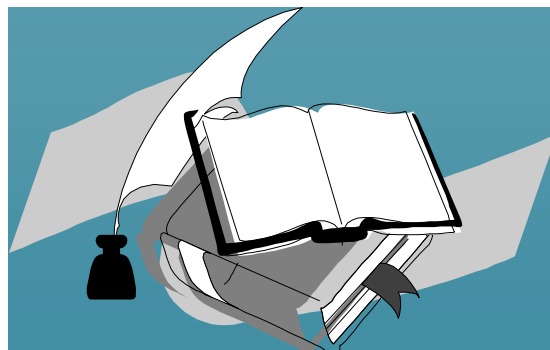


*Бібліотека  
вчителя зарубіжної літератури*



*О.О.Дем'яненко*

**Система  
творчих завдань  
у процесі навчання зарубіжної літератури  
(5-8 класи)**



**Науково-методичний посібник**

---

2009

*Рекомендовано науково-методичною радою  
Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів  
(протокол №2 від 6.05.2008)*

*Схвалено Науково-методичною радою з питань освіти МОН України для використання  
у загальноосвітніх навчальних закладах  
(протокол №7 від 25.06.2009)*

УДК 371.21:821.1

**Дем'яненко О.О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури (5-8 класи): науково-методичний посібник/ Олена Олександрівна Дем'яненко. – Біла Церква: КОПОПК, 2009. – 173 с.**

**Рецензенти:**

**Ісаєва О.О.**, професор кафедри методики викладання російської мови та світової літератури Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор

**Мірошник С.І.**, завідувача кафедрою педагогіки і психології Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук

**Іщенко Л.Д.**, вчитель зарубіжної літератури Гімназії м. Білої Церкви Київської області, вчитель-методист

*У виданні запропоновано теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену систему навчально-творчих завдань із зарубіжної літератури для учнів основної школи. Розглянуто можливість використання описаних типів і видів творчих завдань на різних етапах вивчення літературного твору. Запропонована автором система завдань ґрунтується на ідеї комплексного розвитку інтелектуально-творчих здібностей школярів молодшого і старшого підліткового віку.*

*Для методистів, учителів зарубіжної літератури, вчителів-словесників у системі післядипломної педагогічної освіти і всіх небайдужих до проблем організації навчально-творчої діяльності школярів у процесі вивчення літератури.*

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	с.4
<b>РОЗДІЛ I. Науково-теоретичні основи використання творчих завдань у процесі вивчення літератури учнями основної школи</b>	с.6
1.1. Теоретичне осмислення проблеми організації творчої діяльності у процесі вивчення літератури	с.7
1.2. Характеристика навчально-творчих завдань. Передумови створення системи творчих завдань із зарубіжної літератури для 5-8 класів	с.33
1.3. Основні напрями дослідження проблеми в методичній науці	с.43
<b>РОЗДІЛ II. Система творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури в 5-8 класах: теорія і практика</b>	с.66
2.1. Теоретичні основи системи	с.67
2.2. Типологія творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями 5-8 класів	с.80
2.2.1. Актуалізувальний тип творчих завдань	с.81
2.2.2. Завдання формувального типу	с.95
2.2.3. Творчі завдання констатувального типу	с.115
2.3. Моніторинг розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів основної школи у процесі вивчення зарубіжної літератури	с.141
<b>ВИСНОВКИ</b>	с.146
<b>ЛІТЕРАТУРА</b>	с.150
<b>ДОДАТКИ</b>	с.167

## ***ПЕРЕДМОВА***

Удосконалення системи загальної середньої освіти України спрямоване на розвиток творчих якостей особистості, здатної вирішувати завдання у нестандартних умовах, гнучко і самостійно використовувати здобуті знання. Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті<sup>1</sup>, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа)<sup>2</sup> визначено основні цілі сучасної школи – формування особистості, здатної до самореалізації та самовизначення. У Концепції літературної освіти одним із завдань літературного розвитку школярів 12-річної загальноосвітньої школи визначено забезпечення розуміння ними „специфіки художньої літератури як мистецтва слова, особливостей творів різних родів, жанрів, стилів, авторів”.<sup>3</sup> Вагоме значення для вирішення окреслених соціальних завдань відводиться вивченню зарубіжної літератури. Саме завдяки вивченню рідної та світової літератур відбувається залучення молоді до скарбів національного й світового красного письменства, розвиток і формування особистісних орієнтирів школярів, здатності глибоко розуміти національну своєрідність культур і загальнолюдські культурні цінності.

Проблема творчості у різних аспектах її дослідження є пріоритетною в багатьох науках – філософії, культурології, соціології, психології, педагогіці тощо. Особливої актуальності вона набула в останні десятиліття XX – на початку XXI століть. Аналіз наукових праць із філософії, психології, педагогіки з порушеної проблеми дозволяє стверджувати, що організація навчально-творчої діяльності є однією з актуальних проблем сучасної шкільної освіти. В останні десятиліття XX століття актуалізувалися дослідження питань удосконалення змісту освіти, що викликало необхідність її характеристики на рівні конкретних навчальних завдань. Отже, навчально-творча діяльність розглядається як

---

<sup>1</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті// Освіта України. – 2002. - №33. – С.4-6.

<sup>2</sup> Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)// Початкова школа. – 2002. - №№2-3.

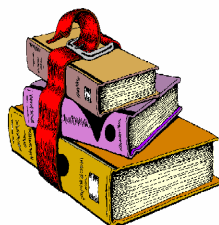
<sup>3</sup> Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі// Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. - №5. – С.56.

всеохоплююча форма особистісного розвитку школяра, а одним із принципів оновлення змісту освіти стає принцип дослідження конкретних форм його реалізації. Не менш важливими є проблеми визначення сутності та специфіки творчих навчальних завдань, їх класифікації у методиці й практиці викладання зарубіжної літератури, систематизації й практичного застосування з метою літературного розвитку школярів, осмислення і розмежування понять "евристичне, проблемне, творче завдання".

*Метою* пропонованого науково-методичного видання є представлення цілісної системи навчально-творчих завдань із зарубіжної літератури, а також методики їх використання у процесі вивчення предмета учнями 5-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів. У I частині посібника представлено теоретичний аналіз та історію дослідження проблеми організації навчально-творчої діяльності, виявлено психолого-педагогічні передумови ефективного інтелектуально-творчого, а в його контексті – літературно-творчого розвитку школярів середньої ланки.

Практична цінність видання полягає в розробленні та обґрунтуванні оптимальної структурної моделі творчих завдань із зарубіжної літератури для учнів 5-8 класів, описі системи, методичних засобів практичного її впровадження вчителем. Не менш важливим є представлення навчально-методичних матеріалів, рекомендацій, опису фрагментів уроків із застосуванням системи творчих завдань. Висвітленню зазначеного присвячено II частину посібника. У додатках представлено схематичні узагальнення теоретичних висновків, методичні рекомендації для вчителів зарубіжної літератури щодо організації роботи з учнями 5-8 класів, практичні матеріали.

Для науковців, методистів, вчителів-словесників, зацікавлених проблемою організації навчально-творчої діяльності на уроках зарубіжної літератури, студентів філологічних відділень ВНЗ.



*РОЗДІЛ 1*

***НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ  
ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ  
УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ***

## 1.1. Теоретичне осмислення проблеми організації творчої діяльності у процесі вивчення літератури

### *Історико-філософський аспект дослідження творчості*

Проблема творчості є актуальною в контексті класичних і сучасних історико-філософських досліджень. Простежимо за еволюцією філософської думки в осмисленні поняття "творчість".

Спираючись на твердження сучасних учених І.Бичка, Н.Гінділіса, М.Горлача, В.Кондзьолки, А.Чанишева та інших, визнаємо, що творчість від зародження філософської думки осмислювалась як пізнання, як "процес і результат його", "акт", в якому "щось пізнається як щось" [ та інші]. Ще в античній філософії відомий мислитель Аристотель вважав, що кожна людина від природи тягнеться до пізнання [7]. На відміну від свого вчителя Платона, який вірив у існування абсолютних ідей і визнавав людину істотою природною, не наділеною індивідуальними пізнавальними інтересами, Аристотель вважав пізнання знанням „блага”, що здобувається досвідом [115, с.486]. Кожна людина має своє знання „блага”, отже, пізнання є явищем суб’єктивним. Як зазначає А.Чанишев, спеціальних праць із гносеології в Аристотеля немає, і творчість розглядається ним у контексті практичної діяльності [214,с.98]. Проте проблема пізнання проглядається в усіх його працях: метафізичних, фізичних, психологічних, логічних, етичних і політичних. З цим положенням пов’язане ще одне важливе твердження: не менш суттєвим для процесу пізнання є досвід. Саме міра й можливість використання людиною життєвого досвіду поряд із внутрішніми, підсвідомими процесами, інтуїцією у творчому процесі стала на століття найгострішою філософською проблемою.

Специфічними у контексті середньовічного періоду розвитку філософії є висновки мислителя Августина, який, обґрунтувавши власну теорію пізнання, істини й знання в "Монологах", вважав, що "вся наша життєва мудрість ... має

бути предметом наших досліджень, окрім усіх інших речей" [89,с.111]. У пізнавальному акті мислитель убачав прояви єдності душі й тіла: він розвинув оригінальну теорію чуттєвого пізнання, в якій підкреслював внутрішню, духовну *активність* сприймаючого, хоча джерелом усього існуючого, творчості все ж визнавав Бога [89,с.113]. Уже в пізньому середньовіччі помітною є тенденція до поступового звільнення людини від "божественного": Тома Аквінський, по-новому осмислюючи ідеї Аристотеля, розумів людину не лише як істоту божественну, але й як неповторну, індивідуальні риси якої є вічними. Якщо для Августина душа була керуючим началом, то Тома Аквінський визначав її як форму, що не просто рухає тілом, але й визначає його [ Бичко]. Мислитель звертав увагу на те, що це пізнання „блага” відбувається різними шляхами: і розумом, і через „боже одкровення” [115,с.483-485].

Осмилення людини як суб’єкта творчої діяльності, як творця проявилось у філософії Відродження, хоча процес і результати творчості все ж залишалися поза увагою досліджень. Принципово змінився погляд на людську діяльність у філософії Нового часу, коли формувалася раціоналістична теорія пізнання буття людиною. Людина в працях Ф.Бекона, Дж.Локка, Т.Гоббса, Р.Декарта, Б.Спінози, Г.Ляйбніца та інших вважалася частиною природи, наслідувала її, тому діяльність людини в світі трактувалася як принципово нетворча [18;115]. Філософи зазначеного періоду творчість визнавали процесом, не протиставленим еволюції у природі. Незважаючи на це, внесок філософії Нового часу в осмилення ролі діяльності людини, її досвіду в процесах пізнання й творчості вважаємо значним.

XVII-XVIII століття стали важливим етапом зародження й розвитку художньо-філософського осмилення людської особистості, врахування особливої ролі почуттєвості в її життєдіяльності. У такий спосіб філософія поверталася до традицій пріоритетів духовності, творчості та свободи, що зазнали істотних деформацій у контексті попередніх досліджень. Тенденції до розвитку художньо-філософського осмилення творчості як процесу,



зосередження уваги на творчій особистості стали помітними і в українській філософській думці. Необхідно визнати, що особливий діалектичний погляд на людину та можливості пізнання світу чуттям і розумом був притаманний українському світоглядному менталітету ще за часів Київської Русі. Про це зазначають в історико-філософському дослідженні О.Ф.Замалеєв і В.О.Зоц [67]. Автори доводять, що давня українська культура розвивалась у контексті громадського, а не церковного життя. Ще Володимиром Мономахом у "Повчанні" визнавалася універсальність і неповторність окремої людини, але й окреслювалася її єдність із природою. Усвідомлення людської спільноти відбувалося в дієвому ставленні до світу, земного буття: **"И сему чюду дивуемься, како образи разноличнии в человекьскихъ лицахъ, – аще и весь мир совокупить, не вси в один образ, но кый же своїм лицъ образом, по божии мудрости"**, – писав Володимир Мономах [67,с.137].

