прагнуть налагоджувати стосунки з ровесниками, висловлювати свої позиції щодо прочитаного. С. Максименко зазначає, що, обмінюючись інформацією, взаємодіючи між собою, учні 11-13 років таким чином здійснюють *„різнобічні впливи на інших партнерів по спілкуванню”*, *„встановлюють комунікативні зв’язки”* і *„пізнають фізичні, психологічні й індивідуальні особливості, притаманні кожній стороні”* [28, с. 152]. Набувають значення погляди представників гуманітарної психології (Б. Братусь, С. Братченко, С. Белова) про те, що спілкування з ровесниками відкриває можливості співпраці, формує навички діалогічної взаємодії, сприяє

досягненню учнями високих результатів засвоєнні знань.

Процес уведення учнів у діалог є складним і водночас значущим. Він сприяє формуванню внутрішніх мотивів школярів до навчання. Тому важливо усвідомлювати необхідність уведення всіх учнів у бесіду, адже в ній кожен удосконалюється духовно. У процесі спілкування відбувається становлення школяра як особистості. Основну цінність при цьому, як уважає С. Братченко, „становить не стільки те, що *говориться*, який конкретний зміст висловлювання людини, скільки те, що *відбувається в ній самій* при цьому, які *процеси* мають місце як в її суб'єктивному світі, так і в міжособистісному просторі. А з усіх процесів – найголовніший процес *внутрішнього пошуку, усвідомлення і відкриттів у самому собі*” (курсив – С. Б.) [5, с. 54].

Дослідження представників гуманітарної психології дозволяють виокремити основні види спілкування в залежності від кількості учасників, які беруть участь у взаємодії:

- міжособистісне спілкування, що характерне для невеликих груп, в яких всі члени підтримують безпосередні контакти і спілкуються один з одним. Особливості спілкування визначаються змістом і цілями діяльності, які реалізує група;
- особистісно-групове спілкування має місце тоді, коли одну зі сторін спілкування представляє особистість, а другу – група. Таким є спілкування учителя з класом;
- міжгрупове спілкування передбачає участь у цьому процесі двох спільнот, кожна з яких відстоює свою позицію, прагне до досягнення своїх цілей, або ж обидві групи прагнуть дійти згоди відносно певного питання.

Будь-який вид спілкування проявляється як взаємодія сторін, між якими встановлюється комунікативний зв'язок, у ході якого співрозмовники безпосередньо сприймають один одного, встановлюють контакти і використовують для цього різні способи взаємодії. Це положення складає основу діалогових технологій навчання світової літератури учнів 5-7 класів, що застосовуються на всіх етапах вивчення художніх творів і під час вивчення творів різної родової приналежності. Діалогові технології навчання у контексті експериментальної моделі розподіляємо за їхніми видами:

- *формою проведення* (урочні, позаурочні, позашкільні);
- *характером пізнавальної діяльності* (репродуктивно-творчі, асоціативно-прогностичні, евристичні (пошукові), аналітико-інтерпретаційні, дослідницькі);
- *метою проведення* (актуалізувальні, формувальні, корекційні, комбіновані, узагальнювальні);
- *кількістю учасників* (парні, групові: мікрогрупи – 3-4 учні, макрогрупи – 5-6 учнів, колективні – робота класу);
- *етапами вивчення художнього твору* (підготовки до сприймання, сприймання, підготовки до аналізу, аналізу, підсумковому);
- *родовою специфікою* (під час вивчення творів епічного, ліричного, драматичного родів і міжродових утворень).

Види діалогових технологій навчання за характером пізнавальної діяльності розподіляємо за групами:

- *репродуктивно-творчі*: відтворення епізоду твору, створення стилізацій, створення оповіді-діалогу, розповіді-повідомлення, ілюстрацій, інсценізацій;
- *асоціативно-прогностичні*: створення асоціативного ланцюжка, асоціативного куща, прогнозування твору;
- *евристичні (пошукові)*: створення системи запитань учнями, пошук інформації, відповідей на запитання вчителя, рецензування відповідей;
- *аналітико-інтерпретаційні*: діалог з автором твору його героями, діалог учнів між собою, аналіз твору та його інтерпретація;
- *дослідницькі*: виконання дослідницьких завдань (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), порівняння творів, постановка і вирішення проблемних запитань, оцінка художнього твору, підготовка й обговорення повідомлень.

За метою проведення діалогові технології навчання поділяються на:

- *актуалізувальні*: розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів, робота з портретами письменників (з обговоренням);
- *формувальні*: вирішення проблемних завдань, розв'язання проблемних ситуацій, порівняння оригіналу й перекладу, завдання на зіставлення різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіанта перекладу, повідомлення про перекладача, аргументування власної позиції;
- *корекційні*: створення системи запитань учнями, пошук інформації, пошук відповідей на запитання вчителя, рецензування відповідей;
- *комбіновані*: поєднання різних видів діалогового навчання;
- *узагальнювальні*: робота за тестами, узагальнення й обґрунтування власних позицій і позицій товаришів, створення й заповнення таблиць, схем з обґрунтуванням.

Покажемо види діалогових технологій навчання світової літератури учнів 5-7 класів за допомогою рис. 1.

Діалогові технології являють собою сукупність завдань творчого, евристичного, проблемного, аналітико-інтерпретаційного, дискусійного спрямування. Особливого значення набувають положення філософів і літературознавців про процес пізнання суб'єктом (учнем) об'єкта пізнання (тексту) завдяки діалогу.

На основі праць Г.-Г. Гадамера, який показав принцип ведення діалогу за герменевтико-коловим рухом (*автор – читач – твір*), можна подати власну структуру ведення діалогу, що є ядром викладання світової літератури на діалогічній основі. Зазначена структура передбачає множинність варіантів висловлених суджень завдяки різнорівневому діалогу шляхом виходу у відкритий простір тексту, герменевтичного аналізу й інтерпретації художнього твору.

Застосування діалогу на всіх рівнях подано на рис. 1.

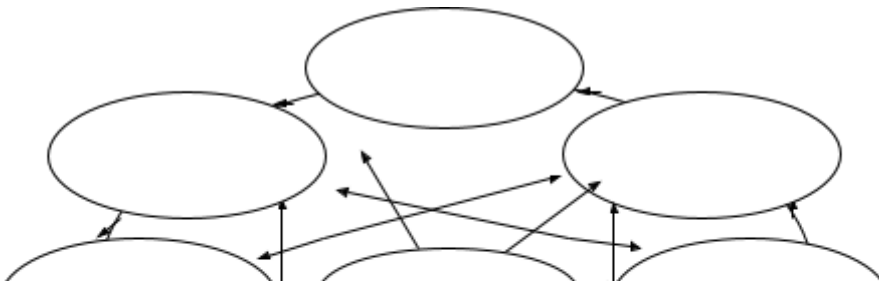
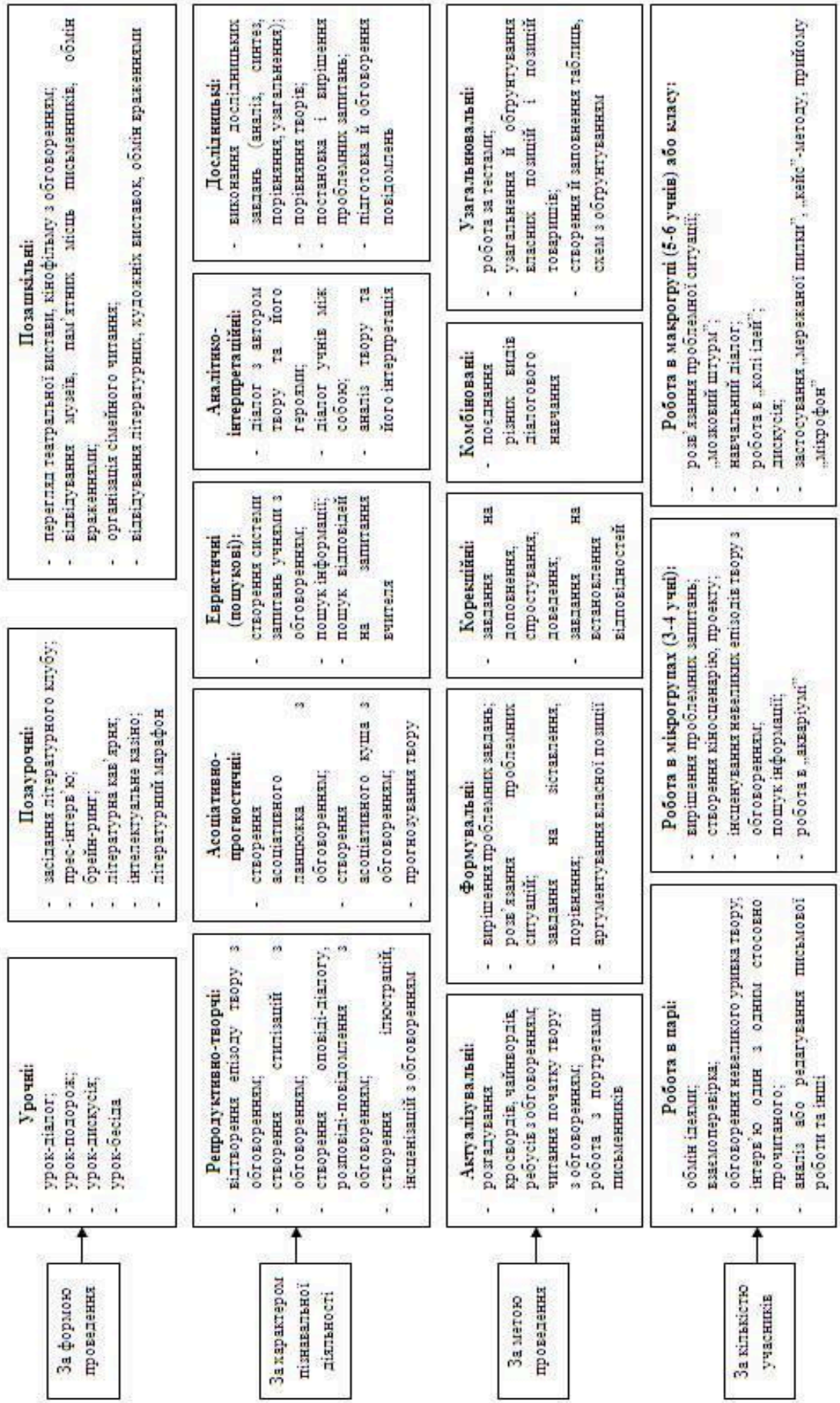


Рис. 2. Виділо го ви х те хн ол о г і я на вч ан ня за ру бі жн ої лі те ра ту ри



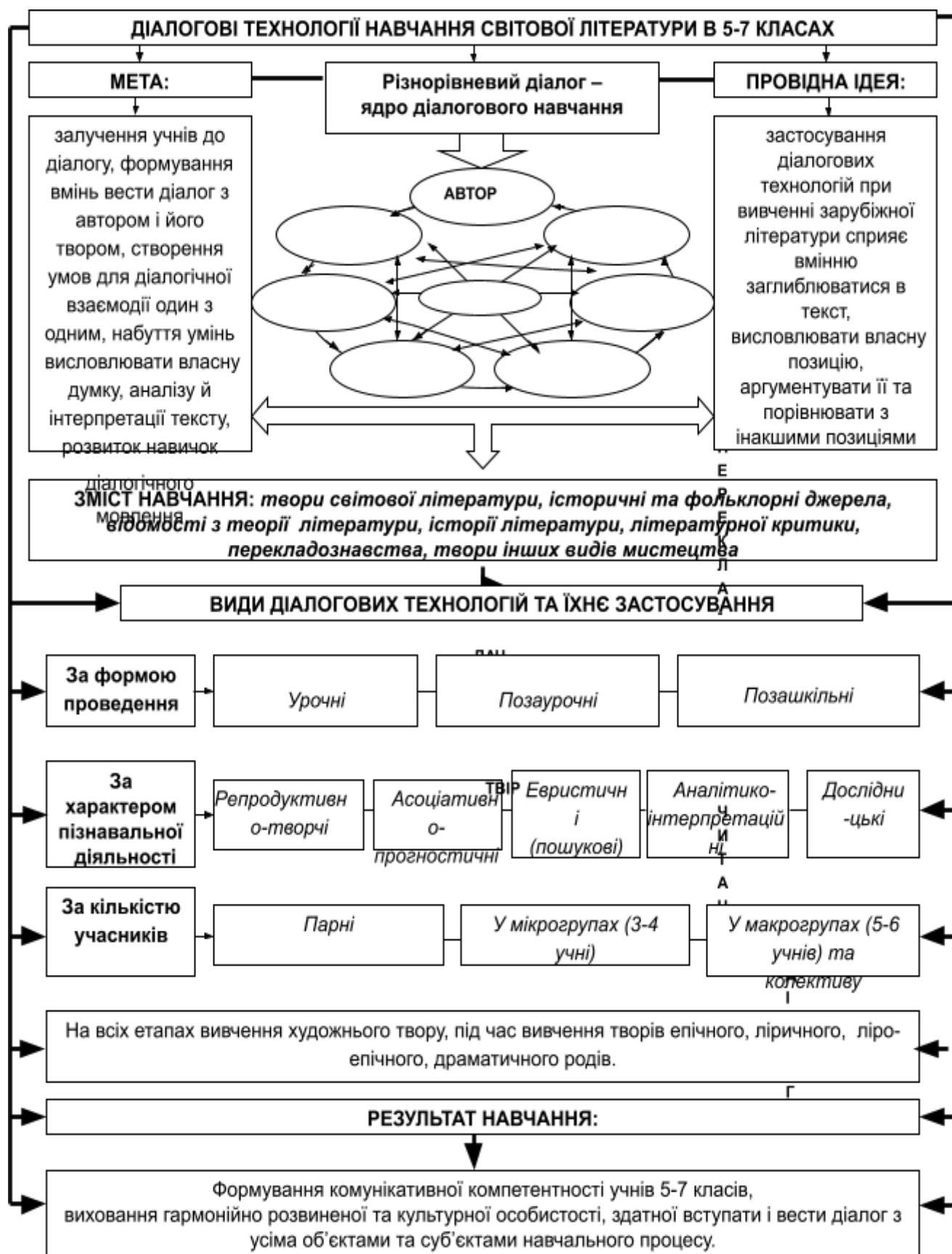


Рис. 3. Модель діалогових технологій навчання світової літератури учнів 5-7 класів

Основним показником моделі є той, що діалогові технології навчання застосовуються на всіх етапах вивчення художнього твору, під час вивчення творів епічного, ліричного, ліро-епічного, драматичного родів.

Застосування діалогових технологій під час вивчення світової літератури учнів 5-7 класів сприяє вмінню заглиблюватися в текст, висловлювати власну позицію, аргументувати її та порівнювати з інакшими.

Зазначені форми роботи є значущими для формування не лише грамотного читача, а й гармонійно розвиненої особистості, здатної володіти низкою компетенцій (мовленнєвою, літературною, комунікативною), що сприяє формуванню загальної читацької культури.

Зазначені види робіт спонукають учнів до діяльності, пошуку, відкриття нових граней художнього твору, сприяють розвитку діалогічного мовлення, асоціативного, творчого, аналітичного мислення.

Застосування діалогових технологій навчання під час вивчення творів світової літератури учнями 5-7 класів має бути спрямоване на очікуваний результат: формування комунікативної компетентності, виховання гармонійно розвиненої та культурної особистості, здатної вступати і вести діалог з усіма об'єктами та суб'єктами навчального процесу.

РІЗНОВИДИ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА КІЛЬКІСТЮ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

На основі педагогічних джерел серед діалогових технологій кооперативного (групового) та колективно-групового навчання доцільно виокремити роботу в:

- парах;
- мікрогрупах (3-4 учні);
- макрогрупах (5-6 учнів)
- класу.

Діалогові технології кооперативного (групового) та колективно-групового навчання покликані реалізувати наступні завдання:

- збудження емоційної сфери учнів;
- надання дитині можливості самовиразитися;
- розвиток творчої уяви;
- формування навичок взаємодії та співробітництва.

Види діалогових технологій за кількістю учасників подано в таблиці 1.

Доречно розглянути діалогові технології кооперативного та колективно-групового навчання. Парна чи групова робота організовується на уроках засвоєння нового матеріалу, застосування набутих знань, умінь і навичок, підсумково-узагальнювальних. Це може відбуватися відразу після викладу нового матеріалу вчителем, після опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь і навичок, або бути частиною повторювально-узагальнювального уроку. Організуючи роботу в парах чи малих групах, учителю необхідно не розподіляти учнів, а дати їм можливість самим об'єднатися.

Діалогові технології за кількістю учасників

За кількістю учасників навчального процесу		
Кооперативне навчання		Колективно-групове навчання
Робота в парах	Робота в мікрогрупах (3-4 учні)	Робота в мікрогрупах (5-6 учнів) або класу
Види діалогового навчання		
Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, бліцопитування, рольова гра, створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, синквейну, обговорення невеличкого епізоду твору, відповідей товаришів, порівняння й оцінювання відповідей, аналіз або редагування письмової роботи з обговоренням та інші	Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, бліцопитування, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, рольова гра, вирішення проблемних запитань , створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, кіносценарію, проекту, інсценування невеликих епізодів твору з обговоренням, пошук інформації, обмін ідеями , обговорення епізоду твору, відповідей товаришів, порівняння, робота в „акваріумі” , обговорення нового матеріалу, дискусія та інші	Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, бліцопитування, рольова гра, вирішення проблемних запитань, розв'язання проблемної ситуації , створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, синквейну, кінофільму, пошук інформації, обмін ідеями, інсценування „мозковий штурм”, навчальний діалог, робота в „колі ідей”, участь у дискусії, застосування „мережаної пилки”, „кейс”-методу, прийому „мікрофон” , дискусія та інші

Це дасть змогу учням краще працювати разом, знаходити правильні рішення, легше долати труднощі, співпрацювати.

Робота в парах чи мікрогрупах дозволяє швидко виконувати завдання, серед яких можна виокремити такі:

- обговорення невеличкого уривка твору;
- взаємоопитування щодо прочитаного тексту;
- інтерв'ювання;
- аналіз або редагування письмової роботи;
- аналіз відповіді товариша;
- розроблення запитань для товаришів;

- порівняння відповідей;
- взаємооцінювання, аргументація.

Подамо методичні рекомендації щодо роботи в парі:

1. Об'єднати учнів у пари.
2. Визначити черговість відповідей.
3. Запропонувати учням запитання або завдання для обговорення ситуації.
(Запитання для пар учасників можуть бути однаковими або різними.)
4. Визначити часові межі для обговорення й висловлювання.
5. Дати 2-3 хвилини для продумування можливих відповідей.
6. Дати учням можливість обговорити відповіді один з одним.
7. По закінченню часу, що відводився для обговорення, кожна пара представляє свої варіанти відповідей.
8. Пари наводять свої аргументи, обмінюються ідеями з усім класом.

Діяльність учнів у мікрогрупах є подібною до роботи в парах. Однак робота в мікрогрупах передбачає обговорення й вирішення більш складних запитань і завдань. Робота в мікрогрупах організовується в тих випадках, коли запитання чи завдання потребують спільної роботи.

Подамо методичні рекомендації щодо роботи в мікрогрупах (3-4 учні):

1. Об'єднати учнів у групи або дати можливість об'єднатися самим.
2. Визначити часові межі для обговорення й висловлювання або для виконання творчої роботи (наприклад, складання рекламного проекту чи іншої творчої роботи), черговість відповідей.
3. Розмістити трійки чи четвірки таким чином, щоб утворилося коло, в якому б учні могли б добре бачити один одного.
4. Повідомити учнів про те, що вони мають розподілити між собою ролі та чітко виконувати їх під час групової роботи (керівник групи – визначається учнями – зачитує завдання, організовує порядок виконання, призначає того, хто буде представляти повідомлення, робить висновки, оцінює діяльність кожного учасника групи; секретар – записує запитання та варіанти відповідей, бере участь у підбитті підсумків; організатор – стежить за часом, заохочує групу до роботи, разом із секретарем і керівником відбирає найбільш вдалі та правильні відповіді; доповідач – чітко висловлює думку групи).
5. Запропонувати запитання, що не містять однозначної відповіді. (Запитання для всіх однакові.)
6. Стежити за виконанням завдання чи пошуку відповідей на запитання. У разі виникнення труднощів надавати консультацію, однак не готувати рішення.
7. Дати групам можливість висловитися.
8. Прокоментувати роботу груп і дати оцінку їхньої діяльності.

Робота в парах чи малих групах передбачає створення діалогу, взаємоперевірку, розповідь один одному навчального матеріалу, постановку запитань за вивченою темою та інші. Ефективною є робота наступного характеру. Поряд з дошкою вивішується чистий плакат. Поступово, протягом вивчення

певної теми, учні наносять на плакат записи: правила, літературні терміни, назви творів, імена героїв – все, що стосується теми, яка вивчалася, причому нові знання позначаються сходишками, на яких відмічається позитивне, те, що запам'яталося, і негативне, те, що викликає сумнів, незнання матеріалу. Такий спосіб, запропонований Г. Цукерман [46], дає змогу побачити результати взаємодії кожної створеної пари.

Кооперативна та колективно-груповою робота дає змогу учням подумати, обмінятися ідеями, озвучити свої думки перед класом, сприяє розвитку критичного мислення, навичок спілкування, вмінь висловлюватися і переконувати, а вчителю – перевірити знання значної кількості учнів. Ефективність роботи в малих групах залежить також від кількості в ній учасників. Їх може бути не більше чотирьох. На це вказував ще В. Сухомлинський [40]. Кооперативну та колективно-групову роботу досліджували вчені Д. Джонсон і Р. Джонсон, Б. Блум, Т. Хюсен, І. Федоров, М. Бутз, Р. Фальтус, Я. Коломінський, Б. Паригін [50; 3; 45; 43; 6; 42; 25; 33 та інші] та інші.

На думку дослідників, кооперативне та колективно-групове навчання у виді парної та групової роботи є дуже продуктивним, оскільки діти можуть навчати інших і при цьому бачити свої власні помилки. Сенсорне сприйняття й активність мислення при цьому зростають, присутність іншої людини полегшує власні дії, робить їх більш впевненими, допомагає кожному в індивідуальному розвитку. Під час групового навчання, на думку вчених, важливим є не тільки результат спільної дії, спільного творчого пошуку, але й сам процес, що прилучає учителя й учнів до радості творчості, відкриття нового.

Однією з форм колективно-групового навчання є **метод проектів**, що був розроблений американським педагогом і психологом Дж. Дьюї [11] у другій половині XIX століття. Метод Дж. Дьюї полягав у тому, що діяльність учня має бути спрямована на формування мислення, в основі якого лежить його власний досвід. Учений підкреслював, що *„єдиний шлях, яким дитина може усвідомити свою суспільну спадщину – це надання їй можливості виконувати ті основні типи діяльності, які роблять цивілізацію тим, чим вона є”* [11, с. 39]. Цю свою ідею він реалізував у школі-лабораторії в м. Чикаго (США) й популяризував у публікаціях.

Після Дж. Дьюї дослідженням ефективності методів проектів займалися американські вчені В. Лай, Е. Торндайк, Г. Віддоусон [27; 41; 53] та інші. На їхню думку, завдяки методу проектів, тільки у вільно обраній діяльності дитина засвоює знання, набуває вмінь застосовувати й інтерпретувати інформацію. Сутність даного методу полягала в тому, що завдання спочатку обговорювалися вчителем разом з дітьми. Пізніше метод проектів як дидактична система поширився в Англії та інших європейських країнах. Американські вчені довели, що завдяки методу проектів збільшується відсоток засвоєння матеріалу учнями.

Учений У. Кільпатрик [23] удосконалив систему роботи над проектами. Сутність його поглядів полягає в тому, що зміст освітньої роботи визначається дійсністю, що оточує дитину, оскільки тільки з нею може бути пов'язана активна діяльність учнів. Проекти, на думку У. Кільпатрика, повинні задовольняти інтереси дітей. Тому навчальний матеріал він пропонує вчителю планувати разом з

учнями в процесі навчальної роботи як відображення знань дітей про навколишню дійсність та їхнє бажання поглибити і розширити ці знання. Таким чином, **метод проектів** – це система навчання, за якою учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнених практичних завдань – проектів.

У педагогіці та практиці української школи метод проектів застосовувався наприкінці XIX століття і набув поширення в 20-ті роки XX століття. Методам проектів приділялася увага в працях Л. Миловидіва, О. Овчіннікової, І. Чечеля [29; 32; 47] та інших. На основі праць учених можна класифікувати проекти за їхніми видами:

- 1) інформаційно-дослідницькі (дослідницька робота учня, огляд певного матеріалу з теми);
- 2) практико-орієнтовані (знаходження нової інформації);
- 3) творчі (повідомлення, перегляд кінофільмів, конкурс творчих робіт, КВК, творча лабораторія, конкурси загадок, віршів, вікторини);
- 4) ігрові (рольові та дидактичні ігри, інсценізації епізодів твору, розігрування текстових діалогів).

Під **методом проектів світової літератури** розуміється спосіб досягнення навчальної мети парами чи групами у процесі розроблення проблеми та виконання практичних дій, що ускладнюються.

Покажемо види діяльності, що утворюють основу проекту.



Рис. 4. Метод проектів

До використання методу проектів під час вивчення творів світової літератури можна назвати такі вимоги:

- наявність проблеми;
- теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів, наочність їх представлення (повідомлення, серія репортажів, відеокліп, план, карта мандрівки (ними можуть бути створені учнями карти мандрівок шхун морськими шляхами, героїв – сухопутними чи космічними. Наприклад, подорож шхуни „Пілігрим” з Нової Зеландії до Африки – Жюль Верн „П’ятнадцятирічний капітан”; подорож Робінзона Крузо: Гулла – Лондон – Канарські острови – Африканський материк – Бразилія – Африканський материк – Гвінея – Лондон – Лісабон – Англія – Д. Дефо „Робінзон Крузо”; подорож „Еспаньйоли” від Брістоля до Острова Скарбів і назад – Р. Л. Стівенсон „Острів Скарбів”, подорож Маленького принца від свого астероїда до інших: В-612 (планета Маленького принца) – 325 (король) – 326 (шанолуб) – 327 (п’яничка) – 328 (ділок) – 329 (ліхтарник) – 330 (дід) – планета Земля – повернення – Е. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”; уявна мандрівка героя: „Країна Патичків” – річка Діз –

Велике Ведмеже озеро – річка Маккензі – факторія Компанії Гудзонової затоки (північ Канади) – Джек Лондон „Любов до життя”, мандрівка Герди: Велике місто – садок жінки – замок принца і принцеси – ліс – хатинка лапландки – житло фінки – замок Снігової Королеви – повернення – Г. К. Андерсен „Снігова Королева”, мандрівка Скруджа в просторі й часі: Минуле Різдво – Теперішнє Різдво – Прийдешнє Різдво – Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі”) із зазначенням зупинок або небезпечних місць тощо;

- парна чи групова діяльність учнів під час розподілу обов’язків між учасниками проекту;

- структура змістової частини проекту (етапи роботи, термін виконання, планування результатів);

- послідовність дій: ознайомлення з проблемою, знаходження способів її вирішення – круглий стіл, прес-інтерв’ю, „мозковий штурм”, висунення гіпотез, обговорення проблеми, обговорення способів звітності – захист проекту, творчі звіти, відеокліпи, реферати, аналіз результатів, підбиття підсумків, висновки, висунення нових проблем дослідження.

Подамо методичні рекомендації щодо застосування методу проектів.