Зазначені вище ментальні риси відобразилися в розвитку вітчизняної філософської думки XVIII століття. Так, український мислитель Г.Сковорода вважав, що людина пізнає світ не розумом, а творчою ініціативою, серцем: "... думка – головна й середня наша точка. Звідси вона зчаста і серцем зветься... Коли пізнаєш, то й дістаєш її" [183,с.157-159]. Таким чином, *від природи в людині закладено великий творчий потенціал, який потрібно лише правильно використати, створити умови для його розвитку.*

Значна увага приділена проблемам творчості як пізнавального процесу німецькими класичними філософами (І.Кант, Й.Фіхте, Г.Гегель). Так, І.Кант, у відповідності з раціоналістичними поглядами філософів Нового часу, наголошував на тому, що усяке пізнання починається з досвіду, але ним не вичерпується. "Усе наше пізнання має подвійне відношення: по-перше, ... до об'єкту, по-друге, ... до суб'єкта," – писав автор [78,с.340]. Творча діяльність, за І.Кантом, – продуктивна здатність до відображення, спрямована на видозмінення Світу, а структура творчості є одним з найважливіших моментів процесу пізнання свідомості [18]. Відштовхуючись від кантівських ідей про

взаємодію матеріального та ідеального в життєдіяльності людини, Й.Фіхте першоосновою людського пізнання визнавав "вихідну інтелектуальну інтуїцію", "інтуїтивне споглядання". Теоретичне і практичне ставлення людини до дійсності в єдності автор визнавав основою пізнання та принципово *творчими* актами. Й.Фіхте одним із перших в історії філософії вжив поняття "творча активність" людини.

Аналіз розвитку історико-філософської думки дозволяє дійти висновку, що творчість як феномен людської діяльності не розглядалась до XVIII століття відокремлено від пізнавальних процесів. А дослідження пізнавальних процесів (і творчих у цьому аспекті) відбувалось за напрямками, які умовно визначаємо як: "*раціоналістичний*" (Ф.Бекон, Т.Гоббс, Р.Декарт, Дж. Локк, Б.Спіноза, Г.Ляйбніц та інші); "*інтуїтивний*" (Августин, Ф.Шеллінг, З.Фройд, К.Г.Юнг та інші); "*людиноцентричний*" (Сократ, Манетті, Альберті, Н.Кузанський, Д.Дідро та інші); "*діалектичний*" (Аристотель, Ф.Аквінський, І.Кант, Г.Сковорода, Б.Паскаль, Й.Фіхте та інші). На нашу думку, "діалектичне" вирішення проблеми дало поштовх до подальшого розвитку нових аспектів дослідження творчості – питань творчої діяльності, творця, співвідношення діяльності й творчості, специфіки навчальної творчості.

Наступний етап осмислення творчості як процесу історичного розвитку (від конкретного через абстрактне до нового конкретного) простежується у працях Г.Гегеля [40]. Історія визначається філософом як "сфера реалізації людської творчості", що свідчить про нове уявлення творчості як процесу і результату діяльності людини. Мислитель вважав, що процес розвитку є формальною діяльністю, але й такою, що має зміст, ідею. У цьому сенс розумового пізнання, оскільки розум тяжіє до конкретного [115, с.526].

Важливим і значущим, на нашу думку, є твердження російського філософа XIX століття П.Лаврова про те, що свідомій творчій діяльності необхідно передуює інша – стихійна, несвідома, закарбована у вигляді знаків, символів, обрядів тощо. На думку дослідника, процес індивідуального пізнання є творчим

завжди, оскільки в його процесі "...предмет...втратив свою реальність", трансформувався від світу реальності через процес суб'єктивного пізнання і став "моїм баченням і уявленням" [115,с.533].

Таким чином, філософська думка, зрештою, прийшла до розуміння необхідності дослідження питання творчої активності особистості, а отже, – проблеми творчої особистості, що визначило характер філософії та психології початку ХХ століття. Перед новим століттям постала проблема висвітлення у філософії та дотичних до неї соціально-гуманітарних науках проблеми феномену творчої діяльності та творчої особистості. Так, М.Бердяєв, видатний російський філософ початку ХХ століття, стверджував, що саме творчий акт допомагає людині дістати істину з надр самої себе, збудити її [14]. Повністю відсторонюючись від раціоналістичних ототожнень людини з природою, мислитель вважав, що творчість – це, насамперед, свобода, що пов'язана з інтуїцією, катарсисом, визволенням духу. Учений указував на існування творчості у внутрішній формі (у собі), що неминуче має трансформуватись у форму зовнішню, реалізуватись, адаптуватись [115,с.544].

Учений творчість визнавав продуктивною діяльністю, що має результат, який повинен бути „продемонстрований людству” творцем. Тому процес творчої діяльності залучає чуттєву та інтелектуальну інтуїцію, спирається на підсвідому пам'ять не лише окремого індивіда, але й людства.

У другій половині ХХ століття проблема творчості стала предметом нових досліджень, пов'язаних з осмисленням діяльності як пояснювального принципу. Наприкінці 80-х років сучасні дослідники дискутують щодо сутності діяльності та діяльнісного підходу, на основі якого можна побудувати цілісну теорію творчості [57]. Проблема сутності та значення творчості в життєвому просторі людини отримала оригінальне звучання в контексті зазначеного обговорення.

У результаті аналізу ідей Г.Батищева, І.Касавіна, В.Сагатовського, В.Швириєва та інших визнаємо діяльність важливим пояснювальним принципом, який все ж має межі та кордони [57,с.28-29]. Творчість визнається "креативним

діянням", що, в першу чергу, має виробити внутрішнє ставлення суб'єкта до світу і самого себе, вміння очима стороннього подивитися на все існуюче, тому завжди потребує спілкування, обговорення, трансляції.

Проте не варто протиставляти діяльність як принципово нетворчу "креативному діянню". У такому разі є небезпека занадто звузити проблему. У цьому питанні цікавою стала думка В.Келле про необхідність урахування контексту як необхідної умови аналізу творчої діяльності [57,с.268]. Отже, творчість є людською діяльністю вищого рівня. У вузькому розумінні – це отримання результату, що характеризується певним ступенем новизни (на відміну від репродукування); у більш широкому – творення, створення, комбінування, у тому числі й репродукція.

Сучасним вітчизняним ученим Б.Новіковим здійснюється спроба осмислити творчість як вищий *розвиток*, у контексті чого дане явище розглядається не як характеристика людської діяльності, а як її сутність, мета, джерело [136]. Ця думка презентує нову філософську інтерпретацію творчості, що є основою для подальшого виявлення специфіки "навчальної творчості".

Еволюція осмислення проблеми творчості (*додатки, схема 1*) в історико-філософському вимірі доводить її актуальність і необхідність розроблення нових співвідношень творчості з людиною.

Таким чином, відповідно до сучасних філософських трактувань [206-208], творчість – це специфічна форма духовно-практичної діяльності прогностичного і практико-цільового характеру. Принципова новизна є ознакою творчості, хоча не менш важливими її ознаками є соціальна цінність, корисність нового і гуманність [208, с.534]. Наявне протиріччя, проблема є поштовхом до творчості, потребує свого вирішення, розв'язання [206,с.474]. Творча активність є визначальною рисою людської свідомості, а потяг до творчості – природним для людини.

Окремого дослідження потребує творчість у навчальному процесі. Серед найактуальніших філософських проблем, пов'язаних із творчою навчальною діяльністю, виокремлено такі:

- створення умов реалізації та розвитку здібностей особистості;
- розвиток уяви і фантазії як основних властивостей розуму з метою створення передумов для творчого відображення дійсності;
- розвиток загальних (інтелектуально-творчих) і спеціальних здібностей;
- пошук оптимальних форм і методів навчання, що забезпечать творчий характер навчального процесу, активну позицію індивіда у ньому.

Сучасні вчені визнають, що інтуїтивно-евристичні засоби, основою яких є уявлення (відображення дійсного як можливого), займають особливе місце у творчому процесі (Б.Новіков, М.Горлач та інші). Проте творчість – це єдність інтуїтивного і дискурсивного, тому потребує оригінальних засобів одержання результату, має певну структуру, процесуальні властивості. Ученими виокремлено такі творчі етапи:

- виникнення та усвідомлення творчої проблеми;
- пошук шляхів, принципів її вирішення;
- відкриття, народження ідеї, моделі явища, розробка задуму;
- верифікація задуму, практична перевірка гіпотези, реалізація результату творчого акту [208,с.542-543].

Зазначена процесуальна модель творчого акту є основою організації навчальної творчої діяльності.

*Психолого-педагогічні  
особливості навчальної  
творчості*

З метою визначення психолого-педагогічних засад навчальної творчої діяльності учнів 5-8 класів у процесі вивчення літератури розглянемо наступні аспекти проблеми:

- концептуальні положення про розвиток творчої особистості у навчально-виховному процесі;

- специфіку організації навчально-творчої діяльності;
- структуру творчих здібностей особистості школяра і загальні умови ефективного розвитку окремих їх компонентів у навчанні;
- вікові та індивідуально-типологічні особливості учнів підліткового віку;
- особливості сприйняття і розуміння творів художньої літератури учнями даної вікової групи.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів засвідчує, що дослідження проблем особистості й творчості як продуктивної людської діяльності стали провідними у психологічній науці ХХ століття. Виокремимо певні особливості зазначених досліджень щодо організації навчально-творчої діяльності .

Вивчення цілісної структури особистості стало визначним феноменом психології нового століття. Висновки В.Джемса наприкінці ХІХ століття про особистість як єдність фізичного, соціального і духовного стали поштовхом до розвитку зазначених досліджень [58]. Так, виокремлюються як основні гуманістичні теорії Г.Олпорта, А.Маслоу; культурно-історична теорія особистості Л.Виготського, діяльнісна теорія особистості С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, суспільно-діяльнісна теорія особистості Г.Костюка, розвинена у працях В.Давидова та інших психологів [36-38;48;94;101; 174 та інші].

Ідеї американських учених К.Роджерса, Г.Олпорта, А.Маслоу пов'язані з осмисленням особистості як відкритої системи, що постійно розвивається у взаємозв'язку з іншими, самоусвідомлюється, реалізує себе [174,с. 88].

Визначними стали праці Л.Виготського, що презентують культурно-історичну теорію особистості, основою якої психолог визнавав, насамперед, самосвідомість [37]. У працях його послідовників – Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та інших – представлено процесуальний підхід до вивчення проблем особистості [94;101 та інші]. Провідною їх думкою стала ідея єдності свідомості індивіда і діяльності, становлення людини в діяльності.

Вітчизняний учений В.Рибалка, здійснивши ґрунтовний критичний аналіз наукових праць учених-попередників, робить висновок про неузгодженість і методологічну несистемність проаналізованих досліджень, зокрема – у виявленні пріоритетної ролі процесів і результатів творчості [171,с.2-12]. Як зазначає автор, дослідження зарубіжних психологів I половини ХХ століття мали здебільшого емпіричний характер, водночас і ґрунтовні праці з проблеми розвитку вищих психічних функцій людини у діяльності радянських психологів – послідовників ідей Л.Виготського – недостатньо враховували індивідуальний характер особистісного розвитку. Лише у II половині століття розрізнені аспекти проблеми сформувалися у специфічну галузь – психологію творчості (праці Я.Пономарьова, В.Роменця, В.Дружиніна та інших) [63;160; 173 та інші].

Отже, здобутком класичної психології ХХ століття є формування цілісного уявлення про особистість і концептуальних положень щодо її розвитку. Це дало можливість надалі досліджувати зазначену проблему в контексті творчості. Психологією визнано необхідність створення системного уявлення про особистість на основі цілісної її психологічної структури, проте відповідна теорія творчої особистості знаходиться у процесі розроблення.



*Творча  
особистість*

Сучасна навчальна література не дає чіткого визначення поняттю "творча особистість". Указано лише на те, що особистість – це складна структура, в якій діють психічні властивості, що розвиваються під впливом соціальних факторів в умовах здійснення індивідом діяльності й спілкування [168, с.120-137].

Більш розгорнуті трактування поняття "творча особистість" знаходимо у працях В.Дружиніна, В.Роменця, К.Абульханової-Славської, В.Паламарчук, В.Рибалки, Г.Балла, П.Горностая та інших. Так, формулюючи три наукові підходи до вивчення проблеми творчого розвитку особистості (генетичний, середовищний, генно-середовищний), В.Дружинін аргументовано доводить свій

вибір останнього, адже чисельні психологічні дослідження не підтвердили гіпотезу про наслідування творчих здібностей [63]. Таким чином, стверджує вчений, середовищний фактор є визначальним. У праці звернено увагу на важливість впливу сімейного середовища на особистість у період її становлення (діє механізм наслідування, копіювання). Також виокремлено основні творчі ознаки особистості: її незалежність, відкритість розуму, висока толерантність до невизначеностей, розвинене почуття краси.

В.Роменець, підтримуючи діяльнісний підхід, визнає людину істотою, спроможною самотужки реалізувати притаманну їй від природи сутність у результатах суб'єктивної творчості та усвідомлювати себе через них [174]. Прихильниками ж особистісного підходу до вирішення проблеми творчою визнається особистість як "цілісний регулятор процесу творчості" [171, с.6].

Пояснюючи природу творчої особистості на основі аналізу її здібностей, К.Абульханова-Славська творчою вважає особистість з високими інтелектуальними якостями, комунікативними здібностями [1,с.7]. Цю думку розвинено у дослідженнях В.Паламарчук, яка на основі "інтелектуальної активності" (за Д.Богоявленською) як одиниці виміру творчих здібностей розробляє цілісну модель інтелектуального розвитку особистості школяра [143].

Не можемо повністю погодитися зі спробами "інтелектуалізувати" процес творчої діяльності, оскільки значна роль у ній відводиться неусвідомленим психічним процесам, інтуїції, яка супроводжується миттєвим відображенням у свідомості результатів вирішення. Разом із тим необхідно визнати, що результативність творчості особистості залежить від її інтелектуальних якостей.

Натепер у психологічній літературі йдеться про внутрішню свободу як визначальну умову активізації творчого потенціалу особистості. Так, для Г.Балла творча особистість внутрішньо вільна, її характеризують ініціативність, здатність до самостійної дії, діалогічної взаємодії з іншими, прийняття відповідальних рішень [10]. Визнаючи внутрішню свободу підґрунтям творчого



потенціалу особистості, О.Губенко її джерелом вважає здатність до самоусвідомлення і творчу активність [46].

Найбільш системне, на нашу думку, визначення феномена дає П.Горностай. Учений визнає творчою особистість, "що характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, особливим творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності" [167,с.132]. Узагальнену психологічну модель творчої особистості на основі зазначених наукових праць представлено у додатках (схема 2).

*Фактори розвитку  
творчої особистості у  
навчальній діяльності*

На основі класичних положень психолого-педагогічної науки (праці Л.Виготського, Г.Костюка, В.Давидова, В.Оконя та інших) серед основних факторів розвитку творчої особистості у навчальній діяльності визнаються такі: *високий рівень мотивації, творча активність, сприятливі зовнішні умови для здійснення творчих дій.*

Дослідженню *мотивації* як необхідної складової творчої діяльності присвячено низку наукових праць (дослідження К.Абульханової-Славської, С.Занюка, В.Носкова та інших). Дослідники стверджують, що мотив характеризується внутрішньою потребою суб'єкта діяти чи бажанням задовольнити власні потреби [1;68]. Таким чином, мотивація осмислюється як сукупність "спонукальних факторів, які визначають активність особистості..." [68,с.7].

Доведено, що мотивація є основною умовою навчальної діяльності, у процесі якої відбувається становлення особистості. С.Занюк вважає, що, по-перше, мотивація включає в себе стійкі риси особистості – власне мотиви – і різноманітні ситуативні фактори, які необхідно також ураховувати (вплив конкретної ситуації, інших людей); по-друге, в організації навчальної діяльності важливо створити як процесуальну мотивацію, що виявляється в грі й навчанні,

так і результативну, яка передбачає прийняття цілей, завдань певної діяльності [68, с.8-9].

Необхідно зауважити, що творчість – це процес пізнавальної людської діяльності, тому важливо усвідомлювати, що будь-який процес починається з уваги. На важливість *формування уваги* школярів у навчанні вказано у працях Н.Анікеєвої, С.Максименка, О.Матюшкіна та інших [5; 112;169 та інші]. Учені роблять висновок про те, що в процесі навчання необхідно цілеспрямовано формувати увагу, яка є основою здатностей комбінувати, експериментувати, створювати нове. Н.Анікеєвою зауважено, що для формування уваги необхідно створити емоційно-психологічний настрій у колективі, в якому відображуються особистісні й ділові стосунки його членів, обумовлені їх ціннісними орієнтирами, моральними нормами, інтересами тощо [5].

Не менш важливим чинником у творчому становленні особистості є *творча активність*. К.Абульханова-Славська виокремлює категорію активності особистості як її визначальну властивість. Розмежовуючи поняття активності й діяльності людини, дослідниця зазначає, що діяльність виникає від потреби у предметі, активність – від потреби в самій діяльності. Активність, таким чином, передує діяльності й не може бути ототожнена з нею [1,с.25]. Важливою характеристикою творчої активності особистості визнано її діалогічність, комунікативність. У дискусії людина має не лише пояснити іншому своє бачення, але і зрозуміти позицію іншого, вибудувати систему аргументів на захист власного трактування і розкрити недоліки іншого. Причинами нестачі активності як особистісної позиції може бути дефіцит спілкування, тиск з боку інших, одностороннє спілкування.

Аналіз наукових робіт Л.Виготського, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Г.Костюка, В.Давидова, В.Оконя, І.Лернера, О.Матюшкіна, Л.Момот, В.Паламарчук та інших доводить, що проблема формування творчої активності школяра, виявлення закономірностей її стимулювання і розвитку в навчально-виховному процесі є актуальною для сучасної школи. Порушена проблема за

останні десятиліття ХХ століття досліджувалася й на емпіричному (Ш.Амонашвілі, І.Волков, В.Рибалка та інші). Серед концептуальних ідей ХХ століття, важливих для дослідження, слід визначити найбільш реалізовані у шкільній практиці.

У І половині ХХ століття Л.Виготським обґрунтовано ідею підвищення ефективності індивідуального розвитку учня засобами використання завдань ускладненого типу, в зв'язку з чим введено поняття "зони найближчого розвитку", альтернативного дефініції "актуальний розвиток особистості"[38].

Надалі в працях С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Г.Костюка виведено теоретичне положення про важливість формулювання суб'єктом діяльності *внутрішніх цілей* як засобу підвищення ефективності навчання [94;101; 175]. Ця ідея отримала значне поширення у дослідженнях В.Давидова, Л.Занкова, Д.Ельконіна та інших [48;68;165]. Психологом В.Давидовим висловлено думку про необхідність цілеспрямованого розвитку в навчанні творчої уяви, фантазії учнів, що сприятиме набуттю навичок самостійної діяльності, формуванню особистісних якостей і внутрішніх цілей у процесі діяльності.

У працях І.Лернера, О.Матюшкіна, В.Паламарчук та інших сформульовано ідею необхідності використання проблемних і проблемно-пошукових методів навчання, створення проблемних ситуацій, систематичного використання проблемних і творчих завдань у навчанні [102;112;143 та інші].

Отже, необхідність стимулювання навчальної діяльності учнів визнана пріоритетною і пов'язувалась, насамперед, із впровадженням проблемного навчання, формуванням теоретичного мислення учнів у результаті здійснення самостійної пошукової діяльності. Це зумовило, на нашу думку, зростання тенденцій до інтелектуалізації навчальної діяльності й зменшення уваги до досліджень евристичного компонента навчання.

Вивченню евристичних способів мислення і практично-творчих завдань як засобів організації навчально-творчої діяльності присвячені праці В.Окоця, Л.Момот, В.Рибалки, А.Хуторського на інших [122;139;171;212 та інші].

В.Оконом розроблено теорію цілісного, багатокomпонентного навчання, ключовою ідеєю якої є гармонійний розвиток особистості. Ученим визнано, що в усіх видах діяльності необхідно враховувати асимілятивну і творчу сторони: пізнання світу й самопізнання; оцінювання світу та його цінностей; зміна світу, його інтерпретація [139, с.205-206].

Значущим є висновок автора про те, що інтелектуально-пізнавальна діяльність у поєднанні з практично-творчою складають цілісну систему взаємозв'язків людини з дійсністю, тому перетворення знань в уміння і навички має відбуватися шляхом систематичного виконання практично-творчих завдань. Вказано на те, що формулювання гіпотез як процес евристичного характеру є ефективним на шляху гармонізації складових навчальної діяльності школярів. Навчальну творчість у такий спосіб збагачено спеціальною її властивістю – можливістю об'єднання відомих елементів у нові структури, створення нового, оригінального передбачення, конструювання чи комбінування.

Наприкінці ХХ століття у працях Л.Момот, М.Поташніка, І.Якиманської, В.Паламарчук, А.Хуторського та інших ідея гармонійного інтелектуально-творчого розвитку особистості учня стає провідною. Так, Л.Момот стверджує, що розвиток творчості у навчанні потребує системних заходів з урахуванням таких принципів: здійснення навчання на високому рівні складності; створення психологічно сприятливого мікроклімату; розвитку гіпотетичного мислення; індивідуалізації та диференціації завдань; діалогічності й комунікативності навчання; систематичного пошуку, диспуту, полеміки, дискусії. М.Поташніком виокремлено такі чинники активізації навчально-творчої діяльності школярів, як: співпраця педагога та учнів; розвиток здатності учнів до емпатії; створення проблемних ситуацій, що стимулюватимуть пошук і конструювання; розвиток уяви і фантазії; емоційно сприятливий мікроклімат [161, с.128-129].

Ідея необхідності системного розвитку образного і просторового мислення школярів засобами структурування навчального матеріалу й систематичного

використання навчально-творчих завдань висловлена І.Якиманською [34;223-224].

На нашу думку, сучасний інноваційний підхід до організації навчальної діяльності школярів полягає у поступовій її еврилогізації. Серед методів і прийомів стимуляції навчально-творчої діяльності здебільшого визнаються: евристичний діалог (як його варіант – "гіпотетичний") (В.Рибалка, А.Хуторської), "мозковий штурм" як метод генерування несподіваних ідей, групове обговорення творчих завдань у ситуації вільного обміну думками (В.Оконь, В.Рибалка, В.Паламарчук); метод розв'язування винахідницьких задач за алгоритмом (В.Рибалка); метод синектики (пізнання за допомогою уподобання), "ключових питань", емпатії, випадкових асоціацій (В.Оконь, А.Хуторської); прийоми асоціації, екстраполяції, аналогії, особистісного уподібнення (В.Паламарчук, В.Андрєєв, А.Хуторської) тощо. Отже, як зазначено В.Паламарчук, оновлення форм і методів роботи на сучасному уроці має на меті виховання інтересу учня до знань і розкриття творчих можливостей дитини [143, с.124].

Важливим аспектом ефективної організації навчально-виховного процесу є диференціація. Наукові розвідки Ю.Бабанського, В.Шулдика, В.Паламарчук, Л.Момот та інших дають підстави стверджувати, що використання різних видів навчальної роботи (фронтальна, групова, індивідуальна) у різних формах (колективна і самостійна; робота в парах, мікрогрупах, великим колом; індивідуальна та індивідуалізована тощо) підвищує навчальну працездатність і самостійність мислення учнів [220]. Дослідник В.Шулдик слушно зауважує, що фронтальні види навчальної роботи забезпечують взаємодію учнів у колективній роботі; індивідуалізація її дозволяє виявити самостійність і оригінальність мислення школярів; групова робота дає можливість задовольнити потребу в спілкуванні, взаємо- та самонавчанні, зіставленні різних поглядів [220, с.5-7].

Суттєвою в організації навчально-творчої діяльності визнаємо можливість індивідуалізації та диференціації завдань за рівнями складності: що

виконуються за зразком; з різнотипними інструкціями попереджувального, вказувального чи коментувального змісту; з підказками у вигляді малюнків, схем, подібних зразків виконання, інформацією про його виконання, списком особливостей тощо [30, с.60-61].

Таким чином, диференційований підхід до організації навчально-творчої діяльності сприяє формуванню позитивного ставлення школярів до процесу навчання, дозволяє ураховувати їх навчальні можливості та інтереси, розвиває дисциплінованість і наполегливість у досягненні навчальної мети.