1. Обрати тему проекту.
2. Визначити тип проекту, кількість учасників.
3. Призначити керівника групи.
4. Визначити можливі варіанти вирішення проблеми.
5. Розподілити завдання для кожної групи.
6. Підготувати для кожної групи список можливих джерел додаткової інформації.

7. Дати можливість учням обговорити способи виконання проекту: оформлення, презентація, захист.

8. Періодично здійснювати контроль за ходом створення проекту.

9. Проводити проміжкові обговорення, обмін враженнями.

10. Надавати консультації щодо створення проекту.

11. Провести захист проектів, надаючи учасникам можливість представити й аргументувати свою позицію, всі учасники проекту ставлять запитання, висувають свої гіпотези, опонують доповідачам.

12. Здійснити зовнішню експертизу: оцінка роботи, формування висновків, постановка запитань, актуальність зазначеної проблеми, ефективність запропонованих видів роботи, активність учасників проекту, колективний характер прийнятих рішень, характер спілкування в групі – культура, взаємодія, взаємодопомога; рівень занурення в проблему, використання знань з інших предметів, вміння аргументувати, висувати гіпотези, робити висновки, доказовість рішень, представлення альтернативних рішень, естетика оформлення проекту, вміння давати відповіді на запитання опонентів.

Можна зробити висновок, що метод проектів є одним із основних у кооперативно-груповому навчанні, оскільки він найповніше забезпечує взаємодію учасників навчального процесу. Як зазначає Т. Башинська, саме проектування – „спосіб організації взаємодії учня та вчителя в навчально-виховному процесі,

який, взаємопроникаючи, об'єднує змістовий, процесуальний і методичний компоненти процесу навчання під час створення проектів поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань" [2, с. 61]. Метод проектів сприяє розвитку ініціативи учнів, привчає до планової послідовної роботи, допомагає долати труднощі, формує вміння розраховувати свої сили в процесі навчальних занять, привчає до самостійної роботи. А. Петрович у своїй статті „Методи проектів” висловлює думку про те, що навчання повинно ґрунтуватися на дитячих проектах, а це означає, що навчання буде базуватися „на високій довірі до особистості дитини та на тому, що процес навчання спрямує дитячу думку в потрібному напрямку і завдяки правильному керівництву вчителя дитячі інтереси не пригнобляться” [34, с. 71].

Кооперативно-групове навчання Б. Житник [12] називає взаємодіючим і показує шляхи здійснення такого навчання: обговорення; оцінювання висловлювання з боку інших; оцінювання учнем висловлювань і результатів діяльності товаришів; визначення учнями теми для здійснення діяльності.

Ключову роль у кооперативно-груповому навчанні відіграє вміння „будувати з учнями особистісну взаємодію”, що є „основною рушійною силою освітньої діяльності, за якої пізнання і діалогічне спілкування є усвідомленою метою і значимою цінністю” [37, с. 49].

Говорячи про кооперативно-групові форми роботи, С. Максименко вказує на те, що вони передбачають „контакти між людьми, які не обмежуються тільки потребами інформації. Спілкування завжди передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки і діяльності. У цьому випадку проявляється функція впливу на інших людей” [28, с. 151]. І далі вчений зазначає, що „спільна діяльність, її зміст і умови виконання будують таку модель взаємодії особистостей, коли кожний з учасників послідовно впливає своїми діями на інших і в свою чергу змінює свої дії під їх впливом” [28, с. 151].

Організація кооперативної діяльності потребує обов'язкового врахування психологічних особливостей учнів. Найдокладніше ці особливості розкриті в дослідженнях А. Венгера, Д. Ельконіна, В. Мухіної [7; 31; 48]. Говорячи про психологічні аспекти кооперативного навчання, слід відзначити, що відбувається становлення особистості, формується її направленість, суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей. Розглядаючи кооперативно-групове навчання, С. Максименко [28] зазначає, що воно сприяє побудові відносин на принципах взаєморозуміння та підтримки, сприяє підвищенню активності.

До колективно-групового навчання можна віднести такі форми, що передбачають спільну роботу груп із п'яти-шести учнів або всього класу. Це може бути така форма роботи під умовною назвою „коло ідей”, коли всі учні залучені до участі в дискусії; прийом „мікрофон”, коли учні по черзі відповідають на запитання або висловлюють свою думку чи позицію; „мозковий штурм”, що передбачає колективне обговорення проблеми і прийняття кількох рішень розв'язання проблеми; „мережана пилка” („джиг-со”), що передбачає роботу всіх учнів і дає можливість засвоїти велику кількість інформації за короткий проміжок

часу; „кейс”-метод, що передбачає моделювання різних ситуацій і створення алгоритму виходу з даних ситуацій тощо.

Усі перераховані прийоми варто застосовувати в шкільній практиці, оскільки вони дають змогу учням вільно висловлювати свої думки, формують вміння говорити коротко, по суті, розвивають навички взаємодопомоги, співпраці, виховують поважливе ставлення до інших.

Розкривши значення кооперативного та колективно-групового навчання, **подамо рекомендації щодо роботи в макрогрупах (5-6 учнів).**

1. Сформувані групи співпраці, ввівши в кожену групу одного учня з високим або достатнім рівнем знань.
2. Розподілити обов'язки для членів групи (експерт, доповідач – 1-2 учні, рецензент, секретар, опонент тощо).
3. Запропонувати однакові завдання аналітичного й герменевтичного спрямування для всіх груп.
4. Запропонувати групам обговорити завдання, конкретно визначивши час.
5. Після обговорення представники кожної групи (1 або 2 учні від групи) висловлюють позицію групи.
6. Після висловлених позицій члени груп обмінюються враженнями.
7. Для виявлення чіткої позиції членам груп пропонується обмінятися ролями.
8. У ході обміну враженнями учасникам груп пропонується знайти кілька спільних відповідей на запитання чи кілька рішень виходу з проблемної ситуації.
9. Група експертів, яка уважно слухає висловлювання членів груп, представляє на обговорення всіх груп коротку доповідь, що відображає загальну позицію.
10. Обговоривши діяльність кожного члена групи (у групах), керівник групи підбиває підсумки, робить загальні висновки, ставить загальну оцінку своїй групі.

Протягом останніх кількох років спостерігається виявлення інтересу до розвитку і використання такого виду колективного навчання, як „кейс”-метод, що був започаткований в американській педагогічній освіті. Перші спроби використання „кейсів” започатковані у Гарвардському університеті в 1924 році й набули поширення в країнах Європи в п'ятдесятих роках ХХ століття. Підвищення інтересу до навчання за допомогою „кейсів” розпочалося в середині 80-х років. **„Кейс”-метод** (case-method) – *метод обговорення, аналіз, певного випадку чи ситуації у зазначеній хронології, що включає в себе дослідницькі та аналітичні дії, які виконуються парами чи групами.* „Кейсовий” метод став предметом дослідження відомих американських учених М. Коула, Дж. Болдуїна, Е. Ріньяно, С. Лоуренса [26; 4; 52; 51] та інших.

Про призначення „кейс”-методу вказав ще у 1953 році дослідник С. Лоуренс: *„Вдалих „кейс” підтримує дискусію в класі, спираючись на факти, що відповідають правдивим життєвим ситуаціям. Це запис складних ситуацій, які літературно розкладаються на окремі частини, а потім з'єднуються знову, щоб*

їх було краще зрозуміти” [51, с. 213]. На думку М. Коула [26], „кейси” є вирішальним інструментом для засвоєння навчальної інформації, тому що під час обговорення тексту, дискусії виникає розуміння; в результаті взаємодії між членами навчальної групи зміст вивченого матеріалу виступає передумовою для їх когнітивного розвитку.

Згідно з положеннями американських дослідників, „кейси” сприяють розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню тексту, вчать розв’язувати проблеми та їх критично аналізувати. „Кейси” – це деталізовані контекстуальні описові повідомлення. Учені зазначають, що застосування „кейсів” передбачає наявність старанно складеної історії того, що сталося.

Дослідження відомих учених Дж. Болдуїна, Е. Ріньяно і Ж. Піаже [4; 52; 36] показали, що під час обговорення текстів між учнями спочатку виникають суперечки і разом з тим потреба доведення своєї думки, а потім роздуми як своєрідний фон внутрішньої діяльності, особливість якої полягає в тому, що дитина вчиться усвідомлювати і обґрунтовувати свою думку. Ж. Піаже [36] довів, що в основі розвитку суджень дитини лежить співробітництво.

Другим типом „кейсового” навчання є обговорення більш короткого й конкретного епізоду тексту чи навчальної ситуації. Це може бути опис події чи обставини, що мала місце в тексті або протягом певного періоду навчання учнів. Використовуючи навчальний „кейс”, учитель може попросити школярів проаналізувати подію та її результат, щоб з’ясувати дії вихованців у даній ситуації.

Досвід використання „кейс”-методу узагальнили у своїх працях Т. Берд і Л. Томас [49]. На їхню думку, використання „кейса”

- забезпечує глибинний аналіз тексту та його розуміння;
- залучає учнів брати участь в обговоренні;
- надає можливість учням самостійно робити висновки й узагальнення;
- вирішувати проблеми, які ставить автор у творі.

„Кейсовий” метод навчання використовується, щоб досягти повного розуміння тексту: зміст, події, стосунки героїв, життєві обставини. Навчання за допомогою „кейсів” сприяє вирішенню проблеми, що стоїть перед учнями при вивченні твору, – його повного розуміння. Ключ до „кейс”-методу полягає в процесі дискусії, в умінні вчителя спрямувати обговорення твору в необхідному напрямку, що приведе учнів до міркувань, обдумувань, а разом із тим і до розуміння твору. Під час вивчення творів літератури учні аналізують ситуації, в яких зіштовхуються інтереси різних героїв, їхні погляди, моральні й етичні позиції. Такий аналіз вимагає певного підходу, при якому учні вчаться ставити запитання, приводити певні факти із життя героїв, звертати увагу на деталі, самостійно приймати рішення, відстоювати свою позицію.

Під час використання „кейс”-методу учням для самостійного опрацювання пропонується завдання підготувати уривок твору, в якому герой стоїть перед вибором. Орієнтовними запитаннями для аналізу уривка будуть такі: **„Які факти поставили героя перед вибором?”**, **„Які події передували його рішення?”**, **„У чому полягає проблема вибору?”**, **„Які питання необхідно вирішити, щоб розв’язати ситуацію?”**, **„Хто є учасником конфлікту?”**, **„У чому інтереси**

кожної зі сторін?”, „У чому їх суперечливість?”, „Яким має бути рішення кожної сторони?”, „Якими будуть наслідки рішення?”, „Чи існує інший шлях вибору?” Вирішення цих питань повинно носити характер діалогу. „Кейси” сприяють відкриттю чогось нового, вмінню вести дискусії та відстоювати свою позицію, покращенню знань, вмінню аналізувати і зрозуміти „кейсову” ситуацію. „Кейси” допомагають вирішувати проблему, висувати запитання для обговорення, вести діалоги. Вони також сприяють актуалізації знань учнів, формуванню чіткої власної позиції, глибинному аналізу змісту навчального матеріалу, творчому застосуванню набутих знань.

„Кейси” за програмовими творами подані в таблиці 2.

Ще одним видом діалогового навчання є **дискусія**. В науковій і методичній літературі дискусія розглядається як метод і як особлива технологія. В якості методу дискусія застосовується в таких формах навчання: ділові ігри, „кейс”-метод, семінарські заняття. Як своєрідна технологія, дискусія включає в себе різні методи і прийоми: „мозковий штурм”, аналіз ситуацій, „кейс”-метод, інтерв’ю, „круглий стіл”, прес-конференцію (метод-прес) тощо.

Для організації дискусії характерними є такі принципи: виникнення альтернативних суджень, шляхів вирішення проблеми, конструктивність критики, створення певного психологічного клімату й забезпечення психологічної захищеності учасників дискусії. Основним психологічним компонентом дискусії є не лише вміння висловити й відстояти власну думку, а й уміння прийняти й зрозуміти протилежні думки інших учасників дискусії. Під час дискусії важливе значення мають атмосфера коректності, етичності, доброзичливості, толерантності.

Дискусія передбачає наступні етапи: підготовчий, основний (етап обговорення), заключний (підбиття підсумків, прийняття спільного альтернативного рішення, висновки).

Подамо алгоритм проведення дискусії.

1. Пояснення вчителем на початку дискусії актуальності визначеної проблеми, завдань й очікуваних результатів в кінці.
2. Визначення правил дискусії, часових меж для виступів.
3. Уточнення літературознавчих термінів і слів, які будуть можливими при оперуванні в ході дискусії.
4. Виступ 3-4 учасників дискусії з проблеми.
5. Постановка запитань, обмін думками.
6. Виступ інших учасників дискусії.
7. Зібрання максимального обсягу інформації (по можливості запис найяскравіших думок на дошці або листках паперу чи на ватмані).
8. Суперечка з проблеми, перетин різних позицій.
9. Підбиття міні-підсумків, прийняття узгоджених рішень.

Таблиця 2

Клас	Автор і його твір	Назва „кейса”	Запитання до визначеного епізоду
------	-------------------	---------------	----------------------------------

5	Г. К. Андерсен „Снігова Королева”.	„Допомога Маленької розбійниці Герді”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Маленька розбійниця рятує Герду від розбійників? - Чому Маленька розбійниця, „свавільна і дика”, вирішує допомогти Герді? - Маленька розбійниця відпускає свого улюбленця оленя Дідуганчика Бе, наказуючи берегти Герду. Як їй дається це рішення? - Опишіть Маленьку розбійницю. Які риси характеру дівчинки проявляються в епізоді з Гердою?
	С. Маршак „Дванадцять місяців”.	„Прохання Королеви”.	<ul style="list-style-type: none"> - Як поводить себе Королева, зустрівшись у лісі втретє з Пасербицею, коли та була у вбранні, подарованому братами-місяцями? - Чому Королева відразу не може просити допомоги в Пасербиці? - Чому повчання про допомогу автор вкладає не в уста професора, а в уста солдата – „людини невченої”, яка „у граматиці мало тямить”? - Як дається Королеві прохання про допомогу? - Як ви гадаєте, який урок винесла Королева з лісової пригоди?
	Р. Кіплінг „Мауглі”.	„Сім’я Вовків приймає людське дитинча”.	<ul style="list-style-type: none"> - Які почуття охопили Батьків Вовків, коли біля їхньої печери з’явилося людське дитинча? - Чим зумовлене рішення Матері Вовчиці залишити дитинча? <ul style="list-style-type: none"> - Чим вона керується у своєму рішенні? - Як поводить Мати Вовчиця у розмові з Шер-Ханом?
	Марк Твен „Пригоди Тома Соєра”.	„Свідчення Тома Соєра на суді на користь Мефа Поттера”.	<ul style="list-style-type: none"> - Яким був стан Мефа Поттера, коли його ввели до залу суду? <ul style="list-style-type: none"> - Як реагувала публіка на дії адвоката? - Чому Том вирішив свідчити на користь Мефа Поттера?
6	„Міф про Прометей”.	„Вогонь для людей”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Зевс відмовив людям у життєдайному вогні? - Чому Прометей пішов проти Зевса? - Що змінилося в долі людей, коли Прометей приніс їм вогонь? - У чому полягає конфлікт між Прометеєм і Зевсом?
	Ч. Діккенс „Різдвяна пісня в прозі”.	„Різдвяні дарунки Скруджа”.	<ul style="list-style-type: none"> - З яким настроєм прокинувся Скрудж у день Різдва? <ul style="list-style-type: none"> - Чому перший різдвяний подарунок Скрудж вирішив зробити своєму писареві Бобові Кретчету?

„Кейси” за програмовими творами в 5-7 класах

Продовження табл. 2

6			- Скрудж вирішив внести значну суму на закупівлю хліба, м'яса, дров, теплого одягу для бідних. Чим було обумовлене таке його рішення?
	Ч. Діккенс „Різдвяна пісня в прозі”.	„Різдвяне диво”.	- Як на Різдво зустрів Скрудж свого писаря в конторі? - Чому Скрудж вирішив провести Різдво в родині племінника? - Що відбулося згодом після Різдва? - Чим були зумовлені зміни, що відбулися в Скруджеві? - Яким буде життя Скруджа після Різдва? - Що необхідно було зробити Скруджеві, щоб не перетворитися на моральну потвору?
	Р. Л. Стівенсон „Острів Скарбів”.	„Джім у піратів”.	- Що із розповіді Джіма піратам ви дізналися? - Чому Джім робить таке зізнання? - Як проявляється характер героя в цьому епізоді? - Чому назрів конфлікт між піратами?
		„Слово честі”.	- Чому Джім не скористався порадою лікаря втекти через частокіл? - Чим був обумовлений вибір Джіма? - Що для героя означають поняття „слово честі”, „слово джентльмена”?
	Р. Д. Бредбері „Усмішка”.	„Клаптик полотна”.	- Як Том опинився біля картини? - Що найбільше вразило хлопчика в картині? - Що змусило Тома відірвати від картини клапоть? - Які почуття охопили Тома після знищення картини людьми? - Як ви гадаєте, чому на клаптику полотна, який відірвав Том від картини, виявилася саме усмішка? - Чим є усмішка для автора? - Що символізує усмішка? - Як співвідносяться усмішка та ранок? - Чому перекладач із кількох значень слова „gentle” (м'яка, добра, спокійна, лагідна, тиха, ласкава, ніжна) обирає для характеристики усмішки слово „ніжна”?
А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”.	„Останній політ”.	- Чому маленький принц вирішив повернутися на свою планету? - Як йому далось це рішення? - Чому маленький принц перед поверненням на свою планету просить льотчика залишити його самого? - Яким був стан маленького принца перед поверненням на свою планету? - Чому політ маленького принца буде важчим, ніж політ льотчика? - Яке значення в цьому епізоді має образ змії?	

Продовження табл. 2

7	Ф. Шиллер „Рукавичка”.	„Рукавичка красної дамі”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чи могла б упасти рукавичка сама? - Кунігунда просить лицаря підняти рукавичку. Як до цього поставився лицар Делорж? - Чому лицар виконує забаганку Кунігунди, адже на терези було поставлене його життя? - Чи не порушує Делорж лицарський кодекс честі, кинувши рукавичку в обличчя дамі? - Чому балада названа „Рукавичка”, якщо значна її частина присвячена поединку звірів? - У чому полягає конфлікт балади?
	Р. Л. Стівенсон „Вересовий трунок”.	„Страта сина старого пикта”.	<ul style="list-style-type: none"> - У чому полягало прохання старого пикта до шотландського короля? - Чому батько приймає рішення згубити сина? - Чому пикт надає перевагу смерті над життям? - Чому для старого пикта було так важливо зберегти таємницю вересового трунку?
	М. Гоголь „Тарас Бульба”.	„Перехід Андрія на бік поляків”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Андрій переходить на бік поляків? Що цьому передувало? - Яким чином далось Андрію рішення про перехід? - У чому полягає проблема вибору Андрія?
		„Вбивство Тарасом Андрія”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Тарас з допомогою товаришів заманює Андрія до лісу? - Коли народилася думка про вбивство Андрія? - Чи була мить вагання Тараса до і після вбивства Андрія?
	О. Генрі „Останній листок”.	„Посмертни й шедевр”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Берман малює листок плюща на стіні? - Чому автор перериває життя Бермана? - Чому листок, намальований на стіні Берманом, автор називає шедевром?
	Д. Олдрідж „Останній дюйм”.	„Останній дюйм”.	<ul style="list-style-type: none"> - Чому Бен вирішує боротися за життя і нізачо не здатися в цій боротьбі? - Про що думав поранений льотчик під час польоту до Каїра? - Чому перед посадкою Бен плакав? - Яке рішення приймає Бен у Каїрі? - Що для героя означає „останній дюйм”? - Як ви гадаєте, яким буде „останній дюйм” для героя і яким чином, на вашу думку, він зможе подолати його?
М. Шолохов „Доля людини”.	„Дві долі – Андрій і Ванюшка”.	<ul style="list-style-type: none"> - За яких обставин познайомилися Андрій і Ванюшка? - Чому Андрій приймає рішення всиновити Ванюшку? - Які події передували його рішенню? - Яким був стан Андрія, коли він повідомив Ванюшці, що він його батько? - Як прийняв цю звістку Ванюшка? - Опишіть життя Андрія й Ванюшки після того, як вони знайшли один одного. 	

10. Зіставлення отриманих результатів з поставленими завданнями. Намагання сформулювати висновки, рішення.

11. Аналіз і оцінювання отриманих результатів.
12. Підбиття підсумків, прийняття альтернативного рішення.
13. Вказівка на важливість дискусії, висунення висновків.

Дискусія не потребує заздалегідь підготовленої проблемної ситуації. Для підготовки до дискусії обирається тема, що звучить проблемно, частіше тема є запитанням, у якому чітко прослідковуються дві позиції. Додаткові запитання під час дискусії ставляться у тому випадку, якщо виникають неясність, незрозуміння або непогодження. Запитання таким чином спрямоване на усунення непорозуміння. Виходячи з твердження, що дискусія – активний, творчий, мисленнєвий процес, важливість має вид запитання, що можуть бути винесені для теми обговорення. Закриті запитання допускаються тоді, коли відповідь потребує уточнення. Основна мета поставлених запитань – отримання нових відомостей, знань, інформації тощо. Тому для дискусії доцільніше добирати відкриті запитання. Для дискусії пропонується план, що, по суті, і є запитаннями для дискусії. Згідно з планом учні можуть скористатися літературою, довідниками, підготувати нотатки.

Під час дискусії, як зазначає І. Зарудня, *„мають бути „жива” мова вчителя і „жива” мова кожного учня, а разом вони повинні скласти джерело „живого” спілкування, сперечання – все те, що породжує дискусію й приводить до міркувань і роздумувань”* [13, с. 7]. У ході ведення дискусії можливе краще розуміння і засвоєння матеріалу й особливо розуміння художнього твору. Саме в дискусії народжується істина, яка, на думку Є. Волощук, є *„живий організм, що народжується в точці перетину багатьох свідомостей і який перебуває там у нескінченному становленні”* [8, с. 3].

Методист О. Ісаєва [20] шкільні дискусії залежно від навчально-виховної мети та характеру отриманих знань пропонує розподіляти на такі типи:

- *дискусія-роздум* (проблема, яка вирішується на такій дискусії, має декілька шляхів її вирішення, дає можливість сформулювати різні варіанти висновків, що ґрунтовані на суб’єктивних позиціях учнів);
- *дискусія-доказ* (в результаті якої обґрунтовується і практично перевіряється остаточно істина, певна сума знань, що була осмислена в процесі вивчення навчальної теми);
- *дискусія-узагальнення* (в основі цього типу дискусії лежить проблема, вирішення якої допомагає узагальнити, систематизувати знання учнів, наприклад, дискусія-узагальнення на заключному етапі вивчення навчальної теми);
- *дискусія-імітація* (на якій моделюються фрагменти наукових дискусій, наприклад, захист учнівських наукових доповідей на засіданнях МАН, де відбувається полеміка з опонентами).

На основі праць дослідників можна дати визначення дискусії. ***Дискусією називають таку колективну суперечку, метою якої є визначення і зіставлення різних позицій, пошук і виявлення істинної думки (істини – за Платоном), знаходження правильного рішення суперечливого питання.*** Група дискусійного обговорення застосовується переважно на підсумкових етапах вивчення художніх

творів для систематизації й узагальнення вивченого. Теми для дискусійного обговорення подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Тематика дискусійного обговорення

Клас	Тема дискусії
5	„У чому полягає велич і краса людини?” (Ш. Перро „Попелюшка”, Г. К. Андерсен „Снігова Королева”)
	„Чи дійсно гідність людини визначається її бідністю?” (Р. Бернс „Чесна бідність”)
	„Чесність і гідність в поєднанні з бідністю чи підлість і ницість в поєднанні з багатством?” (Р. Бернс „Чесна бідність”)
	„Том Сойер і Гек Фінн – друзі чи протилежності?” (Марк Твен „Пригоди Тома Сойера”)
6	„Що значить бути героєм?” (За міфами про Геракла)
	„Чи справді „байка просто бреше?” (За розділом „Байка у світовій літературі”)
	„Скрудж – морально деградована особа чи нещасна людина?” (Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі”)
	„Світ складається із див”. (Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі”, М. Гоголь „Ніч перед Різдвом”, 5 клас – після вивчення розділів „Народна казка”, „Літературна казка”)
	„У чому полягає любов до життя?” (Джек Лондон „Любов до життя”)
	„Що означає вислів: „Яка людина мала і яка вона велика?” У чому дріб’язковість і велич людського існування?” (Джек Лондон „Любов до життя”, 7 клас – М. Шолохов „Доля людини”)
	„Що означають слова: „Вода буває потрібна серцю?” (А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”)
	„Що є найголовнішим у житті людини, що не побачиш очима, лише „шукати треба серцем?” (А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”)
7	„Чи дійсно дорослі такі чудні?” (А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”)
	„Що означає вираз „останній дюйм” і яким він буде для Бена?” (Д. Олдрідж „Останній дюйм”)
	„У чому сенс людського життя?” (О. Генрі „Останній листок”, М. Шолохов „Доля людини”)
5-7	„Що значить бути людиною?” (Р. Кіплінг „Якщо...”)
5-7	„У чому значення літератури як мистецтва слова?” (Наприкінці року)

Можна зробити такі висновки:

1. Дискусія забезпечує активне, зацікавлене, емоційне обговорення, що

приводить до усвідомленого, глибокого, особистісного засвоєння знань.

2. Під час дискусії здійснюється активна взаємодія учасників, яка сприяє вільному спілкуванню, розвиває комунікативні навички, формує впевненість у собі.

3. Наявність зворотного зв'язку з учнями дає змогу виявити рівень обізнаності й розуміння проблеми й теми в цілому.

Відзначимо значущість кооперативного та колективно-групового навчання. Найвищі психічні функції дітей проявляються саме при кооперативному та колективно-груповому навчанні у вигляді відносин між дітьми, а потім набувають якостей особистості, які включаються в регуляцію поведінки та діяльності. Тому необхідно застосовувати кооперативно-групове та колективне навчання, оскільки вони:

- є регулятором взаємовідносин між дітьми;
- стимулюють активність, спонукають до діяльності;
- визначають характер групової взаємодії, психологічну та практичну готовність до співробітництва;
- спонукають до творчості;
- формують позитивні емоції, стійкі інтереси та переконання, психологічну установку взаємодії вчителя й учнів;
- нівелюють бар'єри між простими і складними завданнями;
- несуть новизну інформації;
- вчать висувати аргументи і доводити їх;
- сприяють експресивності в спілкуванні, що, в свою чергу, веде до ефективності засвоєння інформації;
- допомагають зняти напруження, загасити конфлікти;
- викликають інтерес до навчання;
- допомагають утримувати, переключати і концентрувати увагу;
- дають можливість чергувати зорові та слухові завдання.

Відомий фізіолог П. Анохін [1] довів, що колективно-групове навчання покращує настрій, спонукає до діяльності, викликаючи позитивні емоції школярів і відчуття піднесеності. І навпаки, часте індивідуальне виконання завдань викликає негативні емоції, що відіграють вирішальну роль у розвитку так званих нейрогенних захворювань.

Кооперативне та колективно-групове навчання сприяє ґрунтовному аналізу й обговоренню матеріалу з метою його глибинного осмислення, закріплення та засвоєння. Технології кооперативного та колективно-групового навчання передбачають спільну (фронтальну) роботу учнів усього класу. Мета застосування діалогових технологій зазначених груп – розвиток мислення, мовлення, креативності. У результаті застосування діалогових технологій кооперативно-групового та колективного навчання реалізується один із важливих принципів вивчення зарубіжної літератури: діалогічний характер вивчення творів світової літератури.