Значним поступом у вирішенні проблеми творчої навчальної діяльності є ідея комплексного розвитку в навчанні всіх компонентів "творчого механізму", складовими якого є почуття, уява, мислення, психомоторика та енергопотенціал. Ця ідея належить В.Клименку, який довів, що ефективність розвитку творчої особистості у навчанні залежатиме від наступних чинників: органічного поєднання гри, навчання і практичної діяльності; насичення діяльності почуттям, мисленням, уявою; врахування психологічного стану учня, чергування "навантаження" механізму творчості [82-83].

*Навчально-  
творча  
діяльність*

Можемо підсумувати: навчально-творча діяльність – це складна і багатомірна структура, ефективність організації якої залежить від сукупності психолого-педагогічних чинників. Складність і багатозначний характер зазначеного виду діяльності вдало схарактеризовано А.Горальським [45]. Автор зауважує, що не всі учні здатні творити, але в процесі оновлення навчання можуть розвинути у собі загальні творчі вміння. Серед них дослідник виокремлює вміння бачити і формулювати проблему, планувати її вирішення, створювати алгоритм власної діяльності, робити висновки, зіставляти різні позиції тощо [45, с.18-20]. Вважаємо, що набуття учнями загальних творчих умінь у процесі навчання є пріоритетним завданням сучасної школи.

Важливо звернутися до обґрунтування поняття "**навчально-творча діяльність**". Визначення його стало необхідним в останні десятиліття ХХ століття у контексті реалізації ідеї проблемного навчання. Аналіз наукових праць І.Лернера, В.Андрєєва, О.Корсакової [4;92;102] дозволив виявити сутнісні ознаки поняття.

Так, І.Лернером виокремлено такі процесуальні властивості творчої навчальної діяльності: самостійне перенесення знань і вмінь у нові умови діяльності; бачення нової проблеми у традиційній ситуації; усвідомлення структури об'єкта, бачення нової функції відомого об'єкта; пошук альтернатив; комбінування і перетворення, створення нового (пояснення, підходу, способу тощо) [102, с. 48-56].

*Отже, навчальна творчість, за І.Лернером, – це форма діяльності учня, спрямована на створення об'єктивно чи суб'єктивно якісно нових цінностей, що мають суспільну значимість і є важливими для формування особистості* [102,с.79]. Необхідність здійснення творчої діяльності учнями пов'язана з систематичним вирішенням проблеми (проблемної ситуації).

Натепер актуальною є проблема організації діяльності школярів, джерелом якої є не лише проблемна, а і творча ситуація. О.Корсаковою доведено, що значущим для творчого розвитку учня є не лише здатність комбінувати і змінювати, але й *бачити можливості* комбінування по-новому, *створювати оригінальні способи* розв'язання творчого завдання [92, с.35]. Тому визначення навчальної творчості на сучасному етапі орієнтує на використання здебільшого евристичних засобів мислення.

З урахуванням висновків В.Андрєєва, творчою визнається ситуація, яка потребує вирішення певного діалектичного протиріччя, у результаті чого стимулюється розвиток творчих здібностей особистості [4, с.50-51]. Йдеться про дискусійні, оціночні ситуації, критичні судження, ситуації із застосуванням аналогій, прогнозування, висунення гіпотез та їх доведення.

Таким чином, "творча ситуація" – поняття ширше за "проблемну", ознаки новизни та оригінальності є пріоритетними в її осмисленні. А творчою є навчальна діяльність вищого рівня, що спрямована на вирішення творчих ситуацій, орієнтована на пріоритетність використання самоуправління особистості, результати якої матимуть суб'єктивну новизну, значимість для розвитку перш за все самої особистості, її здібностей.

*Творчі  
здібності  
особистості*

Проблема потенційної готовності учня до творчої діяльності тісно пов'язана зі структурою творчих здібностей особистості учня.

До аналізу цієї проблеми зверталися С.Рубінштейн, Н.Лейтес, Б.Теплов, А.Краковський, І.Лернер, В.Андрєєв, В.Моргун та інші. Наприклад, Н.Лейтес, Л.Момот, Л.Шелестова здібності характеризують як функціональні можливості людини, її властивості, які забезпечують успішне виконання певної діяльності [123;211]. С.Рубінштейн, Б.Теплов, В.Моргун [166;175;192] трактують зазначене поняття як індивідуально-психологічні особливості (чи їх комплекс), що "дають змогу за сприятливих умов більш успішно оволодівати тією чи іншою діяльністю, вирішувати певні завдання" [166, с.5].

Узагальнення і критичний аналіз зазначених досліджень дає підстави творчими здібностями визнавати синтез властивостей та індивідуальних особливостей особистості, які виявляють характер її діяльності, виявляються в ній і забезпечують результативність.

У психологічній літературі розмежовуються загальні розумові (чи інтелектуальні) здібності (здатності до широкого змісту діяльності) та спеціальні (здібності до певного виду чи сфери діяльності). Дослідження загальних здібностей отримало значне поширення у працях Н.Лейтеса, І.Лернера, В.Андрєєва, Г.Балла, В.Паламарчук та інших і передбачало виокремлення та аналіз їх компонентів чи першооснов.



Наприклад, Н.Лейтесом було виокремлено *активність і саморегуляцію* як необхідні властивості творчих здібностей [211,с.333]. В.Паламарчук справедливо вважає, що інтелектуальна і творча діяльність є компонентами єдиної системи, які не ототожнюються, хоча між ними існує певна кореляція; а отже, творчі здібності – це вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей [143,с.5]. В.Моляко серед компонентів творчих здібностей виокремлює оригінальність рішень, здатність до пошуку, наполегливість, критичність і дивергентність мислення, енергійність [121].

Найбільш досконалою в описі структури інтелектуально-творчих здібностей вважаємо модель В.Андрєєва. Узагальнюючи наукові ідеї вчених-попередників, В.Андрєєв виокремлює такі компоненти здібностей: мотиваційно-творчу активність, інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності (власне творчі), світоглядні якості особистості, саморегуляцію, індивідуальні особливості, моральні, естетичні й комунікативні якості [4, с.30-43].

На нашу думку, потребують системного розвитку в навчанні учнів середніх класів як основні: мотиваційно-творча активність; інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності; комунікативні якості особистості школяра; здатність до саморегуляції. Вважаємо, врахування зазначених складових сприятиме гармонійному розвитку особистості учня з метою його подальшої життєвої самореалізації.

*Передумови та особливості розвитку творчої особистості*

Питання відповідності способів організації навчальної діяльності віковим особливостям розвитку учнів також є визначальним у психолого-педагогічній науці.

Адже "знання особливостей вікових періодів і закономірностей переходу від одного вікового періоду до іншого – необхідна умова педагогічно обґрунтованого впливу на особистість школяра" [162, с.74]. Тому вважаємо за

доцільне проаналізувати специфіку вікових особливостей розвитку учнів препубертатного (5-6 класи) і підліткового періоду (7-8 класи).

"Підлітковість – це вік соціалізації, впрошування у світ людської культури та суспільних цінностей, але й вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного, унікального і неповторного "Я", період формування нових взаємозв'язків між психічними функціями підлітка", – зазначає І.Булах [ 162, с.175]. Дана проблема була і залишається предметом спеціальних психолого-педагогічних досліджень. Ще Г.Костюк доводив, що в цей період відбуваються значні зміни у змісті та мотивації навчальної діяльності [29;94]. Помітним є поступовий перехід від емпіричних до узагальнених і теоретичних понять, удосконалюються способи набуття нових знань, формуються стійкі пізнавальні процеси, самостійність, соціальні мотиви діяльності. На завершенні підліткового віку за сприятливих умов підвищується рівень узагальнення та абстрагування, логічного мислення, самостійності під час виконання навчальних завдань, з'являється здатність до "гіпотетико-дедуктивних міркувань на основі загальних посилок" [ 29, с.186].

Л.Фрідман, І.Кулагіна наголошують, що у підлітковому віці відбувається процес самопізнання, зіставлення себе з іншими [210]. Невипадково зазначений віковий період визначається як "кризовий", оскільки в учнів виявляється схильність до категоричних оцінок і суджень, соціальний негативізм. Це пов'язано з початком статевого дозрівання, поступовим підвищенням фізіолого-психологічної активності дитини, появою відчуття дорослості й самодостатності, разом із тим, – внутрішнього конфлікту цього почуття з наявним психічним розвитком підлітка. Дослідниками окреслено шляхи виходу з вказаної ситуації (включення особистості у колективну діяльність, створення ситуації успіху в навчанні, діалогічна форма навчання і виховання) й зазначено, що особистість не лише формується у процесі діяльності, але й самоутверджується, а тому обов'язково має бути залучена до творчої діяльності, у процесі якої розвиваються певні особистісні риси [210, с.28-34].

10-11-літній вік у сучасній психології визначається як препубертатний період, період вступу в підлітковий чи *вік молодших підлітків*, що характеризується усвідомленням учнями своєї відмінності від дітей та бажанням утвердити себе серед дорослих [162]. У поведінці молодших підлітків виявляється ще значна залежність від групи однолітків, характерним є почуття колективізму, некритичне наслідування зовнішньої поведінки дорослих. Це пояснюється недосконалістю розвитку основних психічних функцій – сприймання, почуття, пам'яті, мислення, волі, мовлення, супроводжуючої їх уваги, відчуття самовпевненості школяра. У молодших підлітків відсутня цілісність самооцінки, що є причиною невмотивованості вчинків. О.Краковський однією з характерних рис навчання учнів даного віку визнає підвищену втомлюваність, тому радить гармонійно поєднувати інтелектуальну і практичну роботу [95].

Особливостями поведінки *старших підлітків* (пубертатний віковий період умовно 12-15 років) є бажання обстоювати власну позицію, розвиток саморегуляційних здібностей, підвищена увага до внутрішнього світу людини, здатність до рефлексії мислення. Таким чином, у старших підлітків відбувається процес усвідомлення себе як самобутньої, неповторної особистості, що підтримується прискореним розвитком основних психічних функцій. Учні можуть виокремлювати з величезної кількості запитань одну проблему і розглядати її цілісно. Особливо їх можуть активізувати питання-гіпотези, які носять творчий характер.

Як відомо, відчуття, сприймання як процеси чуттєвого пізнання світу оперують образами і мають у навчанні особливу роль: від їх розвитку залежить специфіка сприйняття художнього твору [168, с.116-117]. Г.Костюком слушно зауважено про необхідно вдосконалювати в учнів чуттєве сприйняття матеріалу засобами виконання різноманітних пізнавальних вправ, переходити до вольового запам'ятовування матеріалу окремо і цілісно, розвивати критичне мислення, розширювати учнівський досвід [19, с.49].

Творчість – різновид діяльності, в якому уява відіграє провідну роль. Поєднуючись із творчим мисленням, уява може збагатити життя підлітка, стати істинною креативною силою його особистості, але може й відірвати його від реального життя на користь уявного світу, значно обмежуючи розвиток пізнавальної діяльності. Джерелом виникнення творчої уяви можуть стати асоціації, тому розвиток асоціативного мислення учнів з відповідною метою є важливим чинником навчальної творчої діяльності.

Узагальнене відображення дійсності поняттями реалізують мисленнєві процеси. У підлітковому віці конкретно-понятійне мислення поступово змінюється на абстрактно-понятійне, а засвоєння загальних понять приводить до поглиблення і вдосконалення їх цілісності. Характерними для старших підлітків є здатності порівнювати, самостійно планувати роботу, висувати гіпотези, прогнозувати. Поява абстрактно-понятійної форми мислення не передбачає зникнення наочно-дійової, образної, що вдосконалюються. Починає формуватись і набирає розвитку дискурсивне мислення, яке характеризується послідовністю, точністю, самостійністю й критичністю думки.

На основі проаналізованого можемо зробити висновок, що пізнавальні інтереси стають найважливішим чинником розвитку творчих здібностей підлітків. Пам'ятаючи, що пріоритетним видом діяльності для учнів середніх класів є особистісне спілкування (за О.Леонтєвим, Б.Ельконіним), вважаємо, що в організації та здійсненні навчання форми колективного ігрового спілкування є важливими і необхідними. Активна трудова та ігрова діяльність є основними чинниками психічного розвитку особистості підлітка, його саморегулятивних і комунікативних здібностей.

Варто звернути увагу на питання взаємозалежності віку особистості та її розумового розвитку. Підлітковий вік є одним з найважливіших періодів розвитку здібностей школяра. Вищезазначена проблема досліджувалася такими видатними психологами, як Л.Виготський, Г.Костюк, Н.Лейтес, А.Петровський, В.Крутецький та інші.

Так, Н.Лейтесом обґрунтовано існування вікових передумов для загального розвитку особистості, адже "у проявах інтелекту школярів ... відбуваються зрушення, зумовлені як підйомом розумових сил, так і обмеженням чи навіть втратою деяких цінних особливостей попередніх вікових періодів" [211, с.332]. Автором зосереджено увагу на особливому енергопотенціалі й діапазоні інтересів, потребі відчувати і застосовувати свої сили, потязі до самореалізації, які характеризують школяра підліткового віку.

Сучасна дослідниця О.Соловійова вважає, що 10-11-літній вік характеризується найбільш інтенсивним розвитком пізнавальних здібностей школярів і відносним призупиненням процесу до 12-13 років. Причинами його спадання є навчальне навантаження, складність пубертатних перебудов, зміна інтересів поведінки і діяльності в бік емоційно-особистісних стосунків [187].

За трактуванням В.Клименка, механізм творчості має також вікові закономірності розвитку: в дітей до 13 років розвиток пам'яті значно випереджує формування здатності мислення. Якщо після 13 років школяр працює лише завдяки пам'яті, ми стикаємось із явищем зубріння [83, с.50-52].

Отже, зважаючи на положення психологічної науки, необхідно цілеспрямовано розвивати пізнавальні здібності учнів, плануючи інтелектуально-навчальне навантаження для школярів різних вікових етапів. При цьому варто також ураховувати явище асиметрії – нерівномірності виявлення уваги, здібностей учнів у різні періоди навчання. Період з 11 до 14 років визнаємо сенситивним для формування творчого мислення, розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів. Поступове зниження пізнавальної активності школярів до 13 років блокується усталеною формою спілкування у навчальному процесі, репродуктивними методами навчання і страхом учнів як основною навчальною мотивацією.

Як зазначено в дослідженні В.Ронзіна, "формування самосвідомості, ставлення до себе як до самостійної особистості є важливою характеристикою підлітка будь-якої статі й типу темпераменту" [162, с.125]. Разом із тим, ці

індивідуально-психологічні особливості мають значення при виборі засобів самоствердження: від них залежить конкретний психічний стан учня-підлітка. Над проблемою врахування індивідуально-типологічних особливостей школярів у навчанні працюють психологи О.Краковський, О.Скрипченко, О.Венгер, Є.Верещак та інші.

О.Краковським доведено, що учні самоутверджуються у відповідності до типу темпераменту чи статевих ознак [95]. На важливість врахування індивідуально-типологічних відмінностей сприйняття учнями навчального матеріалу чи вибору навчального завдання вказує О.Скрипченко [30]. Значущим є висновок О.Венгера про необхідність "комплексного врахування" проблем вікової та індивідуально-типологічної психології в організації навчання школярів підліткового віку [26, с.116-137].

Важливою для нашого дослідження є думка Є.Верещака про те, що навчання можна поліпшити за умови врахування особливостей практичної спрямованості роботи: у процесі використання творчих завдань дослідник радить врахувати індивідуально-типологічні риси "самородка", "наслідувача", "експериментатора", "студента", "демагога", "невдахи", підтримуючи одні, позитивні для розвитку творчих здібностей, і запобігаючи виникненню інших, негативних [27,с.50].

*Специфіка сприйняття  
художньої літератури  
учнями підліткового віку*

Вік молодших підлітків – це період допитливості, зацікавлення художньою літературою, особливо науковою фантастикою, пригодницькими творами, казками, творами про видатних особистостей тощо. Мистецтво в усіх його проявах стає засобом формування ідеалів підлітка. Процес сприйняття літературного твору полягає в миттєвому і цілісному осмисленні, тлумаченні побаченого, тому завжди залежить від особливостей розвитку особистості. Є необхідність у виявленні психологічних особливостей сприйняття художнього твору учнями підліткового

віку. У працях П.Якобсона, О.Никифорової, Л.Жабицької, Л.Рожиної та інших здійснено аналіз процесів відтворення художніх образів, розуміння школярами ідейного змісту та естетичної природи художнього твору.

Так, О.Нікіфорова вважає, що художньо-зображувальні засоби впливають на сприйняття твору учнями-молодшими підлітками у залежності від їх наочності, яскравості, оскільки школярі даного віку не завжди помічають важливі для розкриття художнього образу твору деталі [133,с.107-109]. Дослідницею виокремлено три етапи сприйняття літератури: безпосереднє відтворення і переживання образів твору; розуміння ідейного змісту твору; вплив літератури на особистість читача як результат сприйняття твору. Особливістю безпосереднього сприйняття автор визначає його цілісність і емоційно-вольове співпереживання читача: внутрішнє переживання подій, пізнання персонажів, створення уявлення про особистість автора. Процеси творення уявного цілісного та емоційно-детермінованого образу є ознакою безпосереднього сприйняття художнього твору. Автор доводить, що це надзвичайно важливий етап читання, який не заважає читачеві мати власний погляд на зміст твору, тобто є емоційним, мотиваційно-творчим актом [133, с.23-34].

Л.Рожина звертає увагу на важливу особливість сприйняття літературного персонажа учнями молодшого підліткового віку – здатність переоцінювати позитивні якості літературного героя і, навпаки, зосередження надмірної уваги на негативних його вчинках [172]. В учнів до старшого підліткового віку поступово формується здатність оцінювати не лише події в творі, але й замислюватися над почуттями і рисами характеру літературних персонажів, проблемами їх взаємостосунків тощо.

За висновками Л.Жабицької, сприйняття і повноцінне розуміння естетичного змісту художнього твору неможливе без читацької активності, певного розумового напруження особистості, яка сприймає текст [66]. Зауважимо, що автор приділяє увагу здебільшого розвитку перцептивних

літературних здібностей (які не є ще власне творчими), проте проблема розвитку художнього сприйняття твору осмислюється дослідницею як особливий вид комунікативної діяльності, без якого неможливою є повноцінна творчість [66, с.36]. Дослідниця вважає, що розвиток рефлексії мислення тісно пов'язаний з найвищим рівнем сприйняття художнього твору – естетичною його оцінкою як своєрідною формою пізнання дійсності. Основними ознаками зазначеного оцінювання є емоційність, образність, правдивість, новизна й оригінальність, виразність. Механізм естетичних оцінок формуватиметься у процесі зіставлення літературно-художніх явищ. Важливим є також використання життєвого досвіду учня, залучення асоціацій, про що також зазначає П.Якобсон [225].

Отже, "наївний реалізм" сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку визначається особливостями їх індивідуально-психічного розвитку і потребує педагогічного керування. Важливо у цей період навчити учнів сприймати художню літературу, залучаючи системні засоби щодо розвитку їх перцептивних літературних та інтелектуально-творчих здібностей.

Процеси запам'ятовування і відтворення, сприйняття, формування уявлень тісно пов'язані з процесами розвитку мовлення. Тому важливо окреслити специфічні умови розвитку зв'язного мовлення школярів підліткового віку. Доведено, що характерною для підлітків є підвищена мовна виразність, за сприятливих умов виявляється потяг до художньо-літературної творчості, відбувається процес поступового зростання активного словникового запасу, що виявляється у використанні ускладнених морфо-лексико-граматичних одиниць, розвитку навичок писемного й внутрішнього мовлення [29, с.200-203].

Вважаємо, що в окресленій системі розвитку особистості учня необхідно враховувати і естетичну природу процесу передачі літературних знань. Виокремлюємо специфічні чинники творчої організації уроку літератури, про які зазначено у дослідженні В.Кан-Калика і В.Хазана: неформальність спілкування в колективі; здатність викликати емпатію, емоційне співпереживання і ситуацію особистісної зацікавленості процесом навчання;



здатність викликати пізнавальний інтерес в учня засобами включення його в різні види діяльності; врахування особливостей сприйняття художньої літератури учнями певного віку [77]. Визначені складові організації творчої навчальної діяльності на уроках літератури також вважаємо компонентом психолого-педагогічних засад розвитку творчої особистості учнів 5-8 класів.

Таким чином, ураховуючи наївно-реалістичний тип сприйняття художнього твору підлітками у навчальній діяльності, потрібно використовувати методи і прийоми навчання, які вдосконалюють сприйняття і розуміння художнього твору школярами, поступово розвивають їхню здатність до абстрагування, узагальнення, формують потенційну готовність до самостійної навчально-творчої діяльності.

## **1.2. Психолого-педагогічна характеристика навчальних завдань і передумови створення системи творчих завдань у процесі вивчення літератури учнями 5-8 класів**

Ще за часів розвитку класичної педагогічної науки обстоювалася ідея розвитку особистості у навчанні (Я.Коменський, Я.Корчак, М.Пирогов, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші), що пов'язана з необхідністю формування внутрішньої мотивації та індивідуалізації навчання, виявлення природних нахилів і здібностей школяра, організації практичної діяльності. В останні десятиліття ХХ століття наука виявила інтерес до процесу вдосконалення змісту освіти та форм його виявлення.

Це викликало необхідність характеристики навчального змісту на рівні конкретних завдань. Адже підрастаюча особистість розглядається як суб'єкт усіх видів життєдіяльності, у результаті якої відбувається її розвиток. У свою чергу, навчальна діяльність розглядається як всеохоплююча форма особистісного розвитку, одним із принципів оновлення змісту якої стає принцип дослідження конкретних форм її реалізації. Сутність його полягає у тому, що зміст навчання передається учневі у формі відповідних завдань, мета яких –

розвиток школяра, побудова ним особливої навчальної ситуації саморозвитку. Порушеній проблемі присвячені роботи В.Онищука, Ю.Бабанського, І.Лернера, В.Андрєєва, А.Умана, А.Хуторського, В.Паламарчук, Л.Момот та інших.

Так, у 80-ті роки В.Онищуком сукупність засобів засвоєння багатокomпонентних знань у змісті шкільних навчальних предметів схарактеризовано як *вправи* [141,с.130]. Це дало автору можливість вибудувати цілісну систему з урахуванням рівня самостійності й творчості учнів під час їх виконання. У системі навчальних вправ, за В.Онищуком, творчим (*реконструктивним, конструктивним, проблемним*) відведено місце серед вправ продуктивного характеру. За переконанням автора, творчі вправи мають виконуватися після тренувальних, коли школярі застосовують здобуті у навчанні свідомі й міцні знання, набуті навички.

У процесі аналізу низки наукових джерел періоду 80-х років - кінця ХХ століття виявлено факт чіткої невизначеності форми втілення змісту освіти (вправи, роботи чи завдання). Так, у навчальній літературі з педагогіки "*творчі вправи*" визначені як творчі *роботи* (власне *твори*, роботи мистецького характеру) чи творчі *завдання*, що спонукають до використання знань у новій ситуації [105]. У довідковій літературі "вправи" трактуються як "спеціальні завдання, що виконуються для набуття певних навичок чи закріплення знань" [44,с.160], а отже мають практично-прикладну мету. В сучасній психолого-педагогічній літературі помітною є тенденція до звуження поняття "вправи". Ними визнаються спеціальні завдання, що спонукають учнів до використання здобутих знань і набуття навичок у навчально-практичній діяльності, і сформульовано як "спонукання до дії" (напишіть, доведіть, відшукайте, підготуйте тощо).

Ученим-дидактом С.Гончаренком "різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, що виконуються учнями за вказівками вчителя" визначено навчальними *завданнями* [44,с.128-129]. Звернемо увагу на те, що в довідковій літературі "завдання" визначається як запланований для виконання

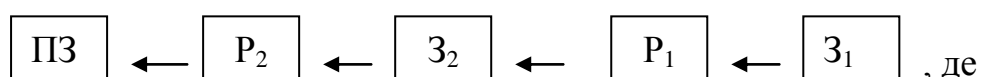
обсяг роботи, настанова виконати певне доручення чи кінцева мета, до якої прагнуть [44, 284]. Тому вважаємо, що вжитий автором термін є оптимальним для визначення сучасної форми втілення навчального змісту.

Ефективна організація творчої діяльності учнів залежить від розроблення в педагогіці й предметних методиках теоретичних основ навчальних завдань продуктивного характеру, виявлення їх специфіки, визначення місця творчих серед загальної системи завдань.