ДІАЛОГОВЕ НАВЧАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Діалогове навчання відбувається на різних етапах вивчення художнього твору:

- підготовки до сприймання;
- сприймання;
- підготовки до аналізу;
- аналізу;
- підсумковому.

Основним завданням *етапу підготовки до сприймання*, що є першим на шляху роботи з художнім твором, є вміння вчителя викликати в учнів бажання прочитати книжку. Мета цього етапу, як зазначає Л. Мірошніченко, „*зацікавити учнів, пробудити в них бажання прочитати певний твір*” [30, с. 188]. Домінуючими видами і формами діалогового навчання на етапі підготовки до сприймання будуть такі: попередня (активізувальна) бесіда, читання та обговорення додаткової літератури, прослуховування музичних творів і порівняння їх з художніми, перегляд кіно-, відео-, телефільмів з обговоренням тощо.

Вивчення літератури у 5-6 класах розпочинається з народних казок і міфів. Це ті жанри літератури, що завжди викликають цікавість у школярів. Не менш цікавою є тема „Літературна казка”. Знайомство з казками та міфами варто розпочати з виставки книг: міфи та казки народів світу, збірок казок відомих казкарів Ш. Перро, О. Пушкіна, Г. К. Андерсена, братів Грімм, П. Єршова, С. Аксакова, В. Гауфа, Е. Гофмана та інших. Поряд з виставкою книжок доцільно розташувати виставку ілюстрацій до творів, провівши бесіду:

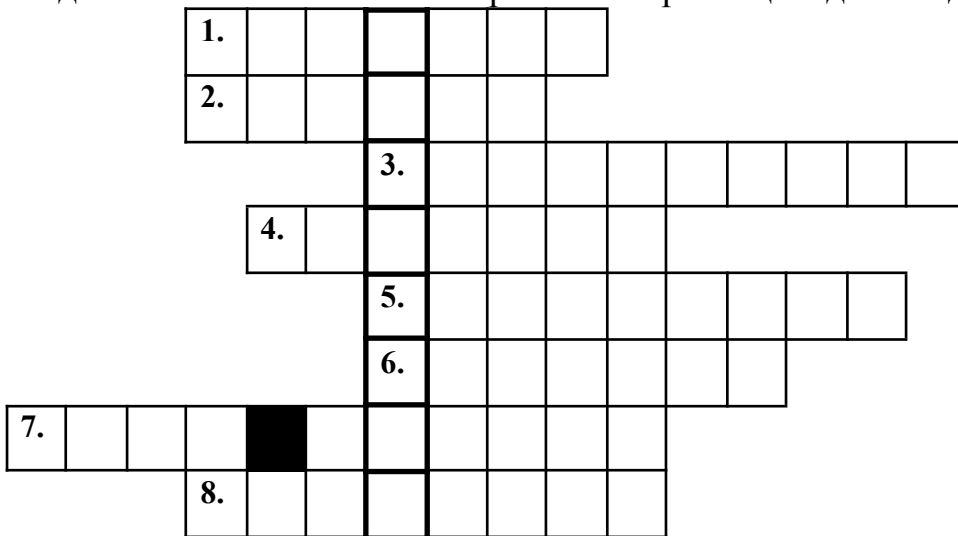
- *Чи знайомі вам герої казок, що завітали до нас?*
- *З яких казок вони прийшли?*
- *Хто створив цих героїв?*
- *З яких країн походять автори та їхні герої?*

Бесіда сприяє введенню учнів у діалог, готує до сприймання художнього твору. Варто зазначити, що учні можуть і не пригадати прізвища всіх казкарів, не назвуть і країни, однак обов'язково впізнають героїню казки „Червоненька квіточка”, Кота у чоботях, Бременських музиків, Фарбованого лиса, Білосніжку та Русалочку. Такий вид роботи викликає цікавість, спрямовує учнів на прочитання художніх творів.

Ще одним активізувальним видом роботи може бути демонстрація й обговорення портретів письменників, показ на географічній карті країн, в яких вони жили і творили. Звернення до портретів письменників із подальшим показом країн активізує увагу школярів, посилює їхній інтерес до книги. Вони легше і швидше запам'ятовують імена та прізвища письменників, країни, в яких вони жили й творили, назви творів.

Цікавість в учнів до творчості письменників викликає розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів, у яких зашифровані прізвища, назви творів, героїв, книжок, представлених на виставці, з обговоренням, назви твору, читання й обговорення початку твору, його прогнозування. Так, під час вивчення творчості Г. К. Андерсена на етапі підготовки до сприймання учням пропонується розгадати

кресворд. Учитель зазначає умову: якщо правильно відгадати кресворд, то у виділених клітинках можна прочитати прізвище відомого данського казкаря.



Розгадування кресворда збуджує емоції школярів від зробленого власного відкриття, таки чином активізуючи діяльність учнів, спонукаючи їх до висловлювань.

Після розгадування кресворда проводиться активізувальна (попередня) бесіда:

- Назвіть прізвище казкаря. Чи знайоме воно вам?

1. Біла квітка з жовтою серединкою. (Ромашка.)
2. Вічнозелене дерево, яке люблять діти, символ Нового року. (Ялинка.)
3. Маленька дівчинка, яка народилася в квітці. (Дюймовочка.)
4. Шматок каменю чи металу для висікання вогню із кременя. (Кресало.)
5. Міфічна морська істота з тулубом дівчини і хвостом риби. (Русалочка.)
6. Маленька сіра пташка з чудовим співом, яка з'являється в гаях на початку травня. (Соловей.)
7. Великі водоплавні птахи з довгою вигнутою шиєю. (Дикі лебеді.)
8. Чабан, який пасе свиней. (Свинопас.)

Примітка. У виділених клітинках записане прізвище казкаря – Андерсен.

- Де ви чули його раніше?
- Які твори казкаря ви знаєте?
- Як ви гадаєте, на що вказують подані у кресворді слова?
- Серед книг, представлених на виставці, оберіть книжку для читання. (Викликаються окремі учні.)
- Чим обумовлений вибір даної книжки?

Варто зазначити, що мотиви вибору книжки у дітей будуть різні. Один обере книжку за назвою, наприклад, „Дюймовочка” чи „Русалочка”, мотивуючи, що чув чи знає про цю казку, а тому хоче прочитати чи перечитати її. Інші оберуть книжку за обкладинкою. Тому важливо запитати:

- Чим для тебе є обкладинка?
- Що вона тобі розказала про книжку?

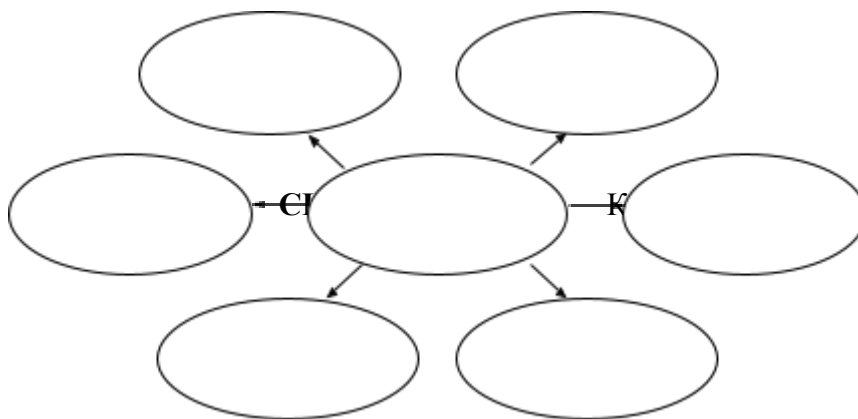
Серед дітей із середнім або низьким рівнем знань будуть такі, які візьмуть

першу книжку, що кинулася в око, оскільки нічого не чули про письменника і не читали його творів. Тоді дуже важливим завданням для вчителя є вмотивування учня на прочитання, запропонувавши йому таким чином відразу дві книжки невеликі за обсягом і націливши на те, що він має коротко передати зміст прочитаного (створити анотацію до книжки або рекламу), оскільки й інші не читали.

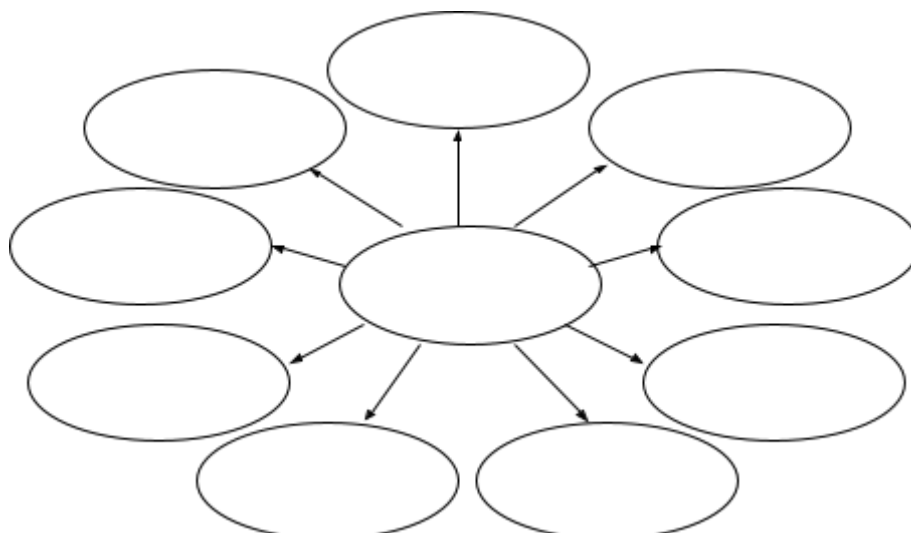
Учитель може сам складати кросворди, а також спонукати учнів до складання кросвордів. Такий вид роботи активізує діяльність учнів, пробуджує цікавість до книжки, бажання прочитати її, спонукає до творчості.

Активізувальна бесіда викликає цікавість в учнів до особистості письменника, його творчості, спонукає до прочитання книги. Тому вона є необхідною на етапі підготовки до сприймання, оскільки вводить учнів у діалог. Мета такої бесіди – створити умови для сприймання літературного твору та висловлення власних думок від прочитаного. Різновидом активізувальної бесіди може бути обговорення назви твору, оскільки заголовок є ключем до роботи над текстом і його аналізом.

Такою є робота щодо назви казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева”. Попередньо проводилася асоціативна робота з назвою твору. Цей вид роботи представлений на рис. 5 і 6.



**Рис. 5. Асоціативний куц до слова „снігова”
(за казкою Г. А. Андерсена „Снігова Королева”)**



Володарка

Велична

Живе
в палаці

Повелителька

КОРОЛЕВА

володіє
багатством

Підкорює
всіх

Вершить
долю

Наказує

Карає

**Рис. 6. Асоціативний куц до слова „королева”
(за казкою Г. А. Андерсена „Снігова Королева”)**

Наведемо фрагмент попередньої бесіди:

- Пригадайте, на що вказує назва твору?
- Про що йтиметься у казці?
- Які асоціації виникають у вас при слові „снігова”?
- На які роздуми спонукає слово „королева”?
- Якою ви уявляєте Снігову Королеву?
- Доберіть слова-прикметники для характеристики Снігової Королеви.

Значна частина учнів сходиться на тому, що героїня казки данського казкаря є холодною, байдужою, неприступною володаркою королівства, яке знаходиться серед снігів. Вона дихає холодом і може заморозити все довкола. Як бачимо, асоціативна робота щодо назви твору та попередня бесіда наштовхують учнів на міркування, сприяють включенню у роботу над художнім твором, викликають бажання ознайомитися з його змістом і героями, відтак налаштовують на діалогічні стосунки між учасниками навчального процесу.

Після прочитання казки доцільно ще раз повернутися до її назви та поставити учням проблемне запитання:

- Подумайте, чому казка називається „Снігова Королева”, адже головною героїнею є Герда? На що автор хоче звернути увагу читачів?

Отже, на етапі підготовки до сприймання художнього твору ефективними будуть такі види і форми діалогового навчання: попередня (активізувальна) бесіда, обговорення назви твору, розгадування й обговорення кросворда, чайнворда, ребуса, бесіда за обкладинкою книжки, обговорення портретів письменників, прослуховування й обговорення музичних творів, ілюстрацій до твору, книг, представлених на виставці, оскільки вони сприяють включенню учнів у діалогічну взаємодію, викликають цікавість до художнього твору, вводять читача в його зміст, активізують його пізнавальну діяльність.

На етапі сприймання художнього твору доцільною буде робота над портретами перекладачів, читання й обговорення висловлювань відомих людей, самих перекладачів про мистецтво перекладу. Учням варто запропонувати вислови М. Новикової, В. Коптілова, Р. Зорівчак, А. Матвієнка, Д. Наливайка та

інших, вірші І. Драча „Розмова з другом перекладачем”, М. Рильського „Мистецтво перекладу”, Д. Паламарчука „Дон Кіхот” (присвячений М. Лукашеві), В. Мисика „Скрізь є принади – на Заході й Сході”, Г. Кочура „Перекладач” (присвячений Д. Паламарчукові), І. Теліги „Перекладач, учений, критик і поет” (присвячений М. Зерову), М. Зерова „Епітафія самому собі” та інші.

Обговорення висловлювань і поетичних творів здійснюється за такими запитаннями:

- *Що являє собою художній переклад? („Душу мистецтва” – М. Новикова, „явище естетичне” – В. Коптілов, „засіб саморозвитку нації та збагачення рідної мови” – Р. Зорівчак, „нелегка і важлива справа..., праця саможертвна” – А. Матвієнко тощо.)*
- *Як ви розумієте слова А. Матвієнка про те, що перекладацтво – „праця саможертвна”?*
- *Як ви поясните слова М. Рильського: „Треба, щоб слова з багатих не зробилися убогі”?*
- *Чому під час перекладу, як зазначає І. Драч, „судомить нагло груди” („смертельно жжёт в груди”)?*
- *Чому М. Зеров звертається до людей майбутнього з такими словами: „Зерном добірним не засіяв й грядки... Тож не судіть суворо нас, нащадки”? Поясніть значення слів.*
- *Як ви гадаєте, що важче – писати чи перекладати? Думку аргументуйте.*

Ще одним видом роботи на етапі сприймання художнього твору може бути дослідницько-пошукова робота про перекладачів, удостоєних премій в галузі перекладознавства та їхні твори, за які отримано премію.

Щоб твір був глибоко усвідомлений, його необхідно прочитати. Читання у 5 класах займає значну частину уроку. Тому **сприймання** твору здійснюється завдяки методу творчого читання, мета якого, на думку Л. Мірошниченко, – „навчити учнів правильно, вдумливо, виразно читати й розуміти прочитане” [30, с. 195]. Науковцем виокремлюються наступні прийоми творчого читання: під музику, читання напам’ять, за дійовими особами, індивідуальне, самостійне, мовчазне або про себе, коментоване, повторне, вибіркоче, виразне, перерване тощо. Кожен із зазначених прийомів є значущим для вивчення художніх творів.

На особливу увагу заслуговує прийом виразного читання. Виразне читання окремих частин твору спонукає учнів до подальшого прочитання, наштовхує на роздуми, сприяє виникненню запитань, прогнозуванню щодо розвитку подій, знаходженню відповідей у ході читання, є кроком на шляху до розуміння твору, а отже і до його аналізу. На це вказувала ще М. Рибникова [39]. Тому на етапі сприймання художнього твору саме виразне читання буде ефективним видом роботи, оскільки створює підґрунтя для розуміння змісту прочитаного, сприяє формуванню вмінь аналізувати художні твори, забезпечує цілісне сприймання літератури в старших класах.

На цьому етапі також ефективним буде діалог „учень-учень”, завдяки якому учні обмінюються враженнями щодо прочитаного початку твору або невеличкого епізоду, ставлять один одному запитання. Обмін враженнями завжди викликає

жвавий інтерес до твору, дає змогу погодитися чи посперечатися з товаришем, висловити свої думки, послухати іншого, поставити запитання. В якості ілюстрації може слугувати діалог „*учень-учень*” після прочитання „Оповідання першого, в якому йде мова про дзеркало та скалки” з казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева”.

- *Яку незвичайну властивість мало дзеркало?*

(Усе погане здавалося ще гіршим, а все хороше ставало поганим.)

- *З чого найбільше потішався чорт?*

(Чорт потішався ось з чого: коли людина задумувала щось хороше, в дзеркалі відображалося спотворене обличчя.)

- *Яку витівку задумали учні чорта?*

(Вони вирішили піднятися із дзеркалом дуже високо.)

- *Чим закінчилася витівка учнів чорта?*

(Дзеркало розбилася, а його скалки розлетілися по всьому світу.)

- *Що трапилося з людьми після того, як скалки потрапляли в око чи серце?*

(Коли скалка потрапляла в око, то людина бачила все найгірше, а коли потрапляла в серце, то воно перетворювалося на маленьку крижинку.)

- *Чому відвідувачі школи чорта розповідали про дзеркало як про диво?*

(Тому що завдяки дзеркалу можна було побачити, якими є насправді люди.)

- *Як ти розумієш фразу: „Лише тепер можна побачити, якими є насправді весь світ і всі люди?”*

(Зазвичай люди приховують свої негативні якості та ведуть себе пристойно, особливо якщо їм необхідно вирішити свої справи, видають себе за інших людей, чим є насправді. Дзеркало ж показувало вади всіх людей і людства.)

Після діалогу учням можна запропонувати відповісти на проблемне питання: „*Чому автор розпочинає казку з розповіді про дзеркало? Яке значення має дзеркало у фольклорних джерелах?*”

Цікавими видами роботи є такі, що спрямовані на зацікавлення текстом та сприяють формуванню читацької мотивації. До них належать створення рекламного плаката (в парі чи групою), ролика, афіші, буклета та їхнє обговорення. Одним із завдань є створення реклами, згідно б якої виникло бажання прочитати казку „Снігова Королева”. Пропонуємо орієнтовну рекламу за прочитаним першим оповіданням казки.

„Поля із запашиними квітами, чисте дзеркало озер і рік, чудові краєвиди, найкращі люди. Яка краса довкола! І раптом тишу прорізав дзвін битого скла. Відразу все кудись зникло: і поля, і люди, і краєвиди. А замість них... Про те, що сталося, ви дізнаєтеся, прочитавши казку Г. К. Андерсена „Снігова Королева”.

„У чортівській школі проходять навчання найлютіші чорти. Одне із завдань, що мають виконати учні головного чорта, – якнайкраще напакостити людям. Чорти із цим завданням справилися чудово. Вони полетіли на небо із великим дзеркалом – витвором головного чорта, – щоб там повеселитися. І... Читайте казку данського казкаря Г. К. Андерсена „Снігова Королева” і ви дізнаєтеся про наслідки розбитого дзеркала”.

Такі види роботи сприяють зацікавленню художнім твором, бажанню

прочитати його, спонукають до активної дії, діалогу, роздумів.

На **етапі сприймання** художнього твору переважно застосовується метод творчого читання та його прийоми, що сприяють вдумливому й осмисленому читанню. Однак уважаємо, що на цьому етапі доцільно також застосовувати види і форми діалогового навчання, оскільки вони сприяють розумінню прочитаного. На етапі сприймання доцільно застосовувати наступні види робіт: створення рекламного ролика, афіші, буклета з обговоренням, вирішення проблемного запитання за прочитаним невеликим уривком та інші. Зазначені види робіт готують учнів до аналізу художнього твору, сприяють формуванню комунікативної компетентності, розвивають мислення, уяву, творчість. Особливо ефективними видами діалогового навчання на цьому етапі будуть блищопитування й обмін первинними враженнями від прочитаного, оскільки вони показують учителю, наскільки учні зрозуміли зміст уривка.

Етап **підготовки до аналізу** є важливим у роботі над художнім твором, адже він готує до розуміння смислу тексту. Частина методистів минає цей етап. Однак, як зазначає Л. Мірошніченко, *„аксіомою є те, що до аналізу художнього твору можна братися лише тоді, коли учні не тільки прочитали текст, а й глибоко з'ясували зміст прочитаного”* [30, с. 195]. На думку дослідника О. Ратушняка, метою вчителя на цьому етапі є вміння *„викликати учнів на діалог й зробити усвідомленими ті запитання, що іманентно виникали у ході прочитання. Важливо їх не втратити, адже справжня інтерпретація виникає із запитання й реалізується в діалозі”* [38, с. 141]. Етап підготовки до аналізу є важливим ще й тому, що поєднує первинне та вторинне усвідомлення художнього твору. Первинне усвідомлення ґрунтується на особистісних враженнях дитини від прочитаного. Вторинне усвідомлення відбувається завдяки мисленневим діям читача над художнім текстом. Перше прочитання художнього твору приводить у рух мисленневі процеси, готує учнів до аналізу, у ході якого виникає потреба винести думки зовні, висловити їх. На етапі підготовки до аналізу художнього твору до уваги беруться всі можливі варіанти відповідей дітей, оскільки це підвищує цікавість до читання, сприяє включенню в розмову кожного. Для учнів важливим є відчуття власної значущості. Тому на цьому етапі першочергово звертається увага на ті проблеми, що цікавлять учнів. Інтерес з боку вчителя до висловлювань учнів дасть змогу викликати їх на діалог, задати ті запитання, що виникли у процесі читання. Після озвучених учнями власних запитань, представлених позицій щодо прочитання твору вчитель пропонує свої запитання. Серед прийомів і видів роботи, що доречно застосовувати на цьому етапі, виокремимо аналітичну й евристичну бесіди, створення системи запитань самими учнями, дискусійне обговорення за однією з проблем твору.

Ефективною на етапі підготовки до аналізу є аналітична бесіда. Вона складає основу для поглибленої роботи з текстом на етапі аналізу та є підґрунтям для відкритого діалогу, аналітико-інтерпретаційної бесіди.

Наведемо фрагмент аналітичної бесіди під час вивчення „Міфу про Прометея” у 6 класі в переказі М. Куна (переклад з російської Ю. Іванченка):

- Яка картина постає у вашій уяві після прочитання опису місцевості на

початку твору?

- *Які ключові слова можна виокремити з опису місцевості?*
- *На що вказують зазначені з опису слова?*
- *Яку особливість мала місцевість, куди привели Прометея служники Зевса?*
- *Чому для покарання Прометея обирається „пустельна, дика, гола, похмура, безрадінна, сувора, позбавлена рослинності місцевість”?*
- *Як постаті Сили та Влади співвідносяться з описом місцевості? [18].*

Такий вид роботи спрямовує на роздуми, сприяє роботі з художньою деталлю, а уважне прочитання уривка збуджує емоції школярів, сприяє відчуттю тексту, розумінню його смислу.

На етапі підготовки до аналізу ефективною є також евристична бесіда. Метод евристичної бесіди ґрунтовно описав у своїх працях дидактик А. Хуторської [44]. Значне місце евристичній бесіді відводиться у наукових розвідках Л. Мірошниченко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко [30; 20-22; 24] та інших.

Пропонуємо низку запитань евристичної бесіди під час вивчення „Міфа про Прометея”:

- *Яким ви уявляєте життя давніх людей? Створіть уявну картину.*
- *Знайдіть зображення життя давніх людей у міфі. Чи співпадає ваше уявлення із зображувальним у тексті?*
- *Як жилося давнім людям?*
- *Як ви гадаєте, чому Прометей вирішив повстати проти Зевса та допомогти людям?*
- *Чого навчив Прометей людей?*
- *Яким стало їхнє життя після отримання вогню?*
- *Яким ви уявляєте Прометея? Створіть його словесний портрет. [17].*

Евристична бесіда є ефективним видом діалогового навчання, оскільки сприяє зануренню в текст, знаходженню деталей, що є важливими для розуміння характеру героя, його вчинків та обраного шляху. На думку науковця О. Дем’яненка, евристична бесіда, поєднуючи у собі асоціативні, прогностичні та евристичні завдання, є „регулятором розвитку найважливіших компонентів творчих здібностей школярів підліткового віку, сприяє формуванню уваги, створенню мотивації навчання” [9, с. 117].

Одним із ефективних видів роботи є обговорення створених учнями ілюстрацій до твору. Однак ілюстрування має підпорядковуватися навчальній меті уроку. Проводячи роботу з ілюстраціями, варто ставити запитання, що спрямовані на знання тексту, а також такі, що визначають та обумовлюють вибір дитини.

Наведемо приклади такої роботи:

- *Який епізод твору зображений на малюнку? Коротко передай зміст цього епізоду.*
- *Чим він привернув твою увагу?*
- *Що в ньому тебе вразило найбільше?*
- *Чому для ілюстрації був обраний саме цей епізод?*
- *На які роздуми надихнув тебе обраний уривок?*

- Чому для своєї ілюстрації ти обрав зазначену гаму кольорів?
- Уяви, що ти художник, який відкриває виставку картин. Як би ти представив свою ілюстрацію?
- Яким чином за допомогою ілюстрації ти б привернув увагу до художнього твору?

Така робота є ефективною, оскільки учні беруть участь в обговоренні малюнка, визначають відповідність зображеному епізоду за твором, проявляють цікавість до художнього твору, вступають у дискусію. Навіть ті учні, які не прочитали твір, виявляють бажання прочитати його.

Отже, ефективними видами роботи на етапі підготовки до аналізу є аналітична й евристична бесіди, створення ілюстрацій та їхнє обговорення, визначення відповідностей між ілюстраціями та зображувальним у творі тощо. Застосування видів і форм діалогового навчання на цьому етапі вивчення художнього твору є обов'язковим, оскільки не лише сприяє діалогічній взаємодії учнів між собою, а й створює підґрунтя для діалогічної взаємодії з автором і його твором, готує учнів до його поглибленого аналізу.

Наступним етапом під час вивчення художнього твору є його безпосередній **аналіз**. Уміння аналізувати художні твори – завдання досить складне. Передумовою для глибинного усвідомлення художніх творів, як зазначає Л. Мірошниченко, є етап сприймання твору або читання та підготовка до аналізу. Наскільки учні вміють вдумливо читати, настільки глибинно вони зможуть аналізувати художній твір. І як стверджує Л. Мірошниченко, тільки у тому випадку, коли „*учні усвідомили зміст прочитаного*” [30, с. 197], варто переходити „до наступного етапу роботи – **аналізу художнього твору**” (курсив – Л. М.) [30, с. 199]. Аналіз передбачає значно ширше бачення художнього твору, аніж певний обсяг передачі інформації. Твір розкривається читачеві у тій мірі, наскільки він спроможний його зрозуміти. Щоб вміти аналізувати художній твір, учні, як зазначає Л. Мірошниченко, „*мають пройти складний шлях засвоєння основних літературознавчих понять, набутти знань для подальшого аналізу текстів у старших класах*” [30, с. 199]. За переконанням дослідниці, „*учитель складатиме відповідну систему запитань, спрямованих на перевірку розуміння учнями як змісту, так і форми твору. Таким чином, упродовж навчання в 5, 6 та 7 класах вони поступово засвоять елементи розгляду художнього твору і лише тоді вчитель зможе взятися до його шкільного аналізу*” [30, с. 199].

Суголосну думку обстоює Є. Пасічник, зазначаючи, що твір необхідно повернути до учнів „*новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення*” [34, с. 222]. Отже, аналіз, за слушним переконанням методистів, полягає не в накопиченні знань про твір, а у встановленні взаємозв'язків між відомими фактами: знання теорії літератури, вміння визначати тему й ідею твору, набуття навичок встановлення взаємозв'язків між змістом і формою. Аналіз потребує високої сконцентрованості з метою бачення в тексті тих граней, що не лежать на поверхні, а приховані у вигляді найменших деталей, певних символічних знаків, пустот, які необхідно заповнити силою свого мислення, уяви, уваги, творчості.

Щоб художній твір „заговорив”, його потрібно розгадати, розшифрувати, сприйняти як поліфонічне джерело. Саме така робота над художнім твором формує та виховує компетентного читача.

Готувати учнів до аналізу художнього твору, на думку Л. Мірошниченко, необхідно, починаючи з 5 класу. Діалог для п'ятикласників переважно носить репродуктивний характер і спрямований на відтворення подій тексту, розуміння його героїв, сюжету. Для шестикласників діалог з художнім твором може носити творчо-пошуковий характер, який передбачає виокремлення подій із життя письменника, що стали підґрунтям для написання твору або мають певне місце у творі. Робота семикласників над творами повинна носити дослідницький характер. Такими уроками-дослідженнями можуть бути уроки у 7 класі за повістю М. Гоголя „Тарас Бульба”. Історичні джерела, народні перекази, пісні, думи, що відображали події минувшини, допомогли письменнику віднайти точні зображувальні засоби для відтворення побуту і колориту епохи, сповненої драматичними подіями. Тому одним із видів роботи на першому уроці може бути дослідницька бесіда, спрямована на визначення ролі українського козацтва, Запорозької Січі, історичних подій і постатей, українських пісень і дум та інших чинників у створенні повісті. Продовжити роботу доцільно з читання її початку в особах від слів „*А повернися-но, сину!..*” і до слів „*Чого ж ти, собачий сину, не відлупцюєш мене?*” Оскільки уривок побудований у формі діалогу, то після прочитання можна запропонувати учням інсценувати його, відтворивши по пам'яті.

Приїзд синів у рідну домівку варто ілюструвати картинами „Зустріч Тараса з синами” і „Повернення з бурси” Т. Шевченка і П. Соколова. Порівняння художніх полотен із уривком твору дасть змогу учням обговорити ставлення батька до синів, а також схарактеризувати героїв повісті.

Наступним видом роботи є читання й обговорення опису світлиці. Учнів можна спонукати до обміну думок, запропонувати запитання, спрямовані на порівняння опису світлиці в першій і другій редакціях (**додаток 1**):

- *Зачитайте опис світлиці у першій редакції. Визначте ключові слова у ньому.*
- *Чим відрізняється опис світлиці у другій редакції?*
- *Яке враження справляє світлиця?*
- *На яких деталях автор зосереджує свою увагу? Чому?*
- *Чому М. Гоголь доповнює опис світлиці розповіддю про сором'язливість дівчат-служниць, спогадами про народні пісні та думи, що вже не співаються в Україні, описом посуду?*
- *Яке значення має опис світлиці для розуміння характеру головного героя?*
- *Які художні засоби використовує автор для опису світлиці? [15].*

Творча група учнів представляє опис світлиці ніжинського полковника Остряниці з незакінченого роману М. Гоголя „Гетьман”, що передував повісті „Тарас Бульба”. (**Додаток 2**). У ході порівняльного аналізу здійснюється обговорення трьох описів світлиць.

З метою активізації аналітико-пізнавальної діяльності учням варто запропонувати такий вид роботи, як створення проблемної ситуації. Створення проблемної ситуації має наступну структуру:

- формулювання теми у загальному вигляді;
- на основі зазначеної проблеми створення низки запитань;
- за допомогою запитань вирішення проблемних завдань;
- шляхом вирішення проблемних завдань – розв’язання проблемної ситуації завдяки творчо-пошуковій роботі [30].

Розкриємо етапи розв’язання проблемної ситуації на прикладі повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”. У 7 класі зазначена тема уроку: „Картини української природи в повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”. Степ – символ матері, домівки, Батьківщини”. Робота на уроці спрямована на читання окремих епізодів II розділу повісті, їх детальний розгляд й аналіз. Друга частина теми від слів „символ матері...” закрита. Саме вона стане ключем до розв’язання проблеми в кінці уроку: „Яке символічне значення у творі має образ степу? Як степ співвідноситься з образом Батьківщини?” Робота над II розділом розпочинається з бесіди про те, з яким настроєм подалися герої на Січ, які думки їх переповнювали.

- *З яким настроєм вирушають у далеку дорогу герої?*
- *Про що думав Тарас?*
- *Чому Остап опустив голову в задумі?*
- *Якими думками був зайнятий Андрій?*
- *Чому всі троє вершників їхали мовчки і понуро?*

Попередньо клас поділяється на три групи, кожна з яких отримує проблемне завдання прослідкувати за думками, настроєм, станом, почуттями кожного з героїв під час руху на Січ.

Таблиця 4

Почуття Тараса, Остапа, Андрія під час руху на Січ

Тарас	Остап	Андрій
Думав про давнє; перед ним проходила молодість, його молоді літа; хотів, щоб усе життя було молодістю	Першого року навчання втік, неодноразово був битий, закопував букваря, вчився старанно, проте не уникав різок, був найкращим з товаришів, був твердим у рішеннях, рідко брав участь у зухвалих витівках, ні за яких обставин не виказував товаришів, був суворий до життєвих спокус, крім війни та веселої гульті, був прямодушний, добрий і щирий, зворушили і бентежили сльози матері	Мав почуття „трохи живіші”, учився охочіше, був винахідливішим від брата, верховодив у небезпечних витівках, мав винахідливий розум, завжди уникав кари, піддавався життєвим спокусам, закохавшись, часто блукав один у самотньому закутку Києва, із зухвалістю пробирається в опочивальню красуні, гарний, з шаленою сміливістю

Аналізуючи образи Остапа й Андрія, у ході подальшої роботи доречно вдатися до порівняльної характеристики персонажів, що спрямовується на активне

обговорення самими учнями мови, вчинків, почуттів, мотивів вибору героями свого життєвого шляху. Одним із видів роботи над образами твору може бути зіставлення й обговорення ілюстрацій художників Є. Кибрика, Д. Шмарінова і М. Дерегуса, порівняння малюнків із текстовою характеристикою героїв і власним уявленням про них.

Робота продовжується за запитаннями:

- *Як зустрів степ вершників?*
- *Чому він прийняв їх „у свої зелені обійми”?*
- *Який образ постає при цих словах?*
- *Що саме розвіяло сумні думки вершників?*
- *Чому їхні серця „стрепенулись, як птахи”?*

Подальша робота спрямована на читання й обговорення уривка, який має важливе значення для розуміння характеру героїв, мотиву їхніх подальших дій, вибору життєвого шляху: „Степ, що далі, то ставав прекрасніший...” Доцільно, коли уривок спочатку прочитає вчитель, а потім двоє учнів. Пропонуємо низку запитань до аналізу зазначеного уривка:

- *Чим раніше був степ?*
- *Чому вводяться порівняння степу з простором, незайманою пустелею?*
- *Чим уявляється він для вершників?*
- *Чому степ уявляється саме океаном?*
- *Які фарби використовує М. Гоголь для зображення степу?*
- *На скільки частин і які можна умовно поділити уривок?*
- *Які образи переважають у ньому: зорові чи слухові?*
- *Чому переважають зорові образи?*
- *За допомогою яких слів можна бачити степ? [15].*

Після прочитання й детального обговорення опису степу учням варто запропонувати прочитати його ще раз спочатку мовчки, а потім уголос. Необхідно зазначити, що прочитання буде зовсім іншим. Учні читатимуть не просто певний епізод твору на прохання вчителя. Це буде читання більш уповільнене, емоційне, осмислене, з голосовими змінами підвищення і зниження тону, зі зробленими довшими паузами, зміною інтонації. Таким чином, учні будуть наповнювати епізод своїм власним розумінням та баченням його естетичної та художньої цінності. Це ще раз підтверджує значення методу творчого читання, завдяки якому учні помічають те, що не було помітним при першому прочитанні, і за слухним виразом Л. Мірошніченко, „вплив якого сприяє розширенню світогляду учнів, розвиткові їхніх естетичних і моральних почуттів” [30, с. 162].

Подібна робота проводиться над уривком „Увечері весь степ зовсім мінявся”:

- *Як змінюється степ увечері?*
- *Чи однаково степ впливає на настрій героїв удень і вночі?*
- *Які образи переважають у вечірньому степу? Чому?*
- *Як це впливає на настрій і стан героїв?*

Під час читання опису степу та його обговорення доцільно провести рольову гру „Я – художник”. З цією метою кільком учням пропонується уявити себе на місці відомого художника, який малює велике полотно – степ удень – і словесно

зобразити це полотно, врахувавши такі деталі з опису: „а тим часом степ давно вже взяв їх усіх у свої зелені обійми”, „висока трава сховала їх”, „тільки самі козачі чорні шапки мигтіли між її колоссям”, „струмись стискуваної трави”.

Під час обговорення двох уривків учням пропонується порівняти різне зображення степу, віднайти ті зміни, що відбулися, визначити, як „зелено-золотий океан” впливає на настрій героїв та їхній внутрішній світ, чим є він для кожного з них. При описі степу увечері необхідно звернути увагу на таке речення: „Часом чути було з якого-небудь самотнього озера *крик лебедя*, що *сріблом* відгукувався у повітрі”, особливо на виділені слова. Слово у М. Гоголя вагоме, величне, значуще. Письменник не випадково порівнює крик лебедя саме зі сріблом. Варто провести роботу над словом, адже тлумачення найменших деталей, непомічених на перший погляд дрібниць (таких слів і виразів, наприклад, як чепчик, соління огірків, капот та інших), окремих слів веде до глибшого розуміння змісту твору. Порівнюючи крик лебедя зі сріблом, письменник тим самим підкреслює значущість образу степу. Чим більшим був вміст срібла, тим красивішим було звучання. Звуки самого степу і ті, що лунають довкола і створюють певний мелодійний фон, є, не що інше, як дивовижна, прекрасна, ніжна мелодія, що зачаровує, бентежить, надихає на роздуми. Саме таким є степ у розумінні М. Гоголя.

Образ степу „*важливий для розуміння головної думки твору, характерів героїв*”, – стверджує Т. Зверс [19, с. 38]. Він у творі – не тільки частина природи. Це колишній безмежний простір незайманих рослин, що їх толочили дикі коні; зелено-золотий океан, яким їдуть козаки; засідка, що її можуть влаштувати татари; притулок, укриття для козаків від ворогів. До того ж степ – це шлях від рідної домівки на Січ, за яким залишився хутір героїв. Таким чином, степ набуває символічного живого образу, який дихає, відчуває, торкається, обіймає, гладить, голубить, співає, наповнює душу спогадами, чарівною мелодією звуків. Має він ще одне, глибше значення: „*Образ степу для Гоголя – це образ Батьківщини*” [19, с. 38].

Учні в процесі обміну думками мають дійти висновку, що уривки, де зображено степ, не просто описи природи. Детально розглянувши уривок опису степу, учні перевіряють вірогідність своїх очікувань щодо його символічного значення. Обґрунтовуючи символічне значення степу, учні дійшли висновку, що такий опис могла створити людина, яка сама його бачила, глибоко відчула його красу, по-справжньому любила свою Батьківщину.

Доцільним буде читання вчителем вірша К. Симонова „Тарас Бульба”, аналіз і робота над ним. (**Додаток 3.**)

Шлях аналізу художнього твору, який домінує упродовж двох уроків, – „слідом за автором”. Під час роботи над першим і другим розділами повісті застосовуються такі прийоми діалогового навчання, як бесіда за прочитаним, порівняння епізодів твору. Переважатимуть різні види діяльності: рольова гра, словесне малювання героїв з обговоренням, інсценування, порівняння.

Ще одним видом на етапі аналізу художнього твору є порівняння оригіналу й перекладу, кількох варіантів перекладу або підрядника (порядкового перекладу твору, якщо твір ліричний) і одного варіанту перекладу.

Покажемо зазначений вид роботи на прикладі балади Й. Гете „Вільшаний король”. Відомо, що в основу балади покладена данська народна пісня „Дочка Лісового царя”, перекладена німецьким філософом, письменником, перекладачем Й. Гердером. У пісні розповідається про юнака, який кликав гостей на весілля. Його шлях пролягав через ліс, де він побачив дочку Лісового царя, яка танцювала на галявині серед ельфів і фей. На прохання царівни танцювати з нею юнак відмовився, за що і був приречений на смерть. Однак, беручи за основу сюжет пісні, Й. Гете переробляє зміст балади. Переклади балади Й. Гете, а також зв’язок з музичним твором, можемо показати за допомогою рис. 7.

Для порівняння пропонуємо підрядник М. Цветаєвої, переклади Б. Грінченка та М. Рильського (**додаток 4**). Доцільно подати коротку розповідь про перекладачів, представивши їхні портрети. Розповідь про перекладачів може представляти повідомлення учнів дослідницької групи, презентацію ними перекладацьких творів.

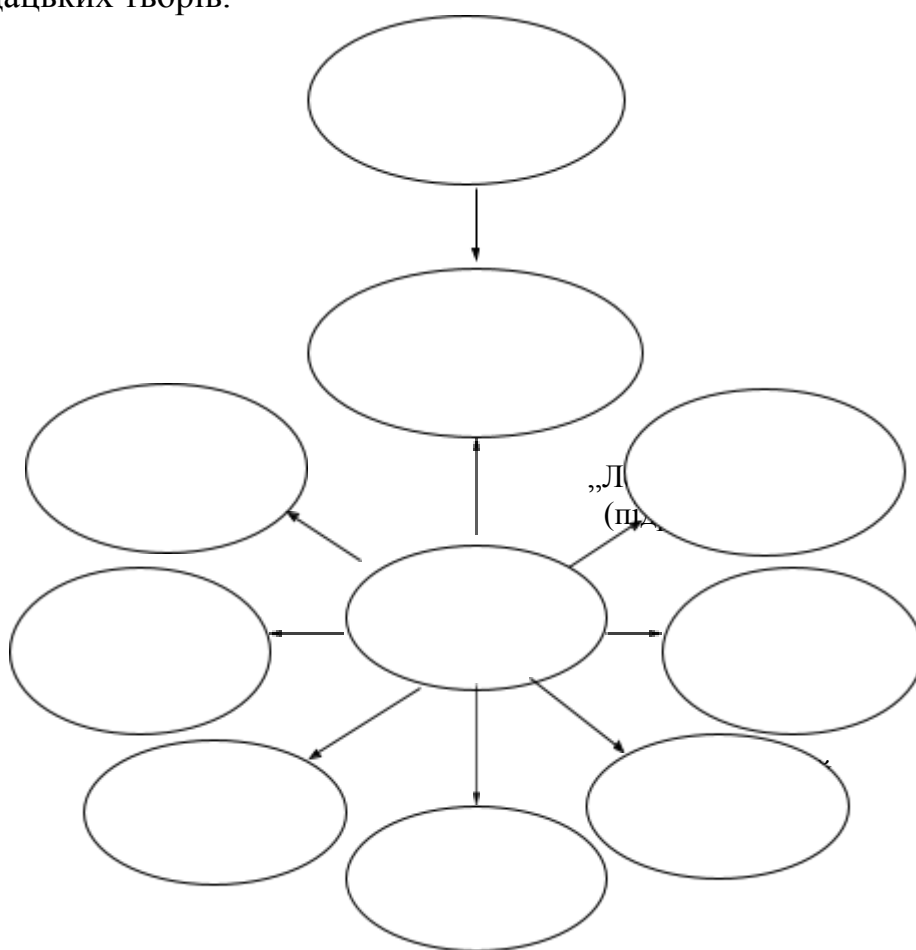


Рис. 7. Переклади балади Й. Гете „Вільшаний король”

Після прочитання підрядника і перекладів учням доцільно поставити запитання:

- Чий переклад вам сподобався найбільше? Чому?
- Порівняйте опис вільшаного короля у різних перекладах (зовнішність, деталі, слова, звертання до хлопчика).
- Як сприймає хлопчик обіцянки Лісового царя?

- Порівняйте опис вільшаних королівен у різних перекладах. Як їх описує король та якими вони постають в уяві хлопчика?
- Як сприймає батько слова хлопчика?

У ході аналізу перекладу балади Б. Грінченком можемо помітити, що рима правильна, вжиті пестливі слова (варто зазначити, що українська мова визнається однією з багатших мов світу за кількістю вживання пестливих слів): синку, личко, хлопчику, в матусі, таночок. Окрім того, Б. Грінченко надає зовнішності короля національних рис. Про це свідчать такі слова та вирази, як *кирея*, *гаптовані злотом сорочки*. Можна зробити висновок: зміст балади Б. Грінченка простий, милозвучний, тому легко сприймається.

Варто звернутися до перекладу балади М. Рильським. Проаналізувавши переклад балади М. Рильським, учитель підводить учнів до висновку, що він має дещо ускладнену риму, не завжди однаковою кількістю складів у рядках, що є відступом від правил віршування. Однак, порівнявши переклад М. Рильського з підрядником М. Цветаєвої, учні мають дійти висновків, що в творах обох авторів багато спільного.

Наведемо деякі приклади:

М. Цветаєва	М. Рильський
Ночь	Час нічний
Отец с ребёнком	Батько, син малий
Полоса тумана	Туман
Много пёстрых цветов	Квіти прекрасні
У моей матери	Матуся
Много золотых одежд	У злото одягне
В сухой листве – ветер шуршит	Вітер колише в гаю гілля
Хоровод	Танок
Старые ивы серо светятся	Верби сивіють у даліні
Сделал больно	Болюче обняв
Доскакал с трудом	Насилу доїхав
Ребёнок... был мёртв	У руках [...] мертвий [...] син

На відміну від підрядника М. Цветаєвої, де Лісовий Цар постає в короні й з хвостом, у перекладі М. Рильського бачимо „*хвостатого пана*”. Учням можна поставити запитання: „*Якщо це король, то чому він з хвостом? Кого нагадує такий король?*” Учні 7 класу мають уявлення про міфологію. Доцільно нагадати ще раз міф про Пана і поставити такі запитання:

- *Хто такий Пан?*
- *Яким його зображували?*
- *Чому саме зображували з хвостом?*
- *Як образ міфологічного Пана можна пов'язати з хвостатим паном з балади?*

Ще одним видом роботи може бути відтворення зображуваного з позицій батька і сина:

Син	Батько
Король вільшаний	Вранішній туман

Надить вільшаний король мене
Королівни вільшані зійшлись

Вітер колише гілля
Верби сивіють у далині

Після зазначеної роботи учням доцільно поставити запитання: „*Чого саме боїться хлопчик? Зробіть висновок і аргументуйте думку*”.

Порівнявши переклад М. Рильського з підрядником М. Цвєтаєвої, можна зазначити, що М. Рильський не лише передає зміст балади, але й темп, мелодику, форму, що наближує переклад до оригіналу. До того ж М. Рильський, на відміну від інших перекладачів, зберігає назву „Вільшаний король”, так як у Й. Гете. Підтвердженням того, що М. Рильський зберігає зміст балади, можуть слугувати слова перекладача: „*Перекладати треба на свою мову... так, щоб відчувався повів і колорит первотвору*”, „*...щоб слова з багатих не зробилися убогі, / Щоб залишилась думка в них жива / І щоб душі поетової вияв / На нас, як рідний, з чужини повіяв*”. Зазначенні рядки доцільно винести для обговорення щодо перекладацьких творів.

На етапі аналізу художнього твору ефективними будуть такі види робіт: евристична й аналітична бесіди, інсценування окремих епізодів твору з обговоренням, порівняння героїв, репродукцій картин з епізодами твору, оригіналу й перекладу або кількох перекладів, виразне читання й обговорення образів природи, вирішення проблемного запитання за однією з проблем твору.

Порівняння образів героїв, репродукцій картин з епізодами твору, виразне читання й обговорення образів природи сприяють відкриттю нових граней твору під час його аналізу, детальнішому засвоєнню його змісту, більш глибокому проникненню в смислову тканину, усвідомленому прочитанню. Відтак, всі перераховані чинники є наслідком діалогічної взаємодії читача з твором. Застосування видів і форм діалогового навчання на цьому етапі роботи над художнім твором є досить важливим. Учні не лише аналізують твір, а й вчаться розуміти позицію автора, його творчий задум, вступають в діалог не лише з автором, а його епохою, культурою, що створює передумови для „відкритого” діалогу.

Наступний **етап вивчення художнього твору – підсумковий**. Значна частина вчителів не надає належної уваги цьому етапові. Однак цей етап є не менш важливим від попереднього. Якщо попередній етап спрямований на поглиблене занурення у твір, то мета підсумкового етапу не тільки перевірити розуміння твору учнями, а й розуміння даного твору в контексті світової літератури. Цей етап вимагає від учнів наступних дій:

- порівнювати твори літератури та мистецтва;
- висловлювати особисте враження від прочитаного;
- доводити та відстоювати свою позицію;
- аргументувати, робити висновки;
- визначати художнє й естетичне значення даного твору;
- визначати місце даного твору в контексті світового літературного процесу;
- залучати власний досвід, отриманий не лише на уроках світової літератури, а й української, географії, природознавства, історії.

Серед видів і форм діалогового навчання, що застосовуються на заключних етапах вивчення художнього твору, виокремимо такі: підсумкова (фронтальна, узагальнювальна) бесіда, відповіді за тестами, дискусія, інсценування, відгук, анотація, рецензія, прийом „мікрофон”, літературна вікторина, різноманітні літературні ігри на зразок телевізійних передач: „Що? Де? Коли?”, „Брейн-ринг”, „Щасливий випадок”. „Слабка ланка”, „Перший мільйон”, „Найрозумніший” та інші, ігри-подорожі, уявна мандрівка, різноманітні творчі роботи: створення власної казки, міфу чи байки, написання листа до автора твору чи героя або розповідь від імені героя тощо.

Наведемо види і форми діалогового навчання, які варто застосовувати на підсумковому уроці в 5 класі за прислів'ями. Тема уроку подається у такому формулюванні: „Прислів'я та приказки. Відображення в них народної мудрості, спостережливості”. Урок проходить у формі уявної мандрівки потягом сполученням „Прислів'я та приказки – Кінцева” з такими зупинками: „Прислів'я та приказки”, „Розповідна”, „Книжкова”, „Головоломки”, „Ланцюжки”, „Шахова”, „Літературне лото”. Мета уроку: закріпити знання учнів про усну народну творчість, її жанри, такі, як прислів'я та приказки, особливості фольклору; навчати розуміти зміст прислів'їв, проаналізувати деякі з них; показати спільне та відмінне між прислів'ями і приказками, розвивати мовлення, уяву, творчість, інтелект, навички виразного читання; формувати навички діалогічного мовлення.

Серед видів діалогового навчання доцільною є фронтальна бесіда, що дає змогу закріпити знання учнів про прислів'я:

- *Що називається прислів'ям, приказкою?*
- *Коли вони виникли?*
- *Що сприяло їх виникненню?*
- *Як і ким вони створювалися?*
- *Навіщо вони потрібні людям?*
- *Чого вони навчають?*
- *Чому їх називають народною мудрістю?*
- *Чому вони належать до малих жанрів фольклору?*
- *Наведіть приклади прислів'їв, поясніть їх значення.*

Ще одним видом діалогового навчання є невеличкі розповіді про прислів'я, що їх готують учні вдома. Обов'язковим видом роботи є обговорення розповідей. Під час такої роботи учні вчаться вести діалог один з одним, обмінюватися думками, доповнювати один одного, аналізувати й оцінювати відповідь товариша.

Цікавим видом роботи для учнів є розгадування головоломок, в яких зашифровані прислів'я:

- *Як пройде негода, то стане ліпша погода;*
- *Тріщить варуха – бережи ніс і вуха;*
- *Гладь коня вівсом, а не батогом;*
- *Корова в теплі – молоко на столі;*
- *Один за одного стій – виграєш бій;*
- *Один за всіх, усі за одного.*

На роздаткових картках зашифровані прислів'я. Учні (за групами) розгадують

головоломки, пояснюють значення прислів'їв, зашифрованих у них. Після розгадування головоломок проводиться бесіда, спрямована на розуміння змісту прислів'їв.

Узагальнення матеріалу за темою відбувається у вигляді підсумкової бесіди:

- *Яку назву має країна, в якій ми побували?*
- *Як ще називають усну народну творчість?*
- *Твори яких жанрів відносяться до усної народної творчості?*
- *Чим приказка відрізняється від прислів'їв?*
- *Чому виникли прислів'я й приказки?*
- *Чому прислів'я і приказки називають народною мудрістю?*
- *Навіщо ми знайомилися з прислів'ями та приказками?*
- *Яке значення прислів'їв для життя людини, її мови?*
- *Згадайте прислів'я, які вивчали чи чули раніше.*
- *Яке місце посідають прислів'я та приказки в усній народній творчості?*
- *Яке їхнє місце серед творів світової літератури?*

Ще одним видом роботи на заключних етапах вивчення твору може бути бліцінтерв'ю, що передбачає низку запитань:

- *Чи сподобався вам твір?*
- *Чого ви очікували від нього?*
- *Чим зацікавив вас даний твір?*
- *Чи сподобалося обговорення твору в класі?*
- *Чия думка про твір була найбільш переконливою?*
- *Що найбільше викликало вашу цікавість?*
- *Чи чули ви про цей твір раніше?*
- *Чи хотілося вам прочитати його ще раз?*
- *До яких літературних чи фольклорних творів подібний даний твір?*
- *Чи хотіли б ви мати більше уявлення про країну, надбанням якої є даний твір?*
- *Чи виникло у вас бажання прочитати твори, подібні до даного?*

Бліцінтерв'ю проводиться вчителем або підготовленими учнями. Значущість у формуванні культури мовлення мають запитання, поставлені самими учнями, оскільки це сприяє тому, що вони краще запам'ятовують прочитане, частіше звертаються до змісту твору, вчать оперувати цитатами, наводити приклади, орієнтуватися в змісті твору. Підсумковим видом даної роботи може бути конкурс серед учнів на кращу серію запитань.

Підсумковий етап вивчення художнього твору, незважаючи на його значущість, несе небезпеку того, що твір після його розгляду, відразу по закінченню уроку, буде забутий учнями. Учителю важливо не упустити той момент, коли твір після розкладання його на частини, детального розгляду кожної з них, постане перед учнями як єдине цілісне художньо-естетичне полотно. Учні варто підвести до думки, що твір лише тоді стає істинним, коли постає в поліфонічній нескінченності. Це означає, що не тільки судження різних читачів про твір надають йому значущості, а й думки однієї людини також, яка сприймає твір по-різному на кожному і етапів свого життя. Таким чином, важливим

моментом підсумкового етапу є вміння вчителя підвести учнів до тієї думки, що твори через деякий час бажано й потрібно перечитувати, оскільки у ході кожного прочитання відкривається щось нове, що раніше було непомітним.

На підсумковому етапі ефективними будуть такі види робіт: створення й обговорення усних висловлювань, письмових робіт, планів до твору, творчих робіт та інші.

Такі завдання доцільно застосовувати на уроках літератури. Учні самостійно намагаються знаходити підтвердження в літературі своїм думкам, правильно викладати їх, наслідувати кращі зразки світової літератури під час написання творчої роботи, ставити запитання й шукати на них відповіді. А дискусія *„дозволяє учням по-новому подивитися на твір та його інтерпретацію, а головне переконати в тому, що корисним є не кінцевий результат, а власне процес діалогу читача з твором”* [38, с. 174].