На розроблення психолого-педагогічної теорії навчального завдання значний вплив справили концептуальні положення психології діяльності (С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Г.Костюк та інші), теорії проблемного навчання (І.Лернер, Ю.Кулюткін, В.Загвязинський та інші), теоретичні дослідження «навчальних задач» (Г.Балл, Є.Машбіц та інші).

Відповідно до висновків С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Г.Костюка, концептуальною основою побудови навчальної діяльності є *задача* як сукупність внутрішніх цілей суб'єкта і зовнішніх умов, у яких вона задана. Розроблено різні категорії задач – мислительні, мнемічні, імажинативні, комунікативні, моторні тощо. Інші – за недостатньої розробленості – визначено як "проблемні ситуації" [184]. Це дало можливість трактувати задачу надзвичайно широко, моделюючи за її допомогою життєдіяльність людини.

Подальшою розробкою поняття займалися теоретики проблемного навчання. Так, за І.Лернером, "задача" представляє собою педагогічно скерований процес навчання, визнається пізнавальною одиницею, що вирішується шляхом поетапного розв'язання конкретних завдань. Покажемо це на схемі:



З – конкретне завдання; Р – результат його виконання; ПЗ – пізнавальна задача.

Творчій (проблемній) пізнавальній задачі відведено особливу роль: на думку автора, вона вирішується самостійно з метою одержання нових знань і

створення нових засобів їх пошуку. Структуру пізнавальної задачі представлено формулою:  $Y + B + P = TЗ$ , де  $Y$  – умова задачі,  $B$  – запитання, вимога дії,  $P$  – результат вирішення або створення способів дії. Внутрішнім змістом її є проблема чи протиріччя між відомим і невідомим [102,с.70-79].

У наукових працях В.Андрєєва, В.Паламарчук [4;143] задача визнається одночасно об'єктом діяльності й засобом її педагогічної організації. Доведено, що описана навчальна одиниця в якості засобу діяльності сприяє засвоєнню загальних способів дій для вирішення широкого кола завдань цієї галузі, а відтоді – формуванню компетенцій.

Так, В.Андрєєв стверджує, що у результаті вирішення так званої "навчально-творчої задачі" створюється нестандартна ситуація, пов'язана з необхідністю дослідження, висловлення власного судження, проведення аналогії, прогнозування тощо. Та, в свою чергу, потребує формулювання і вирішення діалектичного протиріччя, веде до пошуку способів діяльності, а в результаті – до розвитку творчих здібностей [4]. Крім того, учений робить суттєве зауваження щодо різних способів вирішення творчих задач і важливості подальшого дослідження різних форм їх виявлення у навчанні. Творча ситуація може передувати формулюванню самої задачі (ситуативний шлях), але й може бути створена безпосередньо у процесі прийняття її умови (традиційний шлях виконання завдань).

Отже, розв'язання задач, вирішення нестандартних навчальних ситуацій – це процес, який відображає сучасне тлумачення природи розвитку мислення людини.

Виявляючи у різних наукових джерелах термінологічну невизначеність понять "задача" і "завдання", Г.Балл робить висновок про те, що "навчальна задача" – це специфічна система (*специфічна форма втілення змісту освіти – О.Д.*), обов'язковими, проте не вичерпними компонентами якої є такі: вихідна інформація (предмет задачі); вимоги до її виконання (модель опису предмета задачі). Серед навчальних автор виокремлює пізнавальні (задачі на

вдосконалення знань) і комунікативні (задачі на забезпечення іншого суб'єкта необхідними знаннями).

У дослідженні слушно зауважено про те, що поняття творчості стосується аналізу пізнавальних задач і вирішення їх шляхом генерування нової чи невідомої інформації. Значущою властивістю таких пізнавальних завдань є їх відкритий характер (генерування, а не пошук готової інформації) [9, с.104-106]. Важливим є твердження вченого про необхідність подальшого дослідження специфіки творчого навчального завдання на основі "задачного підходу" з урахуванням наступних умов його структурування:

- невідоме описується опосередковано;
- відбувається *аналіз і вирішення* задач із недостатніми чи зайвими даними, *конструювання* за умовою чи алгоритмом, *створення* за малюнком, схемою-образом тощо [9, с.168].

Теоретичне обґрунтування вищеописаного навчального завдання знаходимо у праці А.Умана. Автором зауважено, що такі завдання "розробляються шляхом моделювання реальних життєвих ситуацій і педагогічної інтерпретації отриманих ситуативних моделей" [197, с.10]. Виявлено, що навчальні завдання різноманітні за змістом і функціями, проте їм властива єдина внутрішня структура: 1) невідоме, яке необхідно знайти; 2) спосіб вирішення завдання чи знаходження невідомого; 3) даність, вихідна теза для пошуку.

Особливістю творчих завдань А.Уманом визначено те, що вони передбачають використання знань у новій, незнайомій ситуації і в результаті їх виконання здобувається досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до певного явища.

Аналіз низки наукових праць доводить, що у дидактиці, практичній педагогіці й предметних методиках «задачами» (ситуативними завданнями, пізнавальними завданнями тощо) визнаються спеціальні навчальні завдання, певним чином структуровані та зумовлені навчальною ситуацією, детерміновані пізнавальною діяльністю учнів. З метою більш детального опису зазначених

навчальних одиниць у контексті системи різнотипних творчих завдань з літератури визначаємо їх "*пізнавальними завданнями ситуативного характеру*".

Вивченню різновидів навчально-творчих завдань, їх упорядкуванню присвячені дослідження А.Хуторського [163;212]. На думку прихильника теорії продуктивно-евристичного навчання, творчими є *відкриті навчальні завдання*, що включають учнів у мотивовану діяльність з метою створення власного освітнього продукту [163, с.423]. Важливими ознаками таких завдань визначено такі:


- відповідність основному змісту навчального матеріалу теми, предмета;
- наявність цікавого і незвичного формулювання;
- можливість групування за домінуючими видами діяльності учнів (наприклад, креативним, когнітивним, оргдіяльнісним тощо).

У такий спосіб вони сприятимуть конструюванню, насамперед, власних знань про реальні об'єкти пізнання. Описані завдання не мають однозначного результату їх виконання, лише передбачають можливі напрями вирішення. Тому одержаний результат є завжди унікальним і відображує ступінь творчого самовираження учня.


Вважаємо контекст вживання автором поняття "творче завдання" занадто вузьким, оскільки навчальна творчість передбачає не лише конструювання власних знань, але і дослідження, аргументування, висловлення суджень з приводу існуючих тверджень, що дозволяє одержати досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до існуючої проблеми. Необхідно визнати, що А.Хуторської не заперечує можливість особистісного розвитку школярів і вдосконалення змісту діяльності логічними засобами навчання, тому системою розроблених відкритих завдань передбачені завдання логічного типу, емоційно-образного та *евристичного* (власне "творчого") [212]. Важливим є висновок автора про необхідність педагогічного керування процесом виконання відкритих завдань.

Окремої уваги заслуговує структурна різноманітність відкритих завдань, запропонованих і проілюстрованих автором. Так, у практиці особистісно орієнтованого викладання літератури пропонуються завдання як:

- "спонукання до дії" ("*Складіть кросворд...*", "*Придумайте історію...*" тощо);
- запитання ("*Що може вважатися символом відображення життя, особистості, творчості О.Пушкіна?*", "*Що спільного й відмінного у зображенні стихії води в поезії Ф.Тютчева та А.Фета?*");
- пізнавальне завдання ситуативного характеру ("*Відомим і доведеним є факт значного впливу місяця на життєдіяльність людини; відомо також, що М.Булгаков любив місяць і ненавидів сонце. Виявіть роль образу місяця в осягненні ідейного змісту роману "Майстер і Маргарита", його місце у художньому світі роману*") [212, с.214-215].



Творче  
навчальне  
завдання



У ході теоретичного аналізу можемо зробити висновок про те, що **творчі навчальні завдання – це різноманітні за змістом, формами та обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються під керівництвом учителя і передбачають використання знань і вмінь учнів у новій чи нестандартній ситуації.**

У процесі їх виконання відбувається здобуття досвіду творчої діяльності та особистісний розвиток школяра. Серед них розрізняються *вправи* (так звані "спонукання до дії"), *запитання, творчі роботи, пізнавальні завдання ситуативного характеру* (так звані "ситуативні завдання" або "задачі"), які представляють собою синтез словесно-наочних і практичних методів навчання.

Важливо розглянути основні функції творчих навчальних завдань. Цьому питанню приділено увагу в дослідженнях В.Паламарчук, Н.Пастушенко, Р.Пастушенка [143;150]. В.Паламарчук навчальні завдання творчого характеру визнає складовою пізнавальних завдань підготовчого, діагностичного, мотиваційного, рефлексивного, тренувального, праксиологічного,

узагальнюючого і контрольного виду [143,с.22]. Тому вони повинні використовуватися системно і систематично на різних етапах навчання.

Зважаючи на окремі положення дослідження Н.Пастушенко, виокремлюємо такі основні функції творчих навчальних завдань:

- *контрольно-інформаційну* (здійснювати пошук, аналіз і систематизацію інформації);
- *коригувальну* (виправляти недоліки творчої діяльності школярів);
- *відновлювальну* (виявляти потреби поновлення тимчасово забутих чи втрачених умінь);
- *компенсаторну* (надавати нові знання та вміння творчо працювати);
- *пропагандистську* (інформувати громадськість про досягнення учнів);
- *стимулювальну* (сприяти вдосконаленню навчально-виховного процесу) [150, с.37].

Отже, використання завдань творчого характеру в навчальному процесі сприяє визначенню рівня навчальних досягнень учнів.

Автором також зауважено про важливість осмислення співвідношення проблемних і евристичних завдань у контексті творчих. Н.Пастушенко розмежовує їх за наступними ознаками:

- проблемні завдання формулюють цілі пізнання, але не засоби їх досягнення; евристичні – лише визначають певне коло об'єктів, доцільних для процесу пізнання, однак не вказують цілей і засобів;
- проблемні завдання передбачають ширше поле навчально-пізнавального пошуку.

Зважаємо також на ідеї В.Андрєєва, Г.Балла, В.Онищука, Л.Фрідмана і І.Кулагіної про те, що діяльність з усвідомлення проблеми має творчий характер, але не є ще творчою за своєю сутністю, тому проблемне завдання не може повністю ототожнюватися з творчим. Метою використання евристичних завдань є знаходження найбільш раціональної відповіді (додумати, створити, знайти



вихід тощо), а проблемних – доведення чи спростування її, критична оцінка та аргументація.

Отже, проблемні та евристичні завдання є компонентами системи творчих навчальних завдань і мають специфічні властивості впливу на особистісний розвиток учня в умовах творчого навчання.

### Системи творчих завдань

Проаналізуємо існуючі в сучасній дидактиці спроби систематизувати творчі завдання з метою вироблення критеріїв оптимальної структурної моделі навчально-творчих завдань для подальшого дослідження.

Ю.Львовою висвітлено теоретичний і практичний досвід розвитку творчих здібностей учнів засобами літератури і мистецтва. Особливістю презентованої системи літературно-творчих завдань є використання її у позакласній роботі зі старшокласниками. Процес літературного навчання членів гуртка автор описує у такій системі: *літературно-творчі задачі* на впізнавання, дізнавання чи вгадування; на відтворення і доопрацювання; *літературно-творчі вправи* на стилізацію і проникнення в сутність життєвої позиції героя [107].

Сумнівними, на наш погляд, є цілісність і повнота структурної моделі, описаної Ю.Львовою, та наявність творчих ознак окремих завдань. Так, завдання на впізнавання автора чи літературного героя за уривками з художнього твору може вважатися творчим за умови подальшого обґрунтування учнем власної позиції. Разом із тим варто зазначити, що представлена система завдань доводить можливість її використання на різних етапах навчання, є компактною, має розвивальний характер.

Найповніше, з нашого погляду, проблему класифікації навчально-творчих завдань та їх подальшої систематизації розкрито у праці В.Андрєєва [4, 43-45]. Учений виокремлює підструктурні елементи системи за окремими ознаками і мету використання творчих завдань у навчанні (компоненти творчих здібностей, які необхідно розвивати). Серед ознак є наступні: проблемність, повнота

"даних", прогнозування, рецензування, наявність протиріччя і необхідність у формулюванні задачі, розробка алгоритму чи евристичних правил діяльності, корекція формулювання задачі, інверсія, винахідництво, домінування відповідних логічних процедур, конструювання тощо. Вважаємо, що такий ґрунтовний підхід до систематизації творчих завдань дозволяє впроваджувати їх у навчально-виховний процес і використовувати у подальших дослідженнях на рівні предметних методик.