У ході виконання творчих завдань обов'язковим видом роботи діалогічного спрямування має бути їхнє читання й обговорення. Бажано, щоб твори читалися самими учнями. Помилки припускаються ті вчителі, які, давши завдання дітям написати твір, обмежуються запитанням: *„Хто не написав?”*

Увага вчителя до дитячих висловлювань на етапі аналізу художнього твору досить значна. Більш важливою має бути увага до дитячих творчих робіт на підсумкових етапах. Таким чином, учитель підвищує самооцінку кожної дитини. Доцільним також буде влаштування конкурсу на кращий твір. Конкурс бажано провести в два етапи: початковий і завершальний. На початковому етапі проводиться оцінювання творчих робіт і відбір кращих із них. Доречно провести оцінювання робіт учнів учителем, а потім самими учнями з високим рівнем знань і порівняти результати. На завершальному етапі підбиваються підсумки, проводиться оголошення результатів та імен переможців. Переможці власноруч закріплюють свої роботи на стенді *„Кращі учнівські роботи”*. Такий момент є досить хвилюючим для всіх учнів, навіть для тих, чії роботи не перемогли в конкурсі. Для цих учнів є стимул створити наступного разу значно кращу роботу, і вони більш серйозно починають ставитися до навчання, охочіше читають твори художньої літератури, із завзятістю беруться за творчі роботи. Після вивчення розділу *„Народна казка”* у 5 класі доречно дати завдання створити власну казку. Стимулом для написання творчої роботи може бути стенд, що презентує учнівські роботи. Під час його розгляду учнів мають охопити подвійні почуття: з одного боку, розчарування від того, що не їхні роботи представлені на виставці, а з іншого – неймовірне бажання побачити свою роботу серед кращих. У таких випадках учні обов'язково перечитають критичну статтю підручника про казки та переглянуть у бібліотеці додаткову літературу, що дасть підстави для представлення творчих робіт.

Творча робота учнів має важливе значення в ході аналізу художнього твору. Вона, як зазначає Л. Мірошніченко, *„навчає учнів самостійно досліджувати проблему, зіставляти, порівнювати, узагальнювати, власне – аналізувати художній твір”* [30, с. 235]. Творчі роботи необхідно застосовувати ще й тому, що вони є ключем для спілкування, обговорення, встановлення взаємозв'язків між

написаним і художнім твором, знаходження аналогій в інших творах літератури, живопису, музиці.

Підсумковий етап є не лише підбиттям підсумків того, що говорилося на попередніх уроках, приведенням висновків. Він є важливою сходинкою на шляху особистісного зростання дитини, сприяє збагаченню внутрішнього світу, розширенню уявлення про загальнолюдські цінності та моральні якості, придбанню життєвого досвіду. Ефективними на підсумковому етапі вивчення художніх творів будуть наступні види робіт: бліцінтерв'ю, дискусія, підсумкова (фронтальна) бесіда, обговорення творчих робіт, відповідей за тестами та інші.

Застосування діалогових видів і форм навчання на цьому етапі є значущими й необхідними, оскільки вони сприяють пригадуванню учнями змісту твору, його основних подій, збуджують емоції, що виникали під час прочитання твору. Усе це дає підстави стверджувати: види і форми діалогового навчання на підсумковому етапі вивчення художнього твору сприяють тому, що твір на тривалий час відкладається в пам'яті читача, що окремі слова чи вислови з твору матимуть місце у висловлюваннях читачів, події твору, певним чином, будуть впливати на їхні дії, а емоційні збудження та переживання, що виникали під час читання, неодноразово будуть спливати в пам'яті, наближаючи таким чином читача до розуміння людського місця у житті та духовного збагачення.

Застосування видів і форм діалогового навчання на всіх етапах вивчення художнього твору сприяє досягненню високого та достатнього рівнів літературного розвитку учнів. На основі цього можна зробити такі висновки:

- **етап підготовки** до сприймання твору є надзвичайно важливим, оскільки сприяє включенню учнів у діяльність, залученню їх до прочитання художніх творів, формуванню навичок роботи з текстом, вихованню естетичних смаків. Ефективними діалоговими видами роботи на етапі підготовки до сприймання будуть наступні: попередня або активізувальна бесіда, читання й обговорення додаткової літератури, прослуховування й обговорення музичних творів, перегляд фрагментів кіно-, відеофільмів з обговоренням, обговорення портретів письменників, книг, що представлені на виставці, розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням, асоціативна робота стосовно назви твору та інші;
- на **етапі сприймання** створюється підґрунтя для аналізу художнього твору. Серед діалогових видів роботи, що застосовуються на цьому етапі, виокремимо наступні: робота над заголовком, читання початку твору з обговоренням, прогнозування твору, обмін враженнями, бліцопитування, створення рекламного ролика, афіші, буклета з обговоренням, складання запитань до прочитаного невеликого уривка тощо;
- на **етапі підготовки до аналізу** учні вчаться висловлювати власні думки, ділитися враженнями, аргументувати, робити висновки, аналізувати прочитане, складати власні запитання, вступати в діалогічні стосунки з товаришами, автором, твором, його героями, дискутувати, визначати тему, ідею, проблематику твору, вирішувати проблемні ситуації. Серед діалогових видів роботи, що є ефективними на цьому етапі, можна

виокремити аналітичну й евристичну бесіди, підготовку системи запитань самими учнями, дискусійне обговорення однієї з проблем твору, створення й обговорення ілюстрацій, порівняння оригіналу й перекладу, порівняльну бесіду за ілюстраціями учнів з епізодом твору та інші;

- етап **аналізу художнього твору** сприяє аналітико-інтерпретаційній діяльності учнів, що представляє собою діалогічну єдність читач – автор – твір – герой. Тому серед видів навчальної діяльності діалогічного спрямування, що є ефективними на цьому етапі, виокремимо навчальний діалог, діалог-інтерв'ю, евристичну бесіду, дискусійне обговорення, інсценування окремих епізодів твору, порівняння репродукцій картин з епізодами твору, створення та вирішення проблемної ситуації, рольову гру, постановку та вирішення проблемних запитань;
- **підсумковий** етап є важливим під час вивчення художнього твору, оскільки дає змогу визначити художньо-естетичну цінність твору, місце та значення кожного окремого твору в контексті світової літератури, відтак ефективними будуть такі діалогові види роботи: порівняння героїв різних творів, бліцінтерв'ю, підсумкова (фронтальна, узагальнювальна) бесіда, обговорення відповідей за тестами, дискусія, інсценування, літературна вікторина, літературна гра, конкурс, створення й обговорення творчих робіт (творів-мініатюр, відгуків, анотацій, рецензій, листів до авторів, власних казок, міфів, байок, хайку тощо).

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАЛЕЖНО ВІД РОДОВОЇ СПЕЦИФІКИ ТВОРІВ

Програмами для 5-7 класів передбачено вивчення творів різних родів, що зумовлює застосування специфічних прийомів діалогового навчання. Виходячи з того, що різні за своєю родовою приналежністю твори потребують відмінних підходів до їхнього вивчення, є доцільним виокремити особливості використання різних видів і форм діалогового навчання залежно від родової специфіки творів, що вивчаються.

Застосування видів і форм діалогового навчання під час вивчення творів різних родів дозволяє зробити процес навчання більш продуктивним і ціннісно спрямованим. Завдання вчителя полягає в тому, щоб дібрати такі види і форми діалогового навчання, які були б доцільними при вивченні творів різних родів, застосування їх на уроці було логічним і цілеспрямованим. Тому виникає необхідність розглянути особливості застосування видів і форм діалогового навчання учнів 5-7 класів під час аналізу художніх творів у залежності від їхньої родової приналежності.

У програмах для 5-7 класів представлені твори епічного, ліричного, ліро-епічного та драматичного родів. Значна частина творів, що вивчаються, представлена епічним родом. Під час вивчення творів епічного роду необхідно зосередити увагу учнів на тому, що в основі їх лежить оповідь. Тому у ході роботи над епічними творами одним із основних прийомів буде бесіда, спрямована на

з'ясування основних подій, їх послідовності, розуміння сюжету, авторської позиції тощо.

Під час вивчення епічних творів ефективними є такі діалогові види:

- різні види переказу окремих уривків твору з обговоренням;
- постановка запитань до твору;
- використання елементів аналізу художнього твору;
- евристична бесіда;
- виразне читання й обговорення уривків твору;
- складання й обговорення синквейнів, ланцюжків подій, асоціативних куштів;
- словесне малювання;
- дискусія;
- колективне складання плану, його обговорення;
- створення стилізацій (наслідування літературного жанру: міф, казка, байка);
- обговорення проблеми твору тощо.

Особливого підходу під час вивчення творів епічного роду потребує казка. Цікавий захоплюючий сюжет у народних казках, зміна місця дії, наявність незвичайних героїв, чарівних предметів, таємничість оповіді зумовлюють застосування специфічних видів діалогового навчання. Тому учням під час вивчення казки „Пані Метелиця” можна запропонувати створити діалоги між падчеркою та мачухою, падчеркою та хлібом, яблунькою, пані Метелицею й інсценувати їх. Аналогічну роботу доцільно запропонувати учням другої групи, що передбачає створення діалогів між ледаркою та тими самими героями. Експертна група учнів оцінювала створені діалоги й інсценівки, враховуючи творчість учнів, уміння зберегти й передати художні особливості казки, майстерність виконання з дотриманням засобів виразності: чіткість вимови, сили голосу, темпу тощо.

Учні 5-7 класів (насамперед 5) набагато краще запам'ятовують твори художньої літератури тоді, коли порівнюють їх з іншими творами подібного сюжету. Під час вивчення казки „Пані Метелиця” учням 5 класу доцільно запропонувати порівняти її з казками подібного сюжету в українській та російській літературах, віднайти подібні персонажі, образи, предмети, звернути увагу на повторюваність подій. Ефективним видом діалогового навчання на етапі використання елементів аналізу є заповнення робочої сторінки (рис. 8).

Назва твору	Герої	Ланцюжок основних подій	Подібні елементи
„Пані Метелиця” (нім.)			
„Бабина дочка й дідова дочка” (укр.)			
„Морозко” (рос.)			
Запитання:			
- Чи цікаво мені було читати казки?			
- Які спільні риси характеру б відзначила (-чив) в героїнях?			
- Чим мені подобаються головні героїні казок?			

Рис. 8. Робоча сторінка учня за прочитаними казками

Під час роботи над казкою „Пані Метелиця” учням варто запропонувати діалоговий прийом „карусель”. Перед роботою вчитель повідомляє умови роботи. Кожна група учнів отримує конверт із зазначеними ключовими словами казки у певній послідовності. За цими словами група готує розповідь. Потім передає свій конверт іншій групі. Учасники цієї групи готують розповідь за своїми словами, а за конвертом зі словами товаришів готують діалог та інсценівку.

Доцільно організувати переказ найцікавіших епізодів твору, відтворення його основних подій, колективне обговорення розповідей та інсценівок. Такі види роботи налаштовують учнів на вдумливе читання, сприяють формуванню навичок групової взаємодії, діалогічного мовлення.

Робота над епічними творами великого жанру (роман, повість) передбачає читання окремих уривків у класі, складання простого або цитатного плану, переказ за планом близько до тексту, застосування елементів аналізу під час розгляду окремих частин. Окремі епічні твори малих жанрів (байка, оповідання, новела) можна прочитати й проаналізувати в класі.

Особливого підходу потребує вивчення байок у 6 класі. У процесі організації навчання доцільно порівняти байки Езопа, Федра, Бабрія, І. Крилова, Л. Глібова. Хоча байки Федра, Бабрія та Л. Глібова не зазначені програмами для текстового вивчення, однак за доцільне запропонувати учням розгляд байок зазначених авторів. Це дасть змогу мати більш повніше уявлення про байку, ставлення байкарів до різних верств населення, переосмислити літературні надбання представників різних епох.

Робота над байкою може містити такі діалогові види:

- бесіду різного характеру та призначення (спрямовану на розуміння загального змісту байки, визначення ролі деталей у творі – місце дії, час, обставини, при яких зустрілися герої, аналіз реплік героїв та їхнє порівняння, аналіз дій і вчинків героїв, визначення алегоричного змісту байки);
- зіставлення байки з байками подібного сюжету інших авторів;
- створення й обговорення ілюстрацій, стилізації;
- виразне читання й інсценування байки.

Однією з найвідоміших байок, сюжет якої був запозичений різними авторами в Езопа, є байка „Вовк і Ягня”. При роботі над цим твором звертається увага на образи звірів: Вовк – тип зухвалої, нещадної, владної людини; Ягня символізує невпевненість, схилення перед силою, владою, страх, рабську покірність.

Під час вивчення байки необхідно звернути увагу учнів на розмову звірів і з’ясувати, чим вона вирізняється. Те, що Вовк зухвалий, свідчить епізод, коли він намагається знайти слухний привід, щоб звинуватити Ягня. Нещадність і владність Вовка відчуються в його словах: „Хоч як би ти не виправдовувалось, я все одно тебе з’їм”. Переходячи до висновку, звертається увага на мораль, з якої

видно, що засуджується зухвалість, жорстокість, несправедливість: „*Навіть справедливий захист не має сили для тих, хто заповзявся чинити кривду*”.

Після прочитання байки Езопа „Вовк і Ягня” доцільно порівняти її з байками Федра та Бабрія. Аналогічна робота проводиться над байкою „Вовк і Ягня” І. Крилова та Л. Глібова. Байки І. Крилова нагадують невеличкі драматичні сценки, побудовані на основі діалогів. І. Крилов уводить у байки діалоги тому, що, на його думку, саме через розмову героїв розкриваються їхні характери. Після прочитання байки І. Крилова „Вовк і Ягня” в оригіналі зачитується байка у переспіві Л. Глібова. У ході роботи над байками І. Крилова та Л. Глібова проводиться порівняння творів. Під час обговорення звертається увага учнів на місце дії, час, обставини, при яких зустрілися герої, соціальне становище, вік, психологічний стан. Доцільною буде бесіда, спрямована на визначення лексичного значення окремих слів, що дають змогу точніше визначити вік героїв, мотиви їхніх дій. Звертається увага на слова „*зашёл*” (І. Крилов) – „*само забилося*” (Л. Глібов). Учні пояснюють значення слів відповідно до контексту, згодом звертаються до словників. Знайшовши значення слів за словником, учні доходять висновку, що вони багатозначні. У першому значенні слово „*зашёл*” означає „*йдучи, по путі побувати де-небудь, відвідати кого-небудь*”. Отже, Ягня в байці І. Крилова **свідомо** зайшло по дорозі до струмка, щоб напиться. Проаналізувавши слово „*забитися*” (у байці „*забилося*”), учні дізнаються, що слово означає „*проникати дуже далеко*”. Цікавим виявляється слово „*пустуючи*”. „*Пустувати*” – означає „*розважатися, гратися, бавитися*”. Отже, Ягня в байці Л. Глібова гралося, бавилося, що не помітило, як зайшло надто далеко, до річки, де й зустрілося з Вовком, тобто зайшло до річки **несвідомо**. У ході такого обговорення учні доходять висновку, що різниця між Вовком і Ягням у байці Л. Глібова значно більша, ніж у байці І. Крилова. Така робота настановлює на обмірковування, спонукає до обговорення, сприяє самостійному пошуку відповідей, розумінню алегоричного змісту байки.

Під час розгляду байок доцільною є бесіда, спрямована на аналіз реплік героїв та їхньої поведінки. Досліджуючи поведінку Вовка, учні доходять висновку, що він діє *нахабно, грубо, жорстоко, підступно, несправедливо*. Мова його *груба, звучить зверхньо, перенасичена розмовною лексикою*. У ході обговорення учні складають таблицю за зразком:

Мова Вовка	Дії Вовка

Доцільно привернути увагу учнів до заключної частини байок і провести їхнє детальне обговорення. Такий вид роботи настановлює учнів на висновок, що у байці Л. Глібова Вовк більш жорстокий. Підтвердженням є рядок: „*І Вовк Ягнятко задавив*”. Він, на відміну від Вовка з байки І. Крилова, не просто сильніший фізично („*И в тёмный лес Ягнёнка поволок*”). Він діє безсердечно:

*„Нащо йому про теє знати,
Що може плаче бідна мати*

*Та побивається, як рибонька
об лід”.*

Також учні доходять висновку, що Вовк у байці Л. Глібова набагато сильніший від Вовка з байки І. Крилова. Він користується своєю владою, соціальним становищем по відношенню до слабшого: „Він Вовк, він пан... йому не слід”... (мається на увазі *заперечувати*).

На заключних уроках з вивчення розділу „Байка у світовій літературі” учням можна запропонувати віднайти в байках вислови, що стали крилатими. Особлива увага учнів звертається на байки І. Крилова та Л. Глібова, оскільки їхні твори рясніють крилатими виразами, що доволі часто зустрічаються у мові. Після читання висловів проводиться їхнє обговорення. Учні пояснюють значення крилатих виразів, обмінюються враженнями. Ще одним видом діалогового навчання є створення й обговорення стилізації. Учні створюють стилізації, наслідуючи жанр байки.

Зазначені види робіт сприяють залученню учнів до скарбниці байкарів, глибшому розумінню їхніх творів, виразнішому відчуттю багатства їхньої мови, вмінню обговорювати прочитані байки, вдумливо читати твори художньої літератури інших авторів і представляти власні позиції щодо прочитаного.

Вивчення байок різних авторів та їхнє зіставлення сприяє більш усвідомленому прочитанню, кращому запам’ятовуванню змісту художніх творів, глибшому проникненню в смислову тканину тексту, розумінню історико-літературної епохи, представниками якої були автори, авторської позиції щодо зображувального, вмінню порівнювати явища, героїв, події, аналізувати й інтерпретувати прочитане. Така робота дозволяє створити на уроці ситуацію пошуку, відкриття, спілкування, поглибити процес сприймання учнями художніх творів. Зіставлення байок різних авторів дасть змогу учням краще зрозуміти їхній алегоричний зміст, побачити в образі звірів різні типи людей, вдумливо працювати над іншими творами різних жанрів, сприятиме жвавому обговоренню.

Такий вид діалогового навчання, як створення й обговорення стилізацій доцільно застосувати під час вивчення епічних творів малого жанру (міф, казка, байка) та ліро-епічних (балада). Стилзація передбачає наслідування літературного жанру. Учні створюють свої розповіді про виникнення веселки, грому, блискавки, дощу та інших явищ природи. Створення й обговорення міфів, казок, байок, балад є діалоговим видом роботи, оскільки сприяє виникненню дискусії, тому що кожен учень має своє особисте уявлення про виникнення природних явищ.

На заключних етапах з вивчення епічних творів доцільним буде створення й обговорення творчих робіт. Вони викликають цікавість учнів, сприяють прочитанню творів, виникненню діалогу між учнями.

Застосування різних видів переказу твору з обговоренням, постановка запитань до твору, евристичної бесіди, створення ланцюжка подій, асоціативних кушів з обговоренням під час вивчення епічних і ліро-епічних творів сприяють усвідомленню й запам’ятовуванню вивченого матеріалу. Створення системи запитань та їх постановка сприяють вмінню аналізувати відповіді товаришів, робити аргументовані висновки, зіставляти й порівнювати, вести діалог.

Під час вивчення творів ліричного роду виокремимо такі види діалогового навчання: порівняння оригіналу й перекладу, ілюстрацій і репродукцій картин художників з ліричними творами, ліричні твори з музичними та інші.

Після прочитання вірша Ф. Тютчева „Есть в осени первоначальной” в 5 класі доцільним буде порівняння вірша з поезіями про осінь інших авторів, картиною І. Левітана „Золота осінь”, мелодією П. Чайковського „Жовтень. Осіння пісня” з циклу „Пори року”. Після прочитання вірша Ф. Тютчева та прослуховування мелодії П. Чайковського учням доцільно поставити запитання:

- *Яким є настрої вірша?*
- *Які почуття висловлює автор у вірші?*
- *Знайдіть слова, за допомогою яких висловлені почуття поета.*
- *Які художні засоби використовує автор у поезії?*
- *Яким настроєм проникнута мелодія?*
- *Яка картина постає у вашій уяві?*
- *Яку осінь нагадує мелодія П. Чайковського?*
- *Які роздуми вона навіює?*
- *Чи співзвучна мелодія віршеві Ф. Тютчева? Думку аргументуйте.*
- *Хто з читців зміг краще передати настрої вірша?*
- *Кому за допомогою голосу вдалося передати мелодійні зміни?*

Важливе значення під час роботи над віршем має лексична робота. При читанні вірша в оригіналі виокремлюються слова *лучезарны, праздной, борозне, лазурь*. Варто зауважити, що ці слова викликають труднощі в учнів при їх поясненні, вносять елемент незрозумілості. Тому доречним буде порівняння оригіналу з перекладом, у якому учні знаходять українські еквіваленти російських слів: *марна, борозна, блакить*. Труднощі викликає слово *лучезарны*. Перш ніж звернутися до словника, учням пропонується розбити слово на дві частини, записавши їх у колонки. Діалог відбувається на основі асоціативної роботи над словами, у ході якої учні доходять висновку, що *лучезарны вечера* – це променисті, світлі, осяйні, сяючі, ясні. Після такої роботи учням пропонується звернутися до словників. Значення слова за словником упереджує їхні очікування, підтверджує правильність обраного ними пояснення.

Порівняння кількох перекладів здійснюється під час вивчення хайку М. Басьо в 5 класі. Для аналізу учням пропонуються хайку Мацуо Басьо про крука в перекладі Г. Туркова, І. Бондаренка, А. Сіренка. Варто зазначити, що у всіх перекладах образ крука та гілки різний. У перекладі Г. Туркова крук сів на *всохлу* гілку. У перекладі І. Бондаренка гілка *засохла*. *Голу* гілку бачимо в перекладі А. Сіренка. Провівши аналітичну роботу, доходимо висновку, що *всохла гілка* та, що стала сухою, втратила вологу, зів'яла, тобто загинула, стала мертвою. *Засохла гілка* – це слабка, в'яла, хвороблива гілка. Вона може відродитися при достатній кількості вологи, сонця, тепла, а може й загинути. *Гола* гілка – без листя, однак вона жива. Різне навантаження несе і слово *крук*: „сів *ночувати* крук”, „крука *притулок*”, „крук *самотній*”.

Аналітична робота передбачає такі запитання:

- *Про кого розповідається в хайку?*

- Де знайшов собі притулок крук?
- Чим є гілка для крука у кожному з перекладів?
- Яким є стан крука?
- У яку пору він сів на гілку?
- Якою є ця гілка?
- Чим відрізняється вираз „глибока осінь” від „осіннього вечора”?
- Якими ви уявляєте глибоку осінь, осінній вечір?
- Кого нагадує крук? Відповідь аргументуйте.
- Яким настроєм пройнятий кожний з перекладів?

У ході порівняння хайку доцільно застосовувати ілюстрування. Наведемо приклади такої роботи. Після порівняння кількох варіантів перекладу хайку учням пропонується передати настрої кожного перекладу за допомогою фарб, після чого аргументувати свій вибір. Варто зазначити, що до хайку перекладачів учні застосують різні фарби: до перекладу Г. Туркова – фарби сірих і чорних кольорів, оскільки всохла гілка – це нежива гілка, а отже – мертва. Тому і колір чорний. Глибока осінь – сіра, холодна, дощова. Саме сірий колір передає зображення такої осені. Переклад І. Бондаренка проникнутий більшою світлістю. Оскільки засохла гілка може відродитися, а може й ні, то кольорами цього перекладу будуть такі: сірий – коричневий, сірий – зелений. Може бути поєднання кольорів синього, жовтого, коричневого, жовтогарячого, фіолетового. Для хайку в перекладі А. Сіренка буде переважати зелений колір і його відтінки, оскільки зелений колір – це колір життя, що сповіщає про відродження гілки. Такий вид роботи спрямовує на роздуми, сприяє вдумливому прочитанню хайку, переосмисленню життєвих цінностей, розумінню його глибинного смислу, творів японської поезії.

Малюнок є домінантою внутрішніх переживань дитини, ключем особистісного розуміння та власного бачення ліричного твору, а відтак створює передумови для внутрішнього діалогу, що переходить у зовнішній. Тому під час вивчення хайку (та й творів ліричного й епічного родів) варто надавати увагу роботі з ілюстраціями.

Одним із ефективних видів роботи з вивчення хайку є діалог, спрямований на розуміння японської культури в цілому. Учням варто запропонувати віднайти образи-символи, що найчастіше вживаються в хайку. Такими символами є хризантеми, сакура і слива. Подальша робота спрямовується на розуміння японської культури. Учень з високим або достатнім рівнем знань представляє повідомлення про національне свято, що влаштовується на честь хризантем. Після його повідомлення доцільно провести бесіду:

- Що символізують хризантеми?
- Чим є хризантеми для японців?
- З якими квітами в українській літературі, зокрема в поезії, асоціюються хризантеми?

У ході обговорення вчителю варто підвести учнів до висновку, що хризантеми асоціюються з красою, ними прикрашають помешкання на свята, їх дарують один одному, вони є національним символом країни. Таким національним символом для українців є мальви, барвінок і чорнобривці. Учні заздалегідь добирають легенди,

вірші, пісні, в яких згадуються ці квіти. Готують і розповіді про національне свято квітів, що відзначається на початку жовтня. Обов'язковим атрибутом усіх букетів є вуздики (махрові чорнобривці) і чорнобривці звичайні. Обговорення допомагає учням усвідомити символічне значення квітів українського народу. Вуздики, мальви, чорнобривці асоціюються в українців із домівкою та мамою – її руками, ходюю, мовою, усмішкою. Така робота сприятиме глибинному усвідомленню філософського змісту хайку, кращому розумінню японської поезії та її національної специфіки.

У програмі для 7 класу широко представлені твори ліро-епічного роду (билини та балади). Вивчення балад і билин потребує застосування таких діалогових форм, як порівняння їх з історичними чи фольклорними джерелами, застосування різних видів бесід, спрямованих на розуміння історичної епохи, визначення характеру та вчинків героїв, мотивів їхнього вибору, знаходження відповідностей між художнім твором й історичним чи фольклорним джерелом. Під час вивчення „Пісні про віщого Олега” О. Пушкіна доцільно порівняти оригінал із перекладом, ілюстрації В. Васнецова з епізодами твору, окремі епізоди балади з уривком літописного джерела „Повість минулих літ” (**додаток 5**) та інші.

Аналогічна робота проводиться під час вивчення балади Ф. Шиллера „Рукавичка”. Одним із видів діалогового навчання є порівняння епізоду твору з уривком із книги письменника Сенфуа „Історичні нотатки про Париж”. (**Додаток 6.**) Після прочитання початку балади доцільною буде асоціативна бесіда, у ході якої учні визначають, втіленням чого є лев, тигр, леопарди та порівнюють їх з королем і його оточенням. Значущим видом діалогового навчання є бесіда за назвою твору. На початку уроку проводиться асоціативна бесіда за словом „рукавичка” та використовується прийом прогнозованого читання. Наприкінці уроку доцільно ще раз повернутися до назви балади. Висловлювання учнів на початку уроку щодо змісту балади суттєво відрізняться від висловлювань у кінці уроку. Для аналітичного опрацювання пропонуємо переклад балади Г. Кирпою (**додаток 7**), оскільки цей переклад, на нашу думку, більш яскраво передає конфлікт балади. Зазначений варіант перекладу доцільно порівняти із перекладом М. Ореста (поданий у підручнику). Варіанти перекладів можна порівняти з підрядником, звертаючи увагу на окремі епізоди (**додаток 8**).

Під час вивчення балад доцільно застосовувати діалогові види, спрямовані на діалог культур. Таким видом є зіставлення кількох варіантів перекладу. Цей вид роботи проілюстровано в таблиці 6 на прикладі балади Р. Стівенсона „Вересовий трунок”. Після ознайомлення з перекладами доцільно провести бесіду:

- *Як ви можете пояснити зміну назви балади?*
- *В оригіналі правитель країни називається лише одним словом – „король”. Чому український перекладач вживає синоніми до слова „король” – володар, можновладець, владар?*
- *Чому в останньому рядку третьої строфи перекладачі відмовляються від слів „не володіти”, а застосовують форми „не п'єм” (у перекладі С. Маршака вжито у множині), „не п'ю” (Є. Крижевич)?*
- *Кому з перекладачів вдалося точніше передати зміст та інтонацію*

балади?