Л.Момот і Л.Шелестова пропонують систему творчих завдань під час вивчення історії та літератури учнями 5 класу [123]. Метою її створення є формування особливої особистісно-розвивальної моделі навчального процесу, вдосконалення змісту освіти [122, с.54-55]. Особливість запропонованої моделі – це спрямованість на розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Це вказує на повноту, економічність і адекватність розробленої системи завдань змісту й цілям освіти.

Зазначена модель теоретично вдосконалена та описана Л.Шелестовою у дисертаційному дослідженні [219]. Цінністю авторської системи завдань, конкретизованої цілями I-IV порядків, є відповідність характеру, типу, виду і конкретні форми завдання означеній меті. Вважаємо експериментальну систему оптимальною та адекватною змісту навчальної діяльності учнів-молодших підлітків. Важливо зазначити, що в її основі – ознака "характеру діяльності" (репродуктивного, реконструктивного, творчого), тому автор творчими слушно визнає реконструктивні й "власне творчі" завдання [219, с.84-101]. Дослідниця зауважує, що процес і результати творчої діяльності мають важливе значення, оскільки школярі на цьому етапі навчаються творчості.

На основі положень, вироблених А.Уманом, і з огляду на описаний досвід систематизації навчально-творчих завдань вважаємо, що критеріями оптимальної сукупності творчих завдань є повнота та адекватність реалізації

змісту освіти, відповідність меті; компактність і простота; розвивальний характер завдань; оптимальність і економічність системи.

### 1.3. Основні напрями дослідження проблеми у методичній науці

Проблема важливості використання специфічних завдань для розвитку творчих умінь була й залишається традиційною для методики викладання літератури. Окремі шляхи її вирішення запропоновані ще за часів зародження вітчизняної педагогічної думки та існування національних братських шкіл XVI-XVII століття.

*З історії  
зародження і  
розвитку  
методики  
викладання  
літератури*

Так, в "Уставі" Львівської братської школи 1586 року пунктами 9-10 було визначено такі правила читання текстів: прочитання, навчання переказу прочитаного, осмисленню і розумінню, а на основі прочитаного – *дискутування* (опитування один одного) [104, с.81-85].

Конкретні методичні рекомендації щодо організації навчання читанню, осмисленню прочитаного, усвідомленню навчального матеріалу представлено у роботах І.Вишенського. Саме вони позитивно вплинули на подальше формування дидактичних принципів вітчизняної педагогіки. Насамперед, важливими для нашого дослідження є рекомендації мислителя щодо організації "виразного читання": воно має бути свідомим і критичним, повільним і організованим, декламаційним [104, с.94-95].

Отже, у період XVI-XVII століть існували окремі освітні середовища, навчання яких базувалося на безпосередньому читанні текстів, осмисленні та обговоренні прочитаного. І хоча завдання читання та аналізу ставилися різні, можемо визнати, що задовго до розвитку в методиці "практичного" методу викладання літератури у вітчизняній педагогічній думці виникла ідея безпосереднього вивчення творів, а не механічного заучування підручника. А це

мало суттєво вплинути на розвиток самостійної й творчої діяльності учнів, оскільки давало зразки для самостійного аналізу текстів, збудження думки, формування вміння висловлювати їх самостійно.

У працях вітчизняного просвітителя та енциклопедиста XVIII століття Я.Козельського літературному читанню відведено місце серед філософських навчальних дисциплін, основою яких вважалася самостійність пізнання "причин...істини", дискусійність [104,с.160]. Ця думка сприяла формуванню ідеї безпосереднього і самостійного осмислення тексту твору, дискусійності навчання, важливості організації виразного читання творів.

У XIX столітті порушена проблема самостійного і "свідомого читання" набула особливої актуальності. Відомий педагог В.Водовозов, наголошуючи на ролі життєвого досвіду в літературному розвитку школярів, виступав за отримання "реальних знань" на основі безпосереднього аналізу художнього твору [104,с.277]. Автором було запропоновано з цією метою використання завдань на виявлення учнівського ставлення до прочитаного.

Особливий інтерес для дослідження питання представляють праці В.Стоюніна. У методичних рекомендаціях "Про викладання російської літератури" [190,с.296-317] автор обґрунтував важливість поетапної роботи з літературним твором, застосовуючи *бесіди за прочитаним* (на основі запитань з метою виявлення рівня сприйняття літературного твору). Зміст запитань для бесіди мав концентруватися навколо: засобів реалізації ідеї автора, авторської позиції, характеристики образів, ідейно-тематичних питань у творі, естетичних принципів їх реалізації тощо. Особливо цінним методист вважав порівняльний метод ведення подібних бесід.

На завершення обговорення прочитаного В.Стоюнін рекомендував написання *письмової роботи*, мета якої – зробити самостійні висновки з прочитаного. Характер рекомендованих робіт пропонувався творчий, оскільки був пов'язаний зі зміною форми оповіді, висуненням інших питань,

комбінуванням образів і понять (прообрази твору-відгуку, роздуму, критичного аналізу).

Необхідно зауважити, що окремі методичні рекомендації В.Стоюніна стосувалися категорії учнів основної школи ("Руководство для преподавателей русского языка в младших классах среднеучебных заведений") [190,с.333-342]. Так, автором стверджено важливості врахування психологічних (здатність мислити асоціативно, образність і емоційність осмислення прочитаного) і педагогічних особливостей учнів віку 10-13 років (незначний навчальний досвід, важливість формування окремих читацьких умінь тощо). З цією метою в авторській методиці йшлося про використання:

- запитань на основі життєвих асоціацій і вражень, емоцій, відчуттів (у контексті бесід під час першого читання);
- "вправ особливого характеру" на зіставлення, комбінування, добір, списування тексту з деяким видозміненням (у процесі розбору тексту).

Прогресивна думка вченого і педагога М.Пирогова про "наочність" ("*практичний метод*" – О.Д.) навчання розвинена у працях М.Корфа, видатного вітчизняного діяча у сфері народної освіти. Його висловлення пройняті критикою укорінення "механічного" читання без усвідомлення змісту прочитаного. Особливої уваги потребує зміст авторської передмови до книги для читання учнів "Наш друг" [6, с.192-197]. Навчальний посібник містить:

- статті для читання (самі тексти);
- розумові вправи для конкретизації та осмислення прочитаного (прообраз репродуктивних завдань за змістом прочитаного);
- задачі для письмових робіт (інформаційне узагальнення і вправи на списування, виправлення, коригування й доповнення);
- учительські бесіди (запитання на повторення, зіставлення, узагальнення), які не передбачають готової відповіді [6, с.194-196].

Таким чином, М.Корф убачав вирішення проблеми "свідомого читання" засобами використання різноманітних *вправ, запитань, письмових робіт, бесід* з метою "збудження мислення учнів і самодіяльності" [6, с.196].

Сучасною дослідницею Ю.Філоновою [205] здійснено ґрунтовний аналіз педагогічної думки II половини XIX століття і доведено, що педагогі-словесники зазначеного періоду здійснювали спроби комплексного вирішення проблеми організації творчої діяльності на уроках літератури. Так, було запропоновано для практичного використання:

- різножанрові творчі роботи, сформовані на основі впливу традицій риторики і піітики, використання ораторських і поетичних вправ: лист, біографія, діалог, сповідь, роздум, внутрішній монолог тощо (посібники 50-60-х р.р. М.Архангельського, А.Смирнова та інших);
- диференційовані, варіативні вправи і письмові роботи на основі прочитаного: виразне читання, художній переклад, характеристика образу (індивідуальна, порівняльна, узагальнювальна), переказ зі зміненою формою (прообраз творчого переказу), твір-опис (прообраз словесного малювання), власний твір учня (стилізування чи авторський художній твір), порівняльна характеристика літературних творів (уведені в практику викладання літератури у 70-80-ті роки І.Гавриловим, Л.Полівановим та іншими);
- завдання на встановлення логічної послідовності, доповнення чи коригування (добір слів, фрази, частини тексту на місце пропущених авторських) (запропоновані у 90-ті роки Ю.Верещагіним) [205, с.10-14].

Ю.Філонова доводить, що творча діяльність учнів визнавалася важливим компонентом загальної системи естетичного виховання, системи викладання літератури у зазначений період. Погоджуємося з дослідницею в тому, що "творчість" не отримала чіткого трактування у працях педагогів-словесників XIX століття, відсутньою залишилася принципова межа оптимального співвідношення репродуктивних і творчих вправ [205, с.15]. Тому розрізнені

результати методичних пошуків реалізувалися в ідеях науковців наступного століття.

Дослідженням способів розвитку креативних здібностей особистості та організації творчого читання займалися педагоги, вчені на межі ХІХ-ХХ століть. Як слушно зауважував М.Драгоманов, навчання мови і літератури, читання легенд може стати ґрунтом для підтримки природних пізнавальних процесів у особистісному зростанні людини [221, с.162-163]. Визнаємо зазначену думку вагомою щодо розуміння значення активної дослідницької роботи з літературним твором для розвитку здібностей учнів.

Особливе значення для подальшого дослідження проблеми безпосереднього і свідомого "творчого літературного читання" мала педагогічна діяльність Х.Алчевської, яка розробила авторську методику навчання грамоті, читання, бесід, письма [6;128]. Основою авторської методики Х.Алчевської була *активізувальна бесіда* з метою підготовки до сприйняття твору [6, с.261]. У недільних школах, організованих дослідницею, активно використовувалися також методи "пояснювального читання", бесід і "перепитування прочитаного", що спонукали б учнів до самостійного з'ясування ролі й значення літературних образів [128, с.141]. Як послідовниця ідей К.Ушинського і М.Корфа Х.Алчевська створила школу, визнану справжнім вітчизняним методичним центром.

Сучасний вчений М.Тимошик зазначає, що у виявленні активних засобів розвитку мовлення безпосередньо на літературному матеріалі значущою є роль наукових праць і педагогічної діяльності І.Огієнка [138, с.245]. Підтримуючи важливість творчої самостійної роботи з літературним твором, І.Огієнко радив використовувати письмові перекази і специфічні завдання на створення запитань із відповідями на найсуттєвіші з них [138, с.143]. "Читати треба не тільки ловлячи сам зміст, але конче звертаючи увагу ... на саму мову й виписуючи собі кращі вирази", – писав український діяч [138, с.398-399].

Отже, в історії розвитку методичної науки засобами завдань критично-творчого рівня визначилася проблема формування активного, дієвого читача,

його здібностей. Прогресивними діячами, вітчизняними педагогами закладені основи літературно-творчого самозростання учня. Завдання на розвиток уяви, асоціативного і критичного мислення, здатності самостійно досліджувати образну тканину художнього твору цілісно не досліджувалися і не визначалися як "творчі", але визнавалися важливими для формування активного читача-дослідника.

*Проблема творчого  
навчання у  
методичній  
літературі періоду  
XX століття*

Подальший розвиток зазначеної проблеми представлено у роботах відомих методистів XX століття (праці М.Рибникової, В.Голубкова, В.Гуковського, Т.Бугайко і Ф.Бугайка та інших) [24; 43; 104; 177 та інші].

Досягненням традиційної методики викладання літератури є визнання необхідності цілісного освітньо-виховного підходу до навчання. Важливим є висновок М.Рибникової про можливість особистісного розвитку школяра лише в умовах активного сприйняття ним навчального матеріалу. За переконанням автора, навчання літератури – процес *спілкування* вчителя та учня, коли *мислить* і *діє* на уроці все ж таки *учень*, тому особливого значення в її наукових працях надавалося системі творчих учнівських робіт як результату творчого спілкування [104,с.114-115]. Дослідниця рекомендувала практикувати написання власних учнівських "творчих робіт" (створення ними оригінальних художніх творів, написання рецензій чи статей), вважаючи, що це сприятиме розвитку читацьких умінь школярів.

В.Голубков акцентував увагу на принципах змістовності літератури як навчального предмета і відповідності його загальним завданням середньої школи – розвивати в учнів самостійність, активність та ініціативність [43]. У методичних розробках автора визначено такі методи вивчення літератури: лекційний, метод літературних бесід і самостійної роботи учнів (підготовка усних і письмових творчих робіт тощо). Незважаючи на те, що питання розвитку



творчих здібностей учнів у процесі вивчення літератури вченим не розглянуто, вважаємо, що значну увагу приділено дослідженню способів активізації діяльності школярів під час використання будь-яких методів [43, с.70]. На думку автора, проблема активізації викладання літератури тісно пов'язана з ідеєю системного формування активного і вдумливого читача, урахування особливостей розвитку та його уподобань. Безперечно, це викликало необхідність формування комплексу навчальних завдань у відповідності з освітньою метою.

Ідея важливості збереження безпосереднього емоційного сприйняття художнього твору і використання особливих методичних засобів активізації та підтримки процесів "свідомого осмислення" авторської ідеї в творі була висловлена Г.Гуковським [104,с.143]. Варто зауважити, що проблема особливостей і структури зазначених методичних засобів, навчальних завдань не була розроблена ґрунтовно, але висновок методиста про цінність комплексної роботи над розвитком емоційно-художнього і аналітико-дослідницького сприйняття літературного твору є актуальним і в сьогоденні.

Вагомий внесок у розвиток проблеми творчого читання літератури в школі зробили праці Т.Бугайко і Ф.Бугайка. Автори особливу роль відводили творчій уяві й залученню життєвих асоціацій до процесу художнього читання. Видатними методистами належну увагу приділено проблемі комплексного вдосконалення читацьких якостей школяра (уяви, спостережливості, емоційної пам'яті, відчуття образного слова, вміння сприймати ідею художнього твору в образах) [24, с.44-51]. Необхідно зауважити і про приділену увагу в їхніх працях розвитку творчих умінь педагога під час виконання творчих робіт, які пропонуються учневі (написати рецензію, анотацію, статтю, відгук тощо) [6, с.440-441].

Отже, у процесі становлення методики викладання літератури як науки у 60-70-ті р.р. ХХ століття ученими розроблялися питання ефективних способів викладання літератури з метою активізації діяльності й розвитку самостійності

учнів. Дослідженню "творчих завдань" як конкретних форм утілення продуктивної учнівської діяльності не було приділено увагу, разом із тим вивчалися питання самостійної роботи учнів у вигляді письмових та усних *творчих робіт*. Здебільшого у зазначених працях серед їх видів запропоновано доповіді, статті, анотації, рецензії, оригінальні художні твори – оповідання, п'єси тощо.

*Сучасні аспекти  
методичних  
досліджень щодо  
організації  
навчально-  
творчої  
діяльності з  
літератури*

Основні шляхи творчого становлення особистості школяра у процесі вивчення літератури пропонуються у працях учених-методистів сучасності (Є.Колокольцев, Л.Каменецька, Є.Квятковський, С.Громцева, В.Маранцман, О.Бандура, Л.Сімакова, Є.Пасічник, Л.Мірошниченко, В.Цимбалюк, О.Ядровська, О.Ісаєва та інші).

Зазначені наукові розвідки суттєво вплинули на вирішення проблеми обґрунтування творчих завдань, тому потребують детального розгляду і узагальнення.

Серед аспектів порушеної проблеми виокремлюємо такі:

- учнівська творчість і врахування естетичної природи уроку літератури в умовах розвитку освіти;
- осмислення поняття "творче завдання з літератури";
- використання системи творчих завдань на різних етапах вивчення художнього твору.

Інтерес до вивчення *учнівської творчості* в методиці помітно зріс у 70-ті роки. У більшості наукових праць цього періоду проблема творчого самозростання учнів, насамперед, розглядалася у контексті розвитку однієї з основних психічних функцій – мовлення (М.Дубинська, Є.Колокольцев, К.Мальцева та інші) [64; 87; 109 та інші]. Вважаємо думку про те, що написання творів є результатом учнівської творчості на уроках літератури, безперечно,

справедливою, хоча це дещо звузило пошук шляхів дослідження розвивального потенціалу літератури. Традиційно увага приділялася розвитку усного і писемного зв'язного мовлення учнів, методичним аспектам написання творчих робіт, і значно менше – проблемі підготовки до їх написання, активізації уяви, образного і логічного мислення, здатності генерувати ідеї, комбінувати образи й поняття.

У пізніший період розвитку методичної науки (70-ті-90-ті рр.) з'явилися посібники, автори яких пропонували у процесі підготовки до написання творчих робіт завдання на розвиток емпатії, асоціативного мислення, здатності прогнозувати і передбачати (О.Бандура, Т.Зепалова, І.Павлов, Т.Курдюмова, Н.Мещерякова, М.Пушкарьова, Н.Ткаченко, І.Кленицька, Е.Шаповалова, П.Яковенко та інші). Безперечно, це засвідчило позитивні зрушення в осмисленні проблеми активізації діяльності учнів, проте включення подібних завдань у навчальний процес ще не було системним.

У 80-і роки активно обговорювалося питання змісту навчальної творчості, її значення у процесі вивчення літератури. Так, "консерваторами" у вирішенні зазначеного питання пропонувалося розмежувати навчання як "процес засвоєння досвіду попередніх поколінь" і творчість "як відкриття нового". Зазначалося також, що творчі завдання сприяють підвищенню уваги до предмета, але не мають безпосереднього відношення до *процесу навчання*, тому не можуть використовуватися системно [180, с.36-37].

Не можемо погодитися з цією думкою, оскільки сучасні трактування навчальної творчої діяльності у різних науках дозволяють комплексно розвивати творче мислення учнів, їхні здібності. Таким чином, зауважимо, що у цілому процес навчання літературної творчості у період 70-х-90-х років відбувався репродуктивним шляхом. Невизначеними залишилися питання характеру і місця творчих завдань у навчально-виховному процесі. Завдання продуктивного характеру пропонувалися на завершальних етапах роботи з літературним твором як "допоміжні", їх використання носило ситуативний характер. Вважаємо, що

зазначена вище проблема у контексті репродуктивної освітньої моделі об'єктивно не могла бути ефективно вирішеною.

Вищезазначене відобразилося і на сучасному осмисленні поняття "літературна учнівська творчість". На основі досліджень В.Маранцмана, В.Цимбалюка, Л.Айзермана, Л.Мірошніченко, О.Ісаєвої, О.Ядровської, О.Довгої та інших вважаємо, що традиційний розподіл письмових робіт на твори репродуктивного (на літературні теми) і продуктивного характеру (образного чи емоційно-образного типу) є штучним. На основі твердження Є.Колокольцева [87] визнаємо, що будь-який самостійно написаний учнем твір може вважатися продуктом творчим, адже у ньому самостійно висвітлюється питання, зазначене темою, висловлюється авторська думка.

Сучасним методистом В.Цимбалюком запропоновано модель учнівських творчих робіт, серед яких – твори на літературну та позалітературну теми; роботи наукового, публіцистичного стилю, власне художні [213]. Це свідчить про усвідомлення методикою неможливості чіткого розмежування творів літературних чи на основі життєвих вражень за ознакою творчості. Частково можемо погодитися з думкою В.Цимбалюка про те, що твори-розповіді, описи чи роздуми, які в середніх класах є *навчальними*, не можуть вважатися складовими учнівських творчих робіт. Безперечно, різниця є в процесі й результатах виконання творчої роботи учнями середніх чи старших класів. Але, зважаючи на думку вченої Г.Токмань, урок літератури надає можливість "кожному учневі втілити свою екзистенційність у тлумачення художнього тексту чи власну творчість, ...бо цінується не тільки філологічне обдарування, а й широке коло людських якостей та здібностей" [195, с.25]. Тобто рівень креативності творчої роботи залежить від авторського ставлення до її створення, рівня літературного розвитку та емоційної обдарованості учня. Літературна творчість може відбуватися лише в умовах системного вивчення літератури, обговорення її, роздумів, а відтоді будь-які твори є засобами формування особистості, розвитку її здібностей, є творчими видами навчальної діяльності.

Маємо зауважити, що інтерес до вивчення літературної учнівської творчості викликаний чисельними дослідженнями методистів у сфері *сприйняття художнього твору* (психологічні та методичні аспекти проблеми вирішуються в працях О.Богданової, Р.Брандесова, О.Ісаєвої, В.Маранцмана, Н.Молдавської, Є.Пасічника, Л.Симакової та інших). Доведено, що проблема розвитку писемного зв'язного мовлення натепер тісно пов'язана з необхідністю розвитку образного мислення, уяви, здатності до емпатії, а виявлення літературно-творчих здібностей учнів – з психологічними особливостями процесів художнього сприйняття, визнанням необхідності активізації пізнавальної діяльності учнів. Це зумовило подальший розвиток методичної науки.

Проблема розвитку і стимулювання пізнавальної активності школярів є предметом дослідження Є.Карсалової, О.Куцевол, З.Шевченко та інших [80; 97; 185]. Як активізувальний прийом пропонується використання евристичних і проблемних завдань до теми уроку чи епіграфа до твору. Так, О.Куцевол доводить, що епіграф художнього твору зумовлює напрям його сприймання внаслідок багатofункціональності й значного розвивального потенціалу [97, с.9].

Ефективні шляхи розв'язання проблеми активізації пізнавально-творчої діяльності учнів пропонує Є.Карсалова [80]. З метою формування "творчої самостійності учнів" дослідницею запропоновано систему роботи з ліричним твором у 5-8 класах на різних етапах його вивчення. Враховуючи сенситивність вікового періоду до розвитку творчих здібностей, Є.Карсалова пропонує:

- на етапі безпосереднього сприйняття ліричних творів залучати особисті враження учнів, працювати з ілюстративним матеріалом, виконувати завдання на уявне малювання і зіставлення творів живопису, музичних творів із прочитаним;

- у процесі читання та аналізу лірики ставити проблемні запитання і пропонувати вправи на складання плану, добір, класифікацію, зіставлення образів, творчі перекази;
- на підсумкових етапах використовувати різноманітні види художнього читання [80, с.21-22].

Чітке виокремлення форм і видів творчих завдань у праці відсутнє, але зауважимо, що авторська система використання творчого читання, евристичного, репродуктивно-творчого, елементів дослідницького методів спрямована на успішне досягнення мети – формування творчого мислення школярів.

Творчий процес вивчення літератури у контексті сучасних методичних досліджень пов'язаний з осмисленням понять "специфіка уроку літератури", "літературно-творчі здібності". На проблемі врахування *творчої природи уроку літератури* зосереджено увагу в сучасних дослідженнях Л.Каменецької, Л.Мірошниченко, Є.Карсалової, А.Мурашова, Н.Волошиної, Б.Степанишина, О.Куцевол.

Учені-методисти доходять важливого висновку про те, що активне сприйняття та інтерпретація творів художньої літератури може відбуватися лише в умовах творчої природи уроку літератури і систематичного використання відкритих навчальних завдань. Як зауважено В.Маранцманом [186, с.106-133], в умовах репродуктивної освітньої системи вона здебільшого виявлялася на факультативних заняттях, у позакласній роботі, адже в такий спосіб процес спілкування учнів із мистецтвом давав можливість розширити не стільки знання, скільки уявлення учнів про мистецтво, сприяв їх систематизації. А головне – відбувалася творча співпраця вчителя та учнів.

Учений Б.Степанишин вважає, що найважливішим читацьким умінням, набутим протягом вивчення літератури у школі, є здатність "уявляти прочитане в образах, картинах" [188, с.233]. З цією метою Л.Каменецька у методичних

рекомендаціях щодо організації роботи з учнями 5-8 класів на уроці й в позаурочних час слухно радить:

- *активізувати* художнє сприйняття твору читачем, урахуваючи вікові особливості його психічного розвитку;
- *розвивати* творчу уяву, мислення з метою формування потреби в читанні й здатності розуміти прочитане;
- *звертатися* до практичного ілюстрування теоретико-літературних понять з метою систематичного їх використання у процесі осмислення твору;
- *здійснювати* систематичний контроль, пропонуючи завдання на висловлення і виявлення у тексті емоцій та настрою, висловлення вражень від прочитаного;
- *індивідуалізувати* й *диференціювати* роботу з текстом твору;
- *формувати* навички характеристики літературного героя з урахуванням поставленого проблемного завдання;
- *стимулювати* розвиток аналітичного та образного мислення, зіставляючи літературний твір з життям [76].

Процес творчого навчання літератури