Досліджуючи специфіку застосування діалогових форм навчання під час вивчення творів різних родів, доцільно провести роботу над словом. Особливу увагу звернути на виділені слова, що подані в таблиці 5.

В оригіналі вжито слово „ель”, що в перекладі з англійської означає „*напій, подібний до пива*”, в перекладі С. Маршака – мед, а в перекладі Є. Крижевича – трунок. Заміна відбувається і в назві птахів та пиктів. В оригіналі такими птахами є *керлюзи* (болотяний птах, який схожий на українського бусола, під час відчуття небезпеки кружляє поблизу дороги), в перекладі С. Маршака – *чайки*, в перекладі Є. Крижевича – *журавлі*. Р. Стівенсон у рядках твору називає пиктів „*останні із карликового народу*”, С. Маршак – „*последние медовары*”, а Є. Крижевич – „*бідні пікти*”. Така робота дозволяє побачити національну специфіку твору, співвіднести національні ознаки однієї культури з іншою (**таблиця 5**).

Можна запропонувати учням самим зробити переклад і порівняти їхні варіанти. Після зазначеної роботи доцільно поставити учням запитання:

- Як автор і перекладачі зображують короля, батька, сина?
- Які слова використовують вони для зображення виразу обличчя, голосу, характеру героїв?
- В оригіналі зазначається, що васали короля знайшли за каменем сина і його літнього батька (*A son and his aged father*). У перекладі С. Маршака читаємо: „*Старый горбатый карлик / И мальчик пятнадцати лет*”. У перекладі Є. Крижевича зазначається: „*Батька старого і сина, / Хлопця отрочих літ*”. Як пояснити, що автор твору не зазначає вік хлопця, а про батька говорить „літній”, тобто ще не зовсім старий, тоді, як С. Маршак і Є. Крижевич збільшують вік батька – старий, зменшуючи вік хлопця: у Є. Крижевича – хлопець невизначеного віку, а у С. Маршака – *п'ятнадцяти років*?
- Як автор і перекладачі висловлюють своє ставлення до подій?

Доцільно пояснити сполучення слів „*отрочих літ*” або дати це завдання дітям. Так, „*отрочі літа*” (застар.) – вік від 13 до 17-18 років. Оскільки український перекладач вживає поряд слово „*хлопець*”, а не „*хлопчик*” (як у С. Маршака – „*мальчик*”), то вчитель підводить учнів до висновку про те, що це юнак 17-18 років. Пикти – це давній кельтський народ. Шотландці виступають як завойовники. Про це свідчить зміст балади: король жорстоко знищував усіх людей, погордо їхав по тілах мертвих, сіяв смерть і жах. Для пиктів приготування вересового трунку вважалося не лише сімейною таємницею. Зі змісту балади слідує, що приготування цього „*чарівного напою*” є давньою традицією кельтських племен. Однак трунок у баладі має глибше значення – це національний символ усього народу, його стійкості, сили духу, незламності та нескореності.

Таблиця 5

Оригінал і варіанти перекладу балади Р. Стівенсона „Вересовий трунок”

Підрядник (порядковий)	Переклад С. Маршака	Переклад Є. Крижевича
------------------------	---------------------	-----------------------

переклад оригіналу)		
<p>Вересовий ель (пиво) Із свіжих чашечок квіту вересу Вони варили <i>напій</i>, Який був солодший за мед, Який міцніший за вино. Вони варили і пили його І зберігали в <i>благословенних чашах</i> Днями або роками В <i>підвалах</i> своїх <i>будинків</i>.</p>	<p>Вересковый мёд Из вереска напиток Забыт давным-давно. А был он слаще <i>мёда</i>, Пьянее, чем вино. В <i>котлах</i> его варили И пили всей семьёй</p> <p>Малютки-медовары В <i>пещерах под землёй</i>.</p>	<p>Вересовий трунок Із вересового квіту Пікти варили давно Трунок, за мед солодший, Міцніший, аніж вино Варили і випивали Той чарівний напій</p> <p>І в <i>темрявих підземеллях</i> Долі раділи своїй.</p>
<p>І тут з'явився король Шотландії, Жорстокий чоловік до своїх ворогів, Він розгромив пиктів у битві, Він <i>полював</i> на них, як на <i>козуль</i>. Коли тікали вони через <i>криваву</i> <i>гору</i>, Він <i>полював</i> на них тоді, І розкидав карликові тіла Умираючих і мертвих.</p>	<p>Пришёл король шотландский, Безжалостный к врагам, Погнал он бедных пиктов К скалистым берегам.</p> <p>На <i>вересковом поле</i>,</p> <p>На поле боевом, Лежал живой на мёртвом И мёртвый на живом.</p>	<p>Та ось <i>володар</i> шотландський – Жахались його вороги! –</p> <p>Пішов на пиктів оружно, Щоб знищити їх до ноги.</p> <p>Він <i>гнав</i> їх, неначе <i>ланей</i>,</p> <p>По <i>вересових горбах</i>, Мчав по тілах спогорда, Сіяв і смерть, і жах.</p>
<p>Король по <i>кривавій місцевості</i> Їхав у літній день; І бджоли гули, і <i>керлюзи</i> Кричали поблизу дороги. І король їхав, і був сердитий, Похмурим було його обличчя і блідим, Правити в країні вересу І <i>не володіти</i> вересовим елем.</p>	<p>Король по склону едет Над морем на коне, А рядом реют чайки С дорогой наравне. Король глядит угрюмо: „Опять в краю моём Цветёт медвяный вереск, А мёда <i>мы не пьём!</i>”</p>	<p>Їхав король шотландський По <i>вересовій землі</i>; Дзинчали завзято бджоли, Курликали <i>журавлі</i>. Та був <i>можновладець</i> <i>похмурий</i>, Думу він думав свою: „Владар вересового краю – Чом з вересу трунку <i>не</i> <i>п'ю?</i>”</p>

Проілюстрована детальна робота з поетичним твором сприяє формуванню читацької позиції щодо оригіналу, усвідомленню ролі перекладача, завдяки якому учні дізнаються не лише про своєрідність твору, а й національні особливості певного народу, пізнають культуру іншої країни.

На заключному етапі з вивчення балади ефективним є прийом „мікрофон”, завдяки якому учні висловлюють свою думку щодо прочитаного. Після висловлених думок доцільно їх обговорити. Такий вид роботи дасть змогу учням глибше усвідомити прочитане, з'ясувати конфлікт твору, обмінятися враженнями.

Після детального обговорення балад, порівняння їх з історичним джерелом учні краще усвідомлюють середньовічні закони, історичні події, що зображені в баладах, традиції народу, розуміють зміст прочитаного, самостійно роблять висновки щодо загальнолюдських якостей, моральних вчинків людей.

Такі види діалогового навчання, як робота над заголовком балади, порівняння

балад з історичними чи фольклорними джерелами, застосування прийомів прогнозованого читання, „мікрофона” та інших сприяють закріпленню знань учнів про баладу, її різновиди, пригадуванню прізвищ письменників, які створювали балади, кращому запам’ятовуванню не лише фактів життя, а й назв балад, розширенню кругозору, читацького сприймання цього жанру і загалом поглибленню знань про ліро-епічні твори.

Під час аналізу окремих літературних творів епічного та ліричного родів, що вивчаються у 5-7 класах, доцільним є прочитання їх як „*текстів культур*” (В. Доманський), що „*відображають зіткнення та динаміку різних позицій: соціальних, політичних, етичних, естетичних, філософських*” [10, с. 50]. Це ті твори, у назві яких міститься символічне значення, оскільки вони відображають моральні якості та прагнення людей усього світу, рух суспільної й індивідуальної свідомості, загальний стан суспільно-політичного та культурного життя країни. Твори, назви яких відображають спрямування на діалог культур, подані в таблиці 6.

Назви зазначених творів відображають ті явища, які, за слушним висловом В. Доманського, можна визначити як „*соціодинаміку культури*” [10, с. 49]. Кожна культура містить в собі єдність і своєрідність національної природи, психіки і мислення, що в художньому творі втілено у звичаях, образі життя людей, поведінці, особливостях мислення тощо. Про це свідчать відповіді дітей на запитання „*Як ти розумієш назву твору?*” на етапі сприймання художнього твору, які ми помістили в колонку таблиці „*Символічне значення назви твору з позицій розгляду „текстів культур*”.

Покажемо роботу над віршами О. Твардовського і Р. Кіплінга, спрямовану на діалог культур. Вірш О. Твардовського доцільно читати в оригіналі, оскільки засоби виразності вірша яскравіше передають емоційний і психологічний стан ліричного героя. У вірші говориться про полеглих воїнів у Великій Вітчизняній війні. Однак, перед початком читання проводиться робота над першим рядком, який і визначає назву вірша. Бажано представити учням лише перший рядок вірша, роздрукований на окремих листочках. Діалог передбачає роботу над кожним словом першого рядка:

- *Яку особливість ви помітили?*
- *Чому автор розпочинає вірш із займенника „я”? (За правилами віршування небажана форма початку вірша.)*
- *Чому в рядку двічі особовий займенник і його форма?*
- *Чому автор вводить заперечний займенник „никакой”, а не вживає, наприклад, словосполучення „нет вины”?*
- *У чому хоче переконати нас автор?*
- *З якою інтонацією слід прочитати зазначений рядок?*

Особливістю першого рядка є те, що автор вживає в ньому три займенники, що несуть різне змістове навантаження. Займенник „я” вказує на особу, у сполученні зі словом „знаю” вказує на впевненість, правоту і глибоке

Таблиця 6

Символічне значення текстів культур

Клас	Автор і його твір	Символічне значення назви твору з позицій розгляду „текстів культур”
5	<i>Р. Бернс „Чесна бідність”</i>	Людські якості: честь, гідність, порядність, людяність, праведне життя, шляхетність думок і вчинків, моральні чесноти; загальнолюдські цінності
6	<i>Джек Лондон „Любов до життя”</i>	Бажання жити, цінувати кожен мить життя, не відступати перед труднощами, вміння протистояти перешкодам і долати їх, радіти кожному дню, боротися за життя, вміння сприймати перешкоди як сходинки на шляху морального вдосконалення
	<i>Шандор Петефі „Коли ти муж, будь мужнім”</i>	Гідність, сила волі, сміливість, рішучість, вірність слову, вміння визнавати свою неправоту, вміння відстояти честь, бути вірним слову
	<i>Р. Д. Бредбері „Усмішка”</i>	Надія, сподівання, заспокоєння, підтримка доброзичливості по відношенню до людей, чистота думок, щирість, привітність, ніжність, доброта, краса
7	<i>Р. М. Рільке „Пісня про правду”</i>	Хвала правді, винагорода за правду й терпіння, добropорядність і добpочинність, праведне життя, оспівування національного життя народу певної країни, його звичаїв і культури, уславлення історичного минулого народу
	<i>Д. Олдрідж „Останній дюйм”</i>	Подолання бар’єра між людьми, боротьба за життя: „до останнього дюйма”, „до останнього подиху”, „до останньої краплі крові”, подолання бар’єра у спілкуванні між батьками й дітьми, подолання перешкод, останні зусилля в досягненні мети
	<i>О. Твардовський „На карб не ставте дотепер мені”</i>	Пам’ять про загиблих, відчуття вини, страждання і біль за полеглими, відчуття непоправної втрати
	<i>Р. Кіплінг „Якщо”...</i>	Бути чесним, справедливим, людяним, не втрачати власної гідності, не коритися труднощам, робити добрі справи, допомагати іншим

переконання в чомусь. У даному випадку ці слова переконують читача у невинності ліричного героя. Заперечний займенник „никакой” підсилює це переконання. Однак слово „вина” свідчить про якусь провину. Таким чином, на основі першого рядка можна зробити висновок, що на душі ліричного героя все ж таки лежить тягар вини, і в цьому він намагається переконати не скільки читача, як самого себе. Перший рядок умовно можна поділити на три частини, над якими доцільно провести вищеподану ґрунтовну роботу. Покажемо за допомогою рис. 9.

Під час розгляду першого рядка доцільно звернути увагу на інтонацію. Інтонація першої частини рівна, логічний наголос робиться на слові „знаю”. В голосі звучить твердість і впевненість. Друга частина читається протяжно, з підвищенням сили голосу. На третій частині сила голосу знижується, в голосі відчувається жалкування і жаль. Покажемо зміни інтонації схематично:

→ ↗ ↘
Я знаю, || ни-ка-кой | моей вины...

Хоча після слів „я знаю” стоїть кома, однак пауза робиться дещо довша. Вона є межею між першою й третьою частиною рядка – між тим, що ліричний герой упевнений в своїй правоті, однак відчуває жалість і вину перед полеглими.

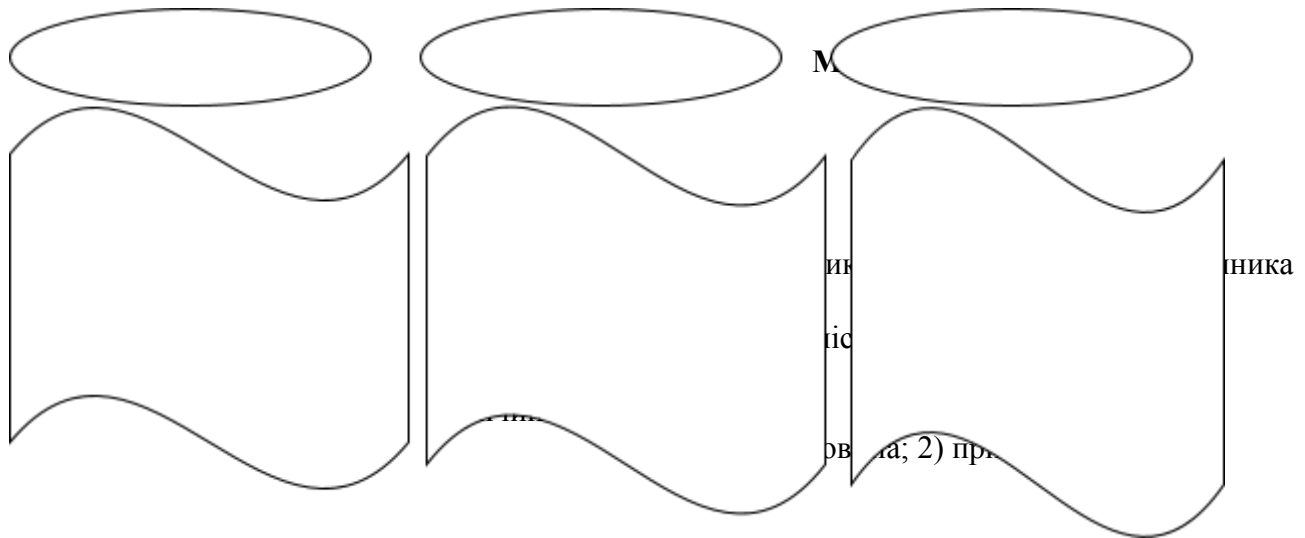


Рис. 9. Значення слів у вірші О. Твардовського

Ліричний герой, за змістом вірша, не має жодних причин бути винним у смерті однополчан. Однак герой відчуває свою провину (слово „вина” у першому значенні) перед ними, що звучить у словах „остались там”. Рядок „Что я их мог, но не сумел сберечь” – вказує на те, що ліричний герой відчуває свою провину перед полеглими. Більш того, він карається спогадами, муками совісті. І хоча, за словами автора, „речь не о том”, однак у нього є всі причини (слово „вина” у другому значенні) для того, щоб відчувати страждання і біль за полеглими, жити з відчуттям гіркоти від непоправної втрати близьких людей і незнайомих солдат, постійної вини перед ними, про що і свідчить трикратність слів останнього рядка „всё же, всё же, всё же...” У вірші відобразився не лише психологічний стан ліричного героя: війна стала трагедією не лише для О. Твардовського і російського народу. Аналізуючи вірш з позиції діалогу культур, необхідно зазначити, що війна стала трагедією різних народів і країн, що забрала життя мільйонів людей – солдатів і цивільних, різних за віком, соціальним становищем, національністю, професією, родом занять тощо. Це трагедія сіл: українського Кортеліси (біля Ковеля), білоруського – Хатинь, чеського – Лідіце та багатьох інших, що були знищені дощенту, а всі жителі спалені або розстріляні. Тому в культурологічному аспекті зміст вірша є значно глибшим:

- пам’ять про загиблих;
- відчуття вини;
- страждання і біль за полеглими;
- відчуття непоправної втрати.

З позицій діалогу культур варто розглянути вірш Р. Кіплінга „Якщо...” Мета роботи над віршем: показати, як засобами художньої виразності автор утверджує перевагу загальнолюдських моральних і естетичних цінностей, удосконалювати вміння аналізувати ліричний твір, застосовуючи елементи порівняння кількох варіантів перекладів.

Активізувальна бесіда передбачає роботу за назвою твору, що являє незакінчене речення, та закінчення його учнями. Учням необхідно продовжити речення, давши відповідь на запитання „Якими будуть причини, якщо...?”

Пропонуємо початок речення:

- *Якщо ти вчинив підло, то...*
- *Якщо ти когось образив, то...*
- *Якщо ти не вивчив урок, то...*
- *Якщо хтось обманює, то...*
- *Якщо хтось ображає інших, то...*
- *Якщо ти маєш мрію, то...*
- *Якщо тебе просять про допомогу, то...*
- *Якщо ти розпочав якусь роботу чи завдання, то...*
- *Якщо на твоєму шляху зустрічаються перешкоди, то...*
- *Якщо хтось говорить недобре про інших або пліткує, то...*
- *Якщо ти маєш багато грошей, то...*
- *Якщо ти бачиш стару людину в транспорті, то...*
- *Якщо твої однокласники хворіють, то...*
- *Якщо комусь боляче, то...*
- *Якщо ти хочеш, щоб тебе поважали, то...*

Експертна група учнів записує відповіді. На основі висловлювань дітей доцільно створити колективну пам'ятку „Якщо...” Під час відповідей учнів доцільно спрямовувати відповіді на загальнолюдські якості: бути чесним, справедливим, людяним, не втрачати власної гідності, не коритися труднощам, робити добрі справи. Після зазначеної роботи учням варто поставити проблемне питання: „Якщо скласти разом усі чинники, що ми матимемо в результаті?” Підсумком зазначеної роботи є складання за групами морально-етичної пам'ятки „Якщо...” На основі пам'ятки учні створюють „Ромашку чеснот”, у середині якої записано слово „якщо”, а на пелюстках – загальнолюдські якості: чесність, справедливість, співчуття, людяність, порядність, доброта, щирість тощо.

Подальша робота спрямовується на читання кількох варіантів перекладу, їхнє порівняння й аналіз. Для порівняння пропонуємо такі переклади:

- В. Стус „Лист до сина”;
- Є. Сверстюк „Якщо...”;
- А. Шарапова „Из тех ли ты?”;
- М. Лозинский „Заповедь”;
- В. Корнилов „Когда”;
- О. Грибанов „Если сможешь...”

Порівняння кількох варіантів перекладу доцільно провести за групами. Кожна група отримує по два варіанти перекладу. Для аналізу кожній групі обов'язково

дається переклад В. Стуса. Під час роботи над віршем Р. Кіплінга можна запропонувати порівняти його з іншими поезіями, зміст яких спрямований на моральні принципи людини. Це такі поезії, як „Ти знаєш, що ти – людина” В. Симоненка, „Вибір” Б. Олійника, „Майже переклад з провансальської” Л. Костенко, уривок вірша „Ми раз лише кохаємо навіки” І. Небеленчук (**додаток 9**).

Доцільною буде і постановка проблемних питань:

- Чому В. Стус називає вірш „Лист до сина”?
- Чому поет вживає застарілу форму слова „є” „еси”? На що це вказує?
- Чому у вірші слово „людина” написано з великою літери?

На заключному етапі з вивчення вірша „Якщо...” доцільно застосувати прийом „мікрофон”, що передбачає закінчення фрази „Ти еси людина”, тоді”...

Отже, під час використання елементів аналізу під час вивчення вірша Р. Кіплінга „Якщо...” можуть бути застосовані такі види діалогового навчання:

- бесіда за назвою твору;
- бесіда за епіграфами (висловлювання письменників і поетів про людину);
- складання й обговорення морально-етичної пам’ятки „Якщо”...
- групове створення й обговорення „Ромашки чеснот”;
- порівняння вірша в перекладі В. Стуса з іншими поезіями;
- порівняння вірша в перекладі В. Стуса із „Заповітом” матері Терези (**додаток 10**), „Зверненням до молоді” М. Амосова (**додаток 11**);
- робота над проблемними питаннями;
- застосування прийому „мікрофон” по закінченню фрази „Ти еси людина”, тоді”, коли ...;
- написання й обговорення учнівських творчих робіт „Лист другу”, „Лист нащадкам” (за варіантами).

Драматичний рід представлений п’єсою-казкою С. Маршака „Дванадцять місяців”, що вивчається у 5 класі. Під час вивчення п’єси-казки доречно застосувати такі види діалогового навчання:

- створення й обговорення діалогів, сценаріїв, афіш, декорацій, опису героїв, костюмів;
- читання уривків в особах та їхнє інсценування;
- застосування рольової гри „Я – режисер-постановник” (сценарист, оператор, актор, декоратор, художник з костюмів тощо);
- порівняння твору з епізодами кінофільму, вистави та інші.

Для виконання цих завдань учнів варто об’єднати в групи: сценаристи, художники, декоратори, актори. Для групи сценаристів доцільно запропонувати написання сценарію п’єси „Три роки потому”, в якій розповідалося б про події, що відбулися протягом трьох років: життя королеви після пригоди в лісі, пасербиці, мачухи та дочки в образі собак, відвідин братів-місяців за три роки тощо. Група художників і декораторів створює костюми, ілюстрації, плакати, афіші. Група акторів готує інсценізацію п’єси „Три роки потому”. Для учнів із середнім або низьким рівнем знань варто запропонувати невеличкі діалоги зі створеної п’єси „У пошуках підсніжників”, „Як почувається у собачій шкурі”, „Дорога від палацу

до лісу”. Після представлення робіт доцільно провести колективне обговорення творчої діяльності учасників всіх груп (сценаристів, режисерів, художників, акторів). Експертна група робить аналіз виконаної роботи, дає експертну оцінку, робить висновки, відзначає позитивне в роботі учасників, вказує на недоліки та перспективи удосконалення подальшої роботи. Група критиків готує статті для класної або шкільної газет. Роботу над п’есою-казкою доцільно завершити написанням й обговоренням розповіді „Передноворічна пригода” або „Моя зустріч із казковим героєм напередодні Нового року”.

Такі види роботи сприяють зацікавленню художнім твором, посиленню враження від прочитаного, заглибленню в його зміст.

На заключних етапах з вивчення творів епічного, ліричного, ліро-епічного та драматичного родів доречним буде застосування різних видів творчої, пошукової та дослідницької діяльності: написання листів до письменників або героїв, створення усних розповідей, представлення повідомлень, написання й обговорення творів тощо. Темарій творчих робіт за класами подано в таблиці 7.

Вивчення творів різних родів потребує як спільних, так і відмінних видів і форм діалогового навчання. Спільними для творів епічного та драматичного родів є такі діалогові види роботи: створення асоціативного ланцюжка (героїв, подій, явищ), асоціативного куща, кінофільму, оповіді-діалогу, синквейну, ілюстрацій з обговоренням, порівняння епізодів твору з епізодами кінофільмів, театральними виставами, репродукціями картин, складання порівняльної таблиці героїв з обговоренням, проведення дискусії за однією з проблем твору, застосування рольової гри, інсценування окремих епізодів твору. Особливостями діалогового навчання під час вивчення казки, міфу та байки будуть порівняння даного твору з іншими творами цього жанру з подібним сюжетом, створення діафільму, розповіді-повідомлення, розповіді від імені героя, стилізації – наслідування жанру. Для байки характерним видом буде аналіз реплік героїв, їхніх дій і вчинків, знаходження крилатих виразів з обговоренням. Особливими видами діалогового навчання під час вивчення прислів’їв є: порівняння прислів’їв народів світу, знаходження подібних еквівалентів, добір подібних прислів’їв з обговоренням і поясненням значення, відтворення прислів’їв за приказками з аргументацією.

Під час вивчення творів ліричного роду доцільним є застосування таких видів діалогового навчання: створення буриме, стилізації – наслідування стилю автора, жанру, запитань до вікторини з обговоренням, порівняння твору з музичним, оригіналу й перекладу, поезії з іншими творами тієї ж тематики (наприклад, віршів про осінь різних авторів), порівняння твору зі звуками природи, ілюстрування за допомогою мазків фарб з аргументацією й обговоренням.

Під час вивчення творів ліро-епічного роду доцільним є порівняння творів з історичними чи фольклорними джерелами: літописами, літературними пам’ятками історичними подіями, народними піснями, легендами, думами тощо.

Характерними видами діалогового навчання для творів драматичного роду є створення сценарію вистави, афіші, опису костюмів, героїв, декорацій, інсценізацій з обговоренням, порівняння твору з театальною виставою, застосування рольової гри з обговоренням „Я – декоратор” (сценарист, художник з

костюмів, художник-оформлювач, режисер-постановник, актор тощо).

Таблиця 7

Темарій творчих робіт учнів 5-7 класів

Клас	Назва розділу	Види творчої та пошукової роботи
5	Вступ	<ul style="list-style-type: none"> - твір за одним з прислів'їв: „Без труда нема й плода”, „За морем тепліше, а вдома миліше”, „Усе на світі можна придбати, тільки не батька й матір”; - твір-мініатюра „Перлини народної мудрості”.
	„Народна казка”	<ul style="list-style-type: none"> - усна розповідь „Казка в житті дитини”; - створення стилізації (власна казка).
	„Літературна казка”	<ul style="list-style-type: none"> - усна розповідь про казкових персонажів, що зустрічаються в усній народній творчості та про яких згадується у вступі до поеми О. Пушкіна „Руслан і Людмила”; - твір-роздум „Чи варта людина, щоб за неї боротися?” (після вивчення казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева”); - повідомлення „Образ падчерки в казках народів світу” (народні та літературні казки); - усна розповідь від імені героя казки (маленької розбійниці: „Як я зустрілася з Гердою та як вона змінила моє життя”, „Історія сильної дівчинки”, „Чому я допомогла Герді”, Герди: „Як я шукала названого братика”, „У саду бабусі, що знала чари”, „Мій шлях від дому до володінь Снігової Королеви”, Кая: „Як скалка дзеркала потрапила мені в око”, „Під час поїздки в санях Снігової Королеви”, „Моє перебування в палаці Снігової Королеви” (за вибором учня); - створення діалогів „У пошуках підсніжників”, „Як почувався у собачій шкурі”, „Дорога від палацу до лісу”; - написання розповіді „Передноворічна пригода” або „Моя зустріч з казковим героєм напередодні Нового року”; - створення й інсценізація п'єси „Три роки потому”.
	„Література і світ природи”	<ul style="list-style-type: none"> - повідомлення „Вихованці звірів” (за літературою для додаткового читання); - створення стилізацій: віршів про осінь, японської поезії „У стилі хайку”; - письмовий переказ епізоду „Том і Беккі в печері”; - створення вірша, величальної пісні чи гімну на честь улюбленого героя; - написання листа письменнику або герою; - запитання для інтерв'ю з улюбленим письменником; - твір „Мій улюблений літературний герой”. - відгук про улюблену книжку; - твір „Мій улюблений літературний герой”.

6	„Міф і література”	- створення стилізації „Як утворилася веселка”, „Чому бувають опади”, „Як з’явилося життя на землі” тощо; - твір-роздум на основі прочитаних міфів „Чим мене вабить грецька міфологія”, „Про що розповіло мені зоряне небо”, „Подаруй мені зірку – білу, червону, блакитну”.
	„Байка у світовій літературі”	- наслідування Езопа: створення байки за ключовою фразою „Не ти мене лаєш, а місце”.
	„Моральне вдосконалення людини”	- повідомлення „Святкування Різдва в різних країнах”; - роздум „Чим мені подобається Різдво”, „Чим незвичайна Різдвяна ніч”.
	„Людина в життєвих випробуваннях”	- твір-роздум „Чим мене приваблює Дік Сенд?”; - усна розповідь „Найцікавіша пригода у моєму житті”; - твір-роздум „Що означає для мене любов до життя?”; - твір-роздум „Чи дійсно забуте слово „честь”?”
	„Людина та світ”	- роздум „Щоб я зробив, якби вдалося рятувати „Мону Лізу?”; - твір-роздум „Добре бачить тільки серце. Найголовнішого очима не побачиш”; - твір „Найкращий куточок на землі”; - твір „Мій улюблений літературний герой”; - відгук про улюблену книжку або твір.
7	„Героїчні пісні й балади у світовій літературі”	- твір-роздум „Що важливіше – обезчещене життя чи смерть із честю?”; - роздум „У чому полягає кодекс честі?”
	„Україна та її історія в літературі”	- твір-роздум „Що є для мене Батьківщина?”; - твір-опис „Роль українського козацтва та його зображення в повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”; - повідомлення „Значення українських пісень, легенд і дум у житті та творчості М. Гоголя”.
	„Пригоди та фантастика”	- твір-мініатюра „Надзвичайна популярність творів Артура Конан Дойля”.
	„Краса чистих людських взаємин”	- твір-роздум „У чому я вбачаю любов до ближнього?”; - твір-роздум „Щоб я зробив, якби мені випало рятувати життя людини?”
	„Література проти війни”	- твір-роздум „Що означає бути людиною?”; - твір-роздум „Два життя – дві долі: Андрій і Ванюшка”; - відгук про улюблений твір; - твір „Мій улюблений літературний герой”.

Таким чином, застосування діалогових технологій відповідно до родової специфіки творів сприяє формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, висловлювати власну думку.

ЕФЕКТИВНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Діалогові технології навчання сприяють підвищенню рівня знань учнів, відтак створюють передумови для практичного впровадження застосування методичної моделі діалогових технологій навчання світової літератури учнів 5-7 класів.

Під час вивчення художніх творів застосовуються різні види діалогових технологій відповідно за кількістю учасників і родовою специфікою твору. Їх застосування здійснюється на всіх етапах вивчення художніх творів, сприяє оволодінню учнями літературознавчим матеріалом і знаннями аналізу літературного твору і є важливим компонентом методики викладання предмета.

Методичним забезпеченням для застосування діалогових технологій є такі чинники: впровадження дослідного навчання, розподіл діалогових технологій за видами, створення системи запитань для перевірки знань учнями художнього тексту.

Підготовка до уроку з використанням діалогових технологій повинна здійснюватися вчителем в три етапи: підготовчий, основний, підсумковий.

На *підготовчому етапі* здійснюється добір матеріалу, відбирається навчально-методична література, розподіляються види діалогових технологій навчання на різних етапах вивчення художніх творів і залежно від їхньої родової специфіки.

Основний етап передбачає добір діалогових технологій, що сприятимуть активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, вмінню висловлювати власну думку, вмінню аналізу й інтерпретації художнього твору, розвитку діалогічного мовлення, формуванню комунікативної компетенції.

Застосування діалогових технологій передбачає розроблені на основі змістових ліній Державного стандарту програми з урахуванням аксіологічного, літературознавчого, культурологічного, комунікативного аспектів вивчення художньої літератури. Літературознавчий аспект знаходить відображення у системі запитань, спрямованих на знання учнями основних літературознавчих понять і теорії літератури, культурологічний – у системі запитань, спрямованих на визначення місця певного твору серед творів мистецтва як певної епохи, так і серед творів світової культури., аксіологічний – у системі запитань, спрямованих на досвід учнів, комунікативний – в індивідуальних, парних, групових, колективних видах робіт. Значущість для вчителя являє аксіологічний аспект. Він

спрямовується на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної неординарно й творчо мислити, глибинно бачити художній текст, вступати в діалог з його автором, висловлювати власні думки щодо прочитаного, аналізувати й тлумачити, робити висновки, узагальнення, обстоювати власні позиції, опонувати. Даний аспект спирається на особисте читацьке сприймання художнього твору, сприяє формуванню комунікативної компетенції реципієнта, його духовному зростанню та збагаченню, вмінню бачити художньо-естетичну цінність твору.

Подамо вимоги щодо вмінь учнів під час застосування діалогових технологій (таблиця 8).

Таблиця 8

Вимоги до вмінь учнів

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 5-7-х класів (за програмою 2012 року)	Вимоги, що ставляться до учнів під час застосування діалогових технологій
<p style="text-align: center;">5-й клас</p> <p>Учень</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>встановлює</i> подібність прислів'їв, приказок, загадок, пісень різних народів (у тому числі з використанням іноземної мови), порівнює прямий і переносний сенс вивчених прислів'їв і приказок; - <i>порівнює</i> українські та зарубіжні народні казки, встановлює в них окремі спільні елементи (образи, сюжети, особливості будови та ін.); - <i>зіставляє</i> образи Фарбованого Шакала (з індійської казки) і Фарбованого Лиса (з казки І. Франка); Іссумбосі (з японської казки) та Хлопчика-Мізничка (з української казки); двох жабок з Кіото й Осаки (з японської казки) та жабки-мандрівниці (з казки В. Гаршина); - <i>виявляє</i> зв'язок із фольклором прочитаних літературних творів (на рівні окремих образів, жанру (пісня), художніх засобів (персоніфікація, епітети, метафори)); - <i>виявляє</i> своєрідність підходу письменників до розкриття теми у зіставленні з творами зарубіжних авторів; - <i>показує</i> майстерність авторів і перекладачів творів зарубіжних авторів про природу у процесі зіставлення окремих оригіналів і перекладів (за умови володіння іноземною мовою); - <i>порівнює</i> образи Тома Сойєра і Гекльберрі Фінна, Тома Сойєра і Поліанни, визначає схожість і відмінність між ними (на рівні рис характеру) (Марк Твен „Пригоди Тома Сойєра”, Елеонор Портер „Поліанна”); - <i>характеризує</i> образи головних героїв фантастичних оповідань Р. Бредбері і Р. Шеклі („Все літо в один день”, „Запах думки”); - <i>зіставляє</i> персонажів фантастичних творів (Том і Кліві); - <i>порівнює</i> прочитані твори (1-2) українських письменників-фантастів на тему майбутнього із творами Р. Бредбері й Р. Шеклі; - <i>називає</i> твори сучасного мистецтва на тему майбутнього (кіно, живопис, музика тощо), зіставляє їх із творами Р. Бредбері й Р. Шеклі; 	<p>Учні повинні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вступати в діалог з автором і його твором, героями, один з одним; - порівнювати героїв одного твору, різних творів, літературні явища; - порівнювати різні твори з подібним сюжетом; - створювати план порівняльної характеристики героїв, порівняльну таблицю; - уміти порівнювати героїв, явища, події відповідно до складеного плану й таблиці; - порівнювати художні твори з творами мистецтва; - порівнювати художні твори з історичними та фольклорними джерелами; - створювати систему запитань до твору; - знаходити проблему твору, ставити запитання відповідно до проблеми;

<ul style="list-style-type: none"> - висловлює свою думку щодо майбутнього людства, ролі літератури і мистецтва в майбутньому; - зіставляє дитячі персонажі класичної та сучасної літератури (прочитаних протягом року); <p style="text-align: center;">6-й клас</p> <p>Учень</p> <ul style="list-style-type: none"> - виявляє специфіку зображення одного й того самого образу в літературі та інших видах мистецтва; 	<p>обґрунтовувати власну думку з приводу прочитаного;</p> <ul style="list-style-type: none"> - висувати судження; - аргументувати свою позицію, робити висновки;
---	--

Продовження табл. 8

<ul style="list-style-type: none"> - зіставляє типологічно подібні образи (наприклад, образи героїв та ін.) у міфах народів світу; - виявляє схожість давніх міфологічних уявлень українців і міфології інших народів; - розкриває специфіку втілення міфів народів світу у знайомих творах мистецтва (живопис, музика, театр, кіно, мультиплікація тощо); - зіставляє байки Езопа („Мурашки й цикада”, „Вовк і Ягня”) та І.А. Крилова („Бабка й Муравель”, „Вовкі Ягня”), виявляє в них схожість і відмінності; - зіставляє оригінали й українські переклади байок І. Крилова (на рівні сюжету, образів, мови); - характеризує образ Діка Сенда, порівнює його з іншими персонажами (Ж. Верн „П’ятнадцятирічний капітан”); - порівнює образи героїв фантастичних творів Р. Бредбері (Том), Р. Шеклі (Кліві), А. Азімова (Плейтен); - порівнює образи чеховських персонажів, знаходить спільні й відмінні риси між ними; - зіставляє літературні твори з їх екранізаціями, ілюстраціями (за вибором); - усвідомлює специфіку розуміння краси в японській, європейській, американській культурі на прикладі поетичних творів; - порівнює образи дітей і підлітків у прочитаних протягом року творах. <p style="text-align: center;">7-й клас</p> <p>Учень</p> <ul style="list-style-type: none"> - порівнює переклад і переспів одного й того самого твору, встановлює схожість і відмінність між ними; - визначає характерні риси фольклорних балад („Король Лір і його дочки”, балади про Робіна Гуда), зіставляє їх з українськими думами, баладами; - зіставляє оригінали літературних балад із художніми перекладами, виявляє особливості авторського відтворення домінант оригіналів у перекладах; - порівнює між собою різні художні переклади літературних балад; - встановлює схожість і відмінність поміж зарубіжними й українськими літературними баладами, думами (на окремих рівнях – образи, сюжети, теми, мотиви та ін.); - порівнює оригінали й переклади творів про Другу світову 	<p>висновки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - створювати стилізації; - порівнювати власні роботи з роботами товаришів, давати оцінку; - вирішувати дискусійні питання, проблемні ситуації; створювати низку запитань за кількома проблемами твору; - підтверджувати відповіді цитатами з тексту; - володіти теоретико-літературними поняттями; - застосовувати відомості історії літератури, літературної критики, перекладознавства; - порівнювати оригінал і переклад, переклади різних авторів; - готувати повідомлення про перекладача; - створювати низку контрольних запитань до літературних розділів; - аналізувати твір в єдності змісту й форми; - інтерпретувати твір.
--	--

<p>війну (за умови володіння іноземною мовою);</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>порівнює</i> повість „Тарас Бульба” М.В. Гоголя з її втіленнями в мистецтві – кіно, живопис, музика та ін. (1-2 твори за вибором); - <i>аналізує</i> образи персонажів: їх характерні риси, вчинки, мову, стосунки з іншими персонажами, динаміку зміни, засоби створення (художня деталь, символи та ін.); - <i>висловлює</i> враження від прочитаних творів письменників. 	
---	--

Взявши за основу аксіологічний принцип вивчення світової літератури, необхідно враховувати такі психолого-педагогічні умови:

- вікові особливості учнів 5-7 класів;
- особистісне сприймання художнього твору кожним учнем;
- варіативність суджень і тлумачень щодо аналізу та інтерпретації твору;
- створення умов для парної, групової, колективної роботи;
- індивідуальний підхід до кожного учня;
- диференційований підхід щодо відбору методів, прийомів, видів і форм застосування діалогових технологій навчання для учнів 5, 6, 7 класів.

Для перевірки рівня літературного розвитку учнів 5-7 класів у ході застосування діалогових технологій доцільно визначити **критерії якості**:

- оволодіння навичками діалогічного мовлення, діалогічної взаємодії (узгодженість спільних дій, розуміння автора, один одного, схильність до взаємодопомоги, підтримки, емпатії);
- розуміння змісту прочитаного;
- осмислення авторського задуму, з'ясування авторської позиції;
- сформованість навичок аналізу, систематизації, узагальнення;
- сформованість оціночних суджень про літературний твір, його автора, героїв, ідейно-тематичний зміст тощо.

На основі зазначених критеріїв доцільно визначити рівні літературного розвитку учнів у ході застосування діалогових технологій та їхні вміння в процесі діалогового навчання.

Високий рівень: учні вміють давати повну аргументовану відповідь на запитання вчителя репродуктивного, творчого, евристичного, дослідницького, аналітико-інтерпретаційного, герменевтичного спрямування, підтверджуючи думку цитатами з твору; вступати в діалогічну взаємодію з автором твору, його героями, один з одним, учителем; самостійно аналізувати, узагальнювати, систематизувати матеріал; з'ясовувати авторський задум і позицію; давати власну оцінку прочитаному твору; проявляти творчість, оригінальність, самостійність у розв'язанні проблемної ситуації, створенні запитань до твору.

Достатній рівень: учні добре володіють навчальним матеріалом, орієнтуються в тексті; вміють висловлювати власні судження, аналізувати текст, наводити приклади; вступають в діалогічну взаємодію з автором твору, його героями, один з одним, учителем; дають відповіді на запитання вчителя творчого, евристичного, дослідницького, аналітико-інтерпретаційного спрямування, хоча відповіді не завжди повні й аргументовані; не завжди чітко дають відповіді на запитання герменевтичного спрямування.

Середній рівень: учні дають відповіді на запитання вчителя, проте вони неповні та поверхові; складають запитання до твору, хоча вони носять репродуктивний характер; евристичні запитання до твору створюють за зразком вчителя або учнів з високим або достатнім рівнем знань; висловлюють власні судження, проте не завжди аргументують свою позицію, роблять висновки, дають оцінку відповідям товаришів; вступають в діалогічну взаємодію з товаришами, хоча вдаються до емоційно-оціночних характеристик; не вступають в діалогічну взаємодію з автором твору та його героями.

Низький рівень: учні не висловлюють власні судження стосовно прочитаного; поверхово запам'ятовують прочитане; не можуть відтворити основні події, сюжет, хоча відтворюють незначний уривок прочитаного твору; не вступають в діалогічну взаємодію з однокласниками. У школярів цієї групи нерозвинені навички діалогічного мовлення.

На підсумковому етапі вчитель узагальнює рівень читацької компетентності кожного учня та класу в цілому.

Рівні комунікативної компетентності учнів 5-7 класів визначаються на основі виконання різноманітних усних і письмових завдань репродуктивно-творчого, асоціативно-прогностичного, евристичного, аналітико-інтерпретаційного, дослідницького характеру. При цьому виявлялися ступінь самостійності учнів під час виконання завдань, уміння вести діалог на всіх рівнях, здатність до аналітико-інтерпретаційної діяльності. Серед завдань, у результаті яких визначається рівень володіння комунікативною компетентністю, виокремлюються такі: *створіть систему запитань до твору, поставте їх товаришам, проаналізуйте відповіді; проаналізуйте твір у відповідності до єдності змісту й форми, дайте критичну оцінку твору; порівняйте твір з іншими творами літератури подібної тематики; порівняйте художній твір з іншими видами мистецтва; поставте проблемне запитання до твору товаришам; створіть низку проблемних запитань за кількома проблемами твору; створіть низку запитань для дискусійного обговорення.*

Для виявлення якісних показників рівня читацької компетентності вчитель використовує анкетні дані учнів. Пропонуємо анкету для виявлення зацікавленості учнів художнім твором під час вирішення питання застосування діалогових технологій.

1. Чи цікаво вам вивчати твори світової літератури? Думки обґрунтуйте.
2. Назвіть кілька причин, за яких вам цікаво чи нецікаво вивчати світову літературу?
3. Яким творам ви надаєте перевагу: прозовим чи поетичним?
4. Серед прозових творів які вас цікавлять найбільше: детективні, пригодницькі, фантастичні?
5. Що ви відчуваєте, коли читаете книжку?
6. Чи народжуються у вас у ході читання думки і запитання, які б ви хотіли висловити чи отримати відповіді?
7. Які завдання під час обговорення художніх текстів є для вас найбільш цікавими? До яких ви залучаетесь?

8. Коли пропонуються завдання діалогового спрямування для обговорення:
 - на початку чи в кінці уроку;
 - на початку чи наприкінці вивчення художнього твору?
9. Чи висловлюєте ви власну думку стосовно прочитаних творів?
10. Чи є для вас суттєвим, коли ви берете участь в обговоренні?
11. Які твори ви хотіли б розглянути на уроках літератури?
12. Чи намагаєтеся ви зрозуміти автора?
13. Якби ви були вчителем літератури, щоб ви запропонували учням (художні твори для читання, види навчальних робіт, творчі завдання).
14. Яким, на вашу думку, має бути вчитель світової літератури? Зазначте кілька параметрів, створіть творчий портрет учителя.
15. Які поради ви дали б учителеві?
16. Як ви розумієте поняття „творчий читач” і чи відносите ви себе до цієї категорії?

Під час вивчення творів світової літератури вчитель може запропонувати учням скласти систему запитань до бесіди у відповідності до її видів:

- активізувальна;
- репродуктивна;
- репродуктивно-творча
- евристична;
- аналітична;
- герменевтична;
- аналітико-інтерпретаційна.

Доцільно також запропонувати учням самим провести бесіду з однокласниками (моделювання фрагмента уроку учнями).

Результати аналізу одержаних показників учитель може оформити у вигляді таблиць, діаграм, графіків. Для більш оптимальної перевірки ефективності застосування діалогових технологій учитель проводить індивідуальні та колективні бесіди.

Обробка даних анкет та їхній ґрунтовний аналіз дасть змогу вчителю побачити результати та недоліки власної роботи, визначити рівень успішності учнів, прогалини в знаннях, результативність проведених уроків, побачити шляхи вдосконалення педагогічної діяльності.

Серед значної кількості видів і форм роботи, що виокремлюються із діалогових технологій і які потрапили в українську освіту з американської, ефективною формою залишається бесіда. Вона дає змогу виявити рівень володіння текстом, ставлення до прочитаного, ступінь володіння аналітико-інтерпретаційними вміннями. Тому вчителю не варто захоплюватися такими видами, як синквейн, сенкан, гронування, кубування та інші. Під час проведення уроку доцільно використовувати лише два види діяльності, причому різні за своїм змістом і характером, наприклад, сенкан і гронування чи синквейн і кубування тощо.

Проведення анкетування дає підстави виявити:

- психолого-педагогічні умови, за яких застосування діалогових технологій є

- ефективним;
- індивідуальні особливості учнів: бажання вступати в діалог, брати участь в обговоренні творів, дискусіях, вміння вільно висловлюватися;
 - можливості та рівні сприймання завдань різного типу, спрямованих на формування комунікативної компетентності;
 - види і форми діалогового навчання, що є найбільш ефективними та оптимальними у процесі вивчення світової літератури;
 - рівень ефективності методів і прийомів діалогового навчання;
 - ступінь системності у ході застосування діалогових технологій над формуванням комунікативних здібностей школярів;
 - ступінь зацікавленості програмовими творами;
 - ступінь підвищення рівня знань у результаті застосування діалогових технологій;
 - кількісні та якісні показники отриманих результатів.

ВИСНОВКИ

Вимоги сьогодення сучасної освіти потребують застосування діалогових технологій навчання у шкільній практиці викладання світової літератури в 5-7 класах. Однією з вимог до учнів є вміння самостійно здобувати знання й застосовувати їх в різних життєвих ситуаціях. Тому вивчення творів художньої літератури повинно здійснюватися на діалогічній основі.

Уміння учнів вступати в діалогічну взаємодію сприяє формуванню комунікативної компетентності, що виникає в результаті системного застосування діалогових технологій. Тому використання діалогових технологій навчання має стати пріоритетним завданням літературної освіти.

Під діалоговими технологіями навчання світової літератури розуміємо науково обґрунтовану дидактичну систему методів, прийомів, видів і форм, що спрямована на пізнання сутності художнього твору в процесі діалогічної взаємодії суб'єктів навчання з об'єктами пізнання й обміну думками між усіма учасниками навчального процесу.

Застосуванню діалогових технологій навчання сприяють методологічні положення, що становлять підвалини філософської, літературознавчої, педагогічної, психологічної, методичної наук.

Забезпечення моделі застосування діалогових технологій дидактичним інструментарієм у сукупності методів, прийомів, видів і форм діалогового навчання та впровадження її в практику викладання літератури дає підстави стверджувати, що рівень знань учнів, культури мовлення, літературної освіти, загальної читацької культури буде значно вищим.

Застосування діалогових технологій навчання вимагає від учителя й учнів

високої сконцентрованості уваги, мислення, уяви, толерантності, що позначається на вмінні співпрацювати один з одним, а також на вмінні вчителя організувати роботу в парах, мікрогрупах (3-4 учні), макрогрупах (5-6 учнів), колективі, а для учнів – включатися в цю роботу.

Методична модель діалогових технологій навчання спрямована на оволодіння учнями комунікативною та літературною компетентностями, що передбачає систему знань, вмінь і навичок, спрямованих на знання художнього твору, вміння вступати в діалогічну взаємодію, висувати власні судження, аргументовано й переконливо відстоювати свої позиції.

Змістову частину моделі застосування діалогових технологій навчання світової літератури учнів 5-7 класів складають твори світової літератури, історичні та фольклорні джерела, музичні та мистецькі твори.

Процесуальна частина моделі передбачає добір видів і форм діалогової діяльності, які є ефективними у ході роботи в парах, мікрогрупах (3-4 учні), макрогрупах (5-6 учнів), колективі на різних етапах вивчення художніх творів, під час вивчення творів різних жанрів.

Рекомендуємо такі види діалогового навчання на різних етапах вивчення художнього твору:

- *підготовки до сприймання*: розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням; обговорення назви твору, портретів письменників, перекладачів, художників, асоціативна робота стосовно назви твору, прослуховування й обговорення музичних творів, обкладинки твору, книжок, представлених на виставці, ілюстрацій до твору, уривків кінофільмів, активізувальна (попередня) бесіда та інші;
- *сприймання*: бесіда за портретами перекладачів, розповідь про перекладачів, коментоване, перерване (із зупинками для рефлексії) читання творів, обговорення висловлювань про мистецтво перекладу, читання початку твору з подальшим обговоренням, проведення бліц-опитування та інші;
- *підготовки до аналізу*: евристична бесіда, порівняння епізодів твору з репродукціями картин, обговорення створених запитань до тексту, що готували учні, зіставлення й порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, створення власного підрядника, варіантів перекладу, обговорення літературно-критичних висловлювань стосовно тексту тощо;
- *аналізу*: евристична бесіда, обговорення створених ілюстрацій до твору, зіставлення ілюстрацій з текстом, порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, словникова робота;
- *підсумковому*: обговорення творчих робіт, анотації, обмін враженнями стосовно твору, обговорення відповідей за тестами, проведення бліцінтерв'ю та інші.

Варто зазначити, що на різних етапах вивчення творів художньої літератури можуть бути використані як спільні (притаманні для всіх етапів вивчення), так і специфічні (доцільні тільки для певного етапу) види діалогового навчання. Спільними для всіх етапів є такі: бесіда, створення асоціативних ланцюжків,

кущів. Характерними видами діяльності на етапі сприймання є обговорення портретів письменників, назви твору, книжок, представлених на виставці, обкладинок книжок. Етап сприймання вирізнятимуть такі діалогові види: читання початку твору з обговоренням, бліцопитування, створення рекламного ролика, прогнозування твору та інші. На етапі підготовки до аналізу доцільними видами є створення й обговорення ілюстрацій до твору, порівняння оригіналу й перекладу тощо. Аналіз художнього твору передбачає аналітико-інтерпретаційну, дослідницьку бесіду, навчальний діалог, порівняння твору з історичними та фольклорними джерелами, репродукціями картин. На підсумковому етапі доцільним є обговорення творчих робіт, проведення бліцінтерв'ю, застосування літературних ігор.

Вивчення творів різних родів передбачає застосування відмінних видів діалогового навчання. Для епічних і ліричних творів специфічними видами є складання синквейнів, для епічних творів малих форм, а також ліричних – створення стилізацій. Особливими для вивчення творів ліричного роду є такі:

- порівняння оригіналу й перекладу;
- порівняння кількох варіантів перекладу;
- порівняння ілюстрацій і репродукцій картин художників з ліричними творами;
- порівняння ліричних творів з музичними;
- створення власного варіанта перекладу тощо.

Специфічними діалоговими видами для творів драматичного роду є створення сценарію, афіші, опису костюмів, героїв, декорацій, порівняння твору з театральною виставою та інші.

У результаті системного застосування діалогових технологій під час вивчення творів світової літератури в 5-7 класах можна зробити висновки, що рівень літературного розвитку учнів відповідає основним критеріям комунікативної компетентності:

- вміння вступати в діалогічну взаємодію з автором твору та його героями, один з одним;
- уміння співпрацювати в парі, групі, колективі;
- уміння ставити запитання до тексту, створювати проблемну ситуацію та вирішувати її;
- уміння порівнювати героїв одного твору, різних творів за подібним сюжетом;
- уміння порівнювати оригінал з перекладом, художній твір з музичним, творами живопису, кінофільмами, театральними виставами, фольклорними й історичними джерелами;
- уміння дискутувати стосовно прочитаного;
- уміння висувати судження й аргументовано доводити їх;
- оволодіння навичками аналізу й інтерпретації художнього твору.

Застосування діалогових технологій кооперативного та колективно-групового навчання сприяє формуванню вмінь співпрацювати разом, вести діалог „учень-учень”, аналізувати свої відповіді та відповіді товаришів, оцінювати

діяльність інших, обмінятися ідеями, озвучити свої думки перед класом, розвитку критичного мислення, навичок спілкування, вмінь висловлюватися і переконувати.

Діалогові технології ситуативного моделювання спрямовані на формування вмінь учнів інсценувати окремі епізоди творів й аналізувати створені інсценівки, застосовувати рольову гру, вирішувати проблемні запитання та завдання, створювати та вирішувати проблемні ситуації.

Діалогові технології цієї групи покликані реалізувати крім основної дидактичної мети низку завдань:

- забезпечення виведення контролю емоцій;
- надання дитині можливості самовизначення;
- надихання та розвиток творчої уяви;
- надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті;
- надання можливості висловити свої думки.

Діалогові технології ситуативного моделювання розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Діалогові технології дискусійного обговорення є значущими у формуванні вмінь вести дискусію, лаконічно висловлювати думку або своє ставлення до прочитаного, аргументовано й переконливо доводити власне судження, відстоювати свою позицію. Діалогові технології цієї групи сприяють ґрунтовному засвоєнню знань, систематизації та узагальнення вивченого.

Різні групи діалогових технологій доцільно застосовувати на різних етапах вивчення художнього твору. На етапі вивчення художнього твору діалогові технології сприяють включенню учнів у діяльність, залученню їх до прочитання художніх творів, формуванню навичок роботи з текстом, вихованню естетичних смаків. Діалогові технології навчання на етапі підготовки до аналізу сприяють формуванню вмінь учнів висловлюватися, аргументувати, робити висновки, аналізувати прочитане, складати власні запитання, вступати в діалогічні стосунки з товаришами, автором, твором, його героями, дискутувати, визначати тему, ідею, проблематику твору, вирішувати проблемні ситуації. На етапі аналізу художнього твору застосування діалогових технологій сприяє аналітико-інтерпретаційній діяльності учнів. На підсумковому етапі застосування діалогових технологій дає змогу визначити художньо-естетичну цінність твору, місце та значення кожного твору в окремій темі, певному розділі, контексті світової літератури загалом.

Діалогові технології навчання необхідно застосовувати під час вивчення творів різних родів, оскільки це сприяє формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, висловлювати власну думку, дозволяє зробити процес навчання більш продуктивним і ціннісно спрямованим.

Відтак застосування діалогових технологій передбачає широкий спектр методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, що сприяє розвитку критичного, асоціативного, аналітичного мислення, зв'язного мовлення, глибшому розумінню художнього твору, формуванню комунікативних здібностей, вмінню співпрацювати разом, вступати в діалогічну взаємодію з автором твору, його

героями, один із одним, умінь аналізувати й інтерпретувати літературні надбання світової скарбниці, ефективності навчання, якості засвоєння знань, підвищенню показника успішності, а також не лише загальної читацької культури, рівня літературної компетентності, а й розвитку гармонійно розвиненої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / Пётр Кузьмич Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Тетяна Башинська // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 61.
3. Блум Б. Методы изучения in vitro клеточного иммунитета / Б. Блум и Ф. Глэйд [ред.]; В. И. Литвинов, А. М. Морозов; пер. с англ.; предисл. М. М. Авербах и А. Я. Фриденштейн. – М.: Медицина, 1974. – 303 с.
4. Болдуин Дж. М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы / Дж. М. Болдуин / [ред. Н. Д. Виноградова и А. А. Громбаха; перевод с 3-го американского издания]. – М.: Моск. кн-во, 1911. – Том I. – 338 с. – М.: Моск. кн-во, 1912. – Том II. – 238 с.
5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / Сергей Леонидович Братченко. – М., 1999. – 197 с.
6. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес: Робота в групах. Вибрані статті / М. Бутз; пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 1-6.
7. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления / Леонид Абрамович Венгер, Александр Леонидович Венгер. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
8. Волошук Е. В. Технэ майевтике. Теория и практика анализа литературного произведения / Е. В. Волошук, Б. Я. Бегун // Тема. – 1997. – № 1-2. – 248 с.
9. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнів 5-8 класів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Дем'яненко Олена Олександрівна / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 256 с.
10. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе / Валерий Анатольевич Доманский. – Томск: ТГУ, 2000. – 472 с.
11. Дьюи Дж. Школа и ребёнок / Джон Дьюи; пер. с англ. Л. Азоревича. – Пг.: Государственное издательство, 1923. – 59 с.
12. Житник Б. Основи сучасного навчання / Борис Житник // Сучасні шкільні технології. Ч. I. / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 4-42.
13. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Від слова до розуміння. Методичні рекомендації, матеріали до уроків (з досвіду роботи): Збірник для вчителя / Ірина Олександрівна Зарудня. – Кіровоград, 2003. – 174 с.
14. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Зарубіжна література. 5 клас. Конспекти уроків / Ірина Олександрівна Зарудня. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 288 с.
15. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Крізь призму діалогу (Матеріал до уроків за повістю М. Гоголя „Тарас Бульба”) / Ірина Олександрівна Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 3. – С. 23-25.
16. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Компаративний аналіз байки І. Крилова і Л. Глібова „Вовк і Ягня” / Ірина Олександрівна Зарудня // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені

- Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Тернопіль: Видавництво „Астон”. – 2006. – С. 72-78.
17. Зарудня І.О. (Небеленчук І. О.). Міфи та байки на уроках зарубіжної літератури. 5-6 класи / Ірина Олександрівна Зарудня. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 76 с.
 18. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Щоб кожен учень зміг висловити особисте ставлення до героя. (Два уроки за „Міфом про Прометея”) / Ірина Олександрівна Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 8. – С. 37-41.
 19. Зверс Т. В. Повесть Н. В. Гоголя „Тарас Бульба” в школьному изучении: Пособие для учителей / Т. В. Зверс . – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.
 20. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя / Олена Олександрівна Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
 21. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Ісаєва Олена Олександрівна / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 466 с.
 22. Ісаєва Олена. Сучасний урок літератури: яким він є, яким він має бути / Олена Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 5. – С. 3-6.
 23. Кильпатрик В. Основы метода / В. Кильпатрик / [сжатый перев. с англ. Н. Н. Ильина, в излож. Н. Н. и М. Ф. Ильиных с введением Е. С. Моложавого]. – М.-Л., 1928. – 115 с.
 24. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / Жанна Валентинівна Клименко. – К: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
 25. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах и возрастные особенности / Я. Л. Коломинский – Минск: Издательство БГУ, 1976. – 352 с.
 26. Коул М. Культура и мышление: Психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер / [пер. с англ. канд. психол. наук П. Тульviste; под ред. и с предисл. д. ч. АПН СССР А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
 27. Лай В. А. Методика естественно-исторического преподавания / В. А. Лай / [пер. и предисл. М. М. Соловьёва]. – СПб.: Изд. Н. П. Карбасникова, 1914. – 197 с.
 28. Максименко С. Д. Общая психология / Сергей Дмитриевич Максименко. – М.: Рефл.-бук, К.: Ваклер, 2004. – 523 с.
 29. Миловидів Л. Метода проєктів в шкільному краєзнавстві / Л. Миловидів // Радянська освіта. – 1928. – № 2. – С. 81-87.
 30. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Леся Федорівна Мірошніченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.: іл.

31. Мухина В. Шестилетний ребёнок в школе: Книга для учителя начальных классов / В. Мухина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
32. Овчинникова А. Технология: Проектная деятельность в учебном процессе / А. Овчинникова // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 2. – С. 13-17.
33. Парыгин Б. Д. Личность и группа. Сборник статей / Б. Д. Парыгин / [отв. ред. д-р философ. наук, проф. Б. Д. Парыгин]. – Л., 1971. – 195 с.
34. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Радянська школа, 1983. – 319 с.
35. Петрович А. Методи проектів / А. Петрович // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 71.
36. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1966. – 654 с.
37. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. Подмазін // Сучасні шкільні технології. Ч. I / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 43-49, 50-63.
38. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ратушняк Олександр Михайлович / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 238 с.
39. Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения / Мария Александровна Рыбникова / [сост. И. Е. Каплан]. – М.: Педагогика, 1985. – 248 с.
40. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с. – Т. 2. – 670 с. – Т. 3. – 670 с. – 1977. – Т. 4. – 640 с. – Т. 5. – 639 с.
41. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк; пер. с англ. Е. В. Герье с вст. ст. – [3-е изд.]. – М.: Работник Просвещения, 1930. – 236 с.
42. Фальтус Р. Приготуватися до роботи в групах. Робота в групах. Вибрані статті / Р. Фальтус; пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 7-14.
43. Федоров І. Робота в групах і парах / І. Федоров / Сучасні шкільні технології. Ч. I / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 108-111.
44. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – С.-Петербург, 2001. – 533 с.
45. Хюсен Т. Образование в 2000 году: Исследовательский проект / [руководитель Торстен Хюсен; под ред. и с предисл. В. Н. Столетова; послесл. и прим. Е. М. Соколова, канд. пед. наук; пер. со швед.]. – М.: Прогресс, 1977. – 342 с.
46. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.
47. Чечель И. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор. – 2002. – № 3. – С. 11-13.
48. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. –

М.: Знание, 1974. – 64 с.

49. Beard R. Personal construct Methods in INSET / R. Beard, L. Thomas // British Journal of Inservice Education. – 1985. – V. 11. – № 12. – P. 87-92.
50. Brumfit C. J., (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching / C. J. Brumfit, K. Johnson. – Oxford: Oxford University Press, 1979. – 316 p.
51. Lawrence S. B. Cited in Palo Alto Times / S. B. Lawrence. – Oxford.– 1967. – P. 215.
52. Rinyano E. Communicative Language Teaching / E. Rinyano. – Cambridge University Press, 1984. – 318 p.
53. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 318 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

М. Гоголь „Тарас Бульба”

(1-ая редакция, 1835)

Бульба повёл сыновей своих в светлицу, из которой пугливо выбежали две здоровые девки в красных монистах, увидевши приехавших паничей, которые не

любил спускать никому.

Всё в светлице было убрано во вкусе того времени; а время это касалось XVI века, когда ещё только начинала рождаться мысль об унии. Всё чисто было вымазано глиною. Вся стена была убрана саблями и ружьями.

Окна в светлице были маленькие, с круглыми матовыми стёклами, какие встречаются ныне только в старинных церквах. На полках, занимавших углы комнаты и сделанные угольниками, стояли глиняные кувшины, синие и зелёные фляжки, серебряные кубки, позолоченные чарки венецианской, турецкой и черкесской работы, зашедшие в светлицу Бульбы разными путями, чрез третьи и четвертые руки, что было очень обыкновенно в эти удалые времена. Липовые скамьи вокруг всей комнаты и огромный стол посреди её, печь, разъехавшаяся на полкомнаты, как толстая русская купчиха, с какими-то нарисованными петухами на изразцах, – все эти предметы были довольно знакомы нашим двум молодцам, приходившим почти каждый год домой на каникулярное время, – приходившим потому, что у них не было ещё коней, и потому, что не было в обычае позволять школярам ездить верхом.

Додаток 2

Н. Гоголь „Гетьман” (отрывок из романа)

Острица вошёл между тем в светлицу и, снявши с себя кобеняк, бросил на ковёр. Дорога, голод и встречи привели его в такую усталость, что он растянулся на нём в совершенной бесчувственности, не обращая ни на что глаз своих. А потому наше дело представить описание светлицы, замечательной тем, что постройка её принадлежала ещё деду.

Очень замечательная достопамятность в той стране, где древностей почти не было, где брани, вечные брани, производили жестокое опустошение и обращали в руины всё то, что успевали сделать трудолюбие и общительность. Это была просторная, более продолговатая комната и вместе с тем низенькая, как обыкновенно строилось в тот век. Ничто в ней не говорило о прочности, как будто, кажется, строитель был твёрдо уверен, что её существование должно быть эфемерно; но, однако ж, поправками, приделками ветхое строение простояло около пятидесяти лет.

Продовження додатка 2

Стены были очень тонки, вымазаны глиною, выбелены снаружи и внутри так ярко, что глаза едва могли выносить этот блеск. Весь пол в комнате был тоже вымазан глиною, но так был чисто выметен, что на нём можно было лечь, не опасаясь запылить платья. В углу комнаты, у дверей, находилась огромная печь и занимала почти четверть комнаты; сторона её, обращённая к окнам, была покрыта белыми изразцами, на которой синею краскою были нарисованы подоби

человеческим лицам, с жёлтыми глазами и губами; другая сторона состояла из зелёных гладких изразцов. Окна были невелики, круглы; матовые стёкла, пропуская свет, не давали видеть ничего происходящего на дворе. На стене висел портрет деда Острицы, воевавшего с знаменитым Баторием. Он был изображён почти во весь рост, в кольчуге, с парой пистолетов, заткнутою за пояс; нижняя часть ног до колен не была только видна. Потемневшие краски едва позволяли видеть суровое, мужественное лицо, которому жалость и всё мягкое, казалось, было совершенно неизвестно. Над дверьми висела тоже небольшая картина, масляными красками, изображающая беззаботного запорожца с бочонком водки, с надписью: „Козак душа правдивая, сорочки не мае”, которую и донине можно иногда встретить в Малороссии. Против дверей – несколько икон, убранных калиною и зелёными цветами, а под ними на длинной деревянной доске нарисованы сцены из священного писания: тут был Авраам, прицеливающийся из пистолета в Исаака; святой Дамиян, сидящий на колу, и другие подобны. Подальше висело несколько турецких сабель, ружьё и разной величины пистолеты; неподвижный под образами стол, накрытый чистою скатертью, шитою по краям красным шёлком и потемневшим серебром; два странного вида складных стула. В этом состояло убранство комнаты... Острица между тем теперь только заметил, что стол был уставлен деревянными блюдами с яйцами, маслом и бараниною. Первым его делом было приблизиться к столу и утолить голод, который теперь начал сильнее докучать ему.

Додаток 3

К. Симонов „Тарас Бульба”

К концу уже близок геройский рассказ.
Багровое солнце висит над степями.
В дыму задыхается старый Тарас,
Прикрученный к дубу стальными цепями.
Хрипит волосатая грудь на костре.
До грузных плечей добралось ему пламя.
Он смотрит туда, где на синем Днепре
Гуляет по ветру казацкое знамя.
Сквозь пламя и дым куренным он велит
Рубиться весь век с басурманскими псами,

Продовження додатка 3

И ветер степной над огнём шевелит
Готовыми вспыхнуть седыми усами.
Мы вспомним Тараса и песню споём,
Как пули свистели в клубящемся прахе,

Как трое танкистов сгорели живьём,

Не сдавшись в неволю, на Киевском шляхе.
Я знаю: Отчизна им силу дала,
Им службу Тарасова кровь сослужила.
Я знаю: она в это время текла
В их чёрных, от пламени вздувшихся жилах.
Мы шапки над павшими снимем не раз.
С отцами бывало, и с нами бывает...
...Горит над стремниною старый Тарас,
И пламя седые усы обвивает.

Додаток 4

М. Цветаева „Лесной царь”

(построчный перевод)

Кто так поздно скачет сквозь ветер и ночь?
Это отец с ребёнком.
Он крепко прижал к себе мальчика,
ребёнку у отца покойно, ребёнку у отца тепло.

„Мой сын, что ты робко прячешь лицо?”
„Отец, ты не видишь Лесного Царя,
Лесного Царя в короне с хвостом?”
„Мой сын, это полоса тумана!”

„Милое дитя, иди ко мне, иди со мной!
Я буду играть с тобой в чудные игры.
На побережье моём – много пёстрых цветов,
у моей матери – много золотых одежд!”

„Отец, отец, неужели ты не слышишь,
что Лесной Царь мне шёпотом обещает?”
„Успокойся, мой сын, не бойся, мой сын,
в сухой листве – ветер шуршит”.

Продовження додатка 4

Хочешь, нежный мальчик, иди со мной?
Мои дочери чудно тебя будут нянчить,
мои дочери ведут ночной хоровод,
убаюкают, упряшут, упоют тебя.

„Отец, отец, неужели ты не видишь
там, в этой мрачной тьме, Лесного Царя дочерей?”
„Мой сын, мой сын, я в точности вижу:
то старый ивы так серо светятся”...

„Я люблю тебя, меня уязвляет твоя красота!
Не хочешь охотой – силой возьму!”
„Отец, отец, вот он меня схватил!
Лесной Царь мне сделал больно!”

Отцу жутко, он быстрее скачет,
Он держит в объятьях стонущее дитя,
доскакал до двора с трудом, через силу –
ребёнок в его руках был мёртв.

Додаток 5

„Повість минулих літ”

(уривок)

І жив Олег, мир маючи з усіма землями і князюючи в Києві.

І приспіла осінь, і спом’янув Олег коня свого, якого поставив був годувати, зарікшись не сідати на нього. Бо колись запитував він був у волхвів і віщунів: „Од чого мені прийдеться померти?” і сказав йому один віщун: „Княже! Кінь, що ти його любиш і їздиш на нім, – од нього тобі померти”. Олег же, взявши це собі на ум, сказав: „Ніколи тоді не сяду на коня сього, ані гляну більше на нього”. І повелів він годувати його, але не водити його до нього. І, проживши декілька літ, він не займав його, поки й на Греків не пішов.

А коли вернувся до Києва і минуло чотири роки, на п’ятий рік спом’янув він коня свого, що од нього, як прорекли були волхви, прийдеться померти Олегові. І призвав він старшого над конюхами, запитуючи: „Де є мій кінь, що його я поставив був годувати і берегти його?” А він сказав: „Умер”. Олег тоді посміявся і вкорив віщуна, кажучи: „Неправдиво то говорять волхви, і все те – лжа єсть: кінь умер, а я живий”. І приїхав він на місце, де ото лежали його кості голі і голий череп, і зліз він з коня, і посміявся, мовлячи: „Чи од сього черепа смерть мені прийняти?” І наступив він ногою на череп, і виповзши звідти, змія вжалила його в ногу.

Продовження додатка 6

І з того розболівшись, він помер. І плакали по ньому всі люди плачем великим, і понесли його, і погребли його на горі, що зветься Щековицею. Єсть же могила його й до сьогодні, називається могила та Олеговою. А було всіх літ його княжіння тридцять і три.

Сенфуа „Історичні нотатки про Париж”

„Одного разу, коли Франциск I збирався дивитися на борню левів, одна дама впустила свою рукавичку і сказала закоханому в неї лицарю Делоржу:

„Якщо хочете справді переконати мене, що так сильно мене кохаєте, як оце щоденно в цім присягаєтесь, то підніміть рукавичку”. Делорж спустився вниз, взяв рукавичку, що лежала посередині між цими жакливими звірами, повернувся на трибуну і кинув дамі в обличчя. Відтоді він уже не хотів її ніколи бачити, незважаючи на неодноразові запрошення та натяки з її боку”.

Рукавичка

Ігри-бої подивиться
Проти свого звіринця
Сів король сам.
А за ним на високім балконі
Сиділи його придворні
Й гурточок препишних дам.

Король подав знак рукою –
І з клітки вийшов до бою,
Ступаючи кроком поважним,
Лев відважний:
Глянув хапком
Кругом,
І позіхнув,
І гривною труснув, потягнувсь поволі
Й улігся долі.

Знов король махнув рукою,
І друга клітка відчинилась вмить,
А з неї,
Мов шалений,
Тигр на арену мчить.
Став проти лева, як тать,
Та й ну гарчать
І, мов батогом,
Лупить себе хвостом.
Висолопив язик,
Скоса позирає,
Лева обминає,
Гнівом пашить,
Знов сердито гарчить
Й поруч із левом лягає...
Король іще раз дає знак, –
Відчинилась третя брама, і
тудою
два леопарди вибігли стрілою.
Здається, їх така поймає лють,
Що тигра роздеруть.
Тигр лапою ударив, як з розпуки,
Лев змиритися не міг –

Підхопився й раптом ліг.
В повітрі знов
Запахла кров,
Хоч і вляглися звірюки.

Тільки – хто б подумав?! – он
Рукавичка за балкон
Летить із ніжних жіночих рук
Між тих звірюк.

До лицаря Делоржа обернулась
Юна Кунігунда, сміючись:
„Якщо кохання ваше не минулось,
В якому ви освідчились колись,
Підніміть рукавичку мерщій!”

І рицар у відповідь їй
Хоробро збігає з балкону:
Погляд гарячий,
А звірів немов і не бачить,
Рукавичку підіймає з долу.

Нажахане й здивоване до краю,
На нього панство мовчки позирає.
Та ось він повернувся на балкон.
Хвала йому з усіх боків лунає.
Й тепер якийсь чарівний сон
Чи щастя скорого поклон
Кунігундин усміх обіцяє.
Він рукавичку кинув їй в лице:
„Не треба дякувати за це!”
І панну гордо покидає.

Переклад Г. Кирпи

Додаток 8

Перчатка

(построчный перевод)

Перед его зверинцем из львов,
В ожидании кровавой игры
Сидел король Франц,
И вокруг него – великие люди королевства,
И везде вокруг на высоком балконе – дамы,
Образуя красивый венок.
И как только он сделал знак пальцем,
Отворилась широкая клетка
И наружу размеренным шагом
Один лев выходит
И смотрит молча вокруг себя,
С длинным зевком и потрясая гривой,
И потягиваясь, и ложится.
И король делает знак снова.
Открывается проворно вторая дверь,
И оттуда выскакивает
В диком прыжке один тигр вперёд.
Когда он видит льва, рычит он громко,
Бьёт себя хвостом
И в косом круге обходит он льва.

Продовження Додатка 8

Яростно мурлыча, вытягивается, ворча,
Сбоку от льва.
И король ещё раз делает знак.
И тогда выплёвывает наружу уже
Дважды открытый домик двух леопардов,
Которые бросаются с мужественной
Жаждой боя на зверя-тигра.
И тот бьёт своей яростной лапой,
И лев с рычанием вытягивается,
Тогда становится тихо,
И по кругу, горячие от желания убить,
Укладываются рычащие коты.
Тогда падает с края террасы
Одна перчатка с прекрасной руки
Вниз между тигром и львом.
И к рыцарю де Лоржу
С вызовом обращается фройлен Кунигунда:
„Господин рыцарь, является ли ваша любовь настолько горячей,
Как вы мне ежечасно клянётесь,
То достаньте мне перчатку наружу”.
И рыцарь в быстром беге
Спускается вниз, в ужасную клетку,
И быстрым шагом из ужасной середины
Достаёт перчатку бесстрашным пальцем.
И с удивлением и ужасом смотрят рыцари и благородные дамы,
И свободно приносит он перчатку назад.
Тогда падают на него градом похвалы из каждого рта.
Но нежным взглядом любви, который обещает ему близкое
счастье,
Встречает его Кунигунда,
И он бросает ей перчатку в лицо:
„Благодарности, дама, я не желаю!”
И уходит от неё тотчас.

Додаток 9

І. Небеленчук „Ми раз лише кохаємо навіки”

Ми раз лише кохаємо навіки,
І в нашій волі, щоб огонь не згас.
Адже життя немає ліку,
Бо живемо ми з вами лише раз.

Продовження додатка 9

Нам треба з вами лише поспішити,
Залишить по собі хоча би слід,
Бо потім ніколи нам буде жити.
Життя промчить, воно лиш тільки мить.

Не треба жити наче б то у спадок,
Боятися правдивих слів.
І хоч лишається гіркий осадок,
Але не мрії нездійснених снів.

І щось сказати іншому приємне,
Хоча зізнання сутність нелегка.
А як кохати, то лише таємно...
Життя стрімке, неначе та ріка.

Ті почуття, що вихром налітають,
Нехай не згаснуть з відгуком грози,
Нехай вони падіння не зазнають,
Чистішими хай будуть від сльози.

І що напишете, те відгукнеться,
Не зітре того ворона крило.
А слово те, що смутком не проллється,
Залишить у душі незгаснеє тавро.

І правди ви не бійтеся сказати,
Хоч має вона присмак гіркоти,
А бійтеся людину ошукати,
Бо то болючіше в стократ і назавжди.

І будьте чесними перед собою,
Хоч чесність, то скажу, важкий тягар.
Однак, щоби сказати перед юрбою:
„Я чесність на базарі не міняв.

Не заглядав я у чужії вікна,
Не прав білизну я чужу, лише свою.
І хоча бачив вишкірені ікла,
Не бив я незброєних в бою”.

І ті слова, що скажете відверто,
Не ляжуть раною кривавою на серці.
Хоч неприємні істини моменти,
Та згодом зникнуть у горнилі герцю.

Продовження додатка 9

І жив як жив, чи гірше, а чи краще,
І як любив, то не хвалився тим.
І хоч життя уже прожите завше,
Та я пишаюся прожитим ним.

Додаток 10

Заповіт Матері Терези

Життя – це шанс. Скористайся ним.
Життя – це краса. Милуйся нею.
Життя – це мрія. Здійсни її.
Життя – це виклик. Прийми його.
Життя – це обов'язок. Виконай його.
Життя – це гра. Стань гравцем.
Життя – це цінність. Цінуй його.
Життя – це скарб. Бережи його.
Життя – це Любов. Насолоджуйся нею.
Життя – це таїна. Пізнай її.
Життя – це юдоль бід. Перебори усе.
Життя – це пісня. Доспівай її.
Життя – це боротьба. Почни її.
Життя – це безодня невідомого – не бійся вступити в неї.
Життя – це удача. Шукай цю мить!
Життя таке чудове – не загуби його.
Це ТВОЄ ЖИТТЯ. Борони його.

Духовний заповіт Матері Терези

Люди бувають нерозумні, дріб'язкові, егоїстичні. **Однаково прощайте їм.**

Якщо ви проявили доброту, а люди звинувачують вас у таємних власних побудженнях, **однаково виявляйте доброту до них.**

Якщо ви добилися успіху, то у вас може з'явитися багато фальшивих друзів і справжніх ворогів. **Однаково добивайтеся успіху.**

Якщо ви чесні і відкриті, то люди будуть обманювати вас. **Однаково будьте чесними і відкритими.**

Те, що ви будували роками, може бути зруйновано в одну мить. **Однаково будуйте.**

Якщо ви досягли безмежного щастя, вам будуть заздрити. **Однаково будьте щасливими.**

Добро, яке ви створили сьогодні, люди забудуть завтра. **Однаково творіть добро.**

Діліться з людьми найкращим, що у вас є, і, хоча цього ніколи не буде достатньо, **однаково діліться найкращим, що у вас є.**

Продовження додатка 10

Врешті-решт ви самі переконаєтесь, що все це – між вами і Богом. **Однаково це ніколи не було між людьми і вами.**

Я просила Бога забрати мою гординю, і Бог відповів мені – ні. Він сказав, що гординю не забирають – від неї відмовляються.

Я просила Бога зцілити мою прикуту до ліжка дочку. Бог сказав мені – ні. Душа її в надійності, а тіло все одно помре.

Я просила Бога дарувати мені терпіння, і Бог сказав мені – ні. Він сказав, що терпіння з'являється в результаті випробувань – його не дають, а заслуговують.

Я просила Бога дарувати мені щастя, і Бог сказав мені – ні. Він сказав, що дає благословення, а чи буду я щаслива чи ні – залежить від мене.

Я просила Бога вберегти мене від болю, і Бог сказав мені – ні! Він сказав, що страждання відвертають людину від мирських турбот і привертають до Нього.

Я просила Бога, щоби дух мій ріс, і Бог сказав – ні. Він сказав, що дух повинен вирости сам.

Я просила Бога навчити мене любити усіх людей, як він любить мене. Нарешті, сказав Господь, ти зрозуміла чого треба просити.

Я просила сил – і Бог послав мені випробування, щоб загартувати мене.

Я просила мудрості – і Бог послав мені проблеми, над якими мені потрібно ламати голову.

Я просила мужності – і Бог послав мені небезпеки.

Я просила любові – і Бог послав мені нещасних, які потребують моєї допомоги.

Я просила благ – і Бог дав мені можливості.

Я не одержала нічого з того, що хотіла – я одержала все, що мені було **ПОТРІБНЕ!!!**

Бог почув мої молитви.

Додаток 11

Звернення М. Амосова до молоді

Что хочется пожелать вам в первую очередь? Конечно, счастья.

Общество не обеспечит человеками счастьем, если нон слаб и не способен на усилия. Помните: удовольствие от отдыха и развлечений коварно, к нему привыкаешь – и появляется скука.

Не избегайте напряжённого труда: он повышает тренированность, а это увеличивает возможность добиться успеха.

Продовження додатка 11

Не бойтесь поработать на других, на общество, а не только на себя. Человек счастлив отношением к нему окружающих людей. Хочешь получить симпатии и уважение – нужно на это работать.

Боритесь против собственного эгоистического чувства, стремитесь к общению, имейте интересных друзей и не бойтесь давать им как можно больше душевного тепла, не требуя ничего взамен.

С стремитесь к разнообразной деятельности – к овладению новыми профессиями, любительскими знаниями. Это делает жизнь интересной.

Ірина Небеленчук

ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Підписано до друку20.... р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Друк – різнограф. Тираж прим.
Зам. №

Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, вул. Велика Перспективна,
39/63, Кіровоград, 25006

Віддруковано в лабораторії інформаційно-методичного забезпечення освітнього
процесу КОІППО імені Василя Сухомлинського, вул. Велика Перспективна, 39/63,
Кіровоград, 25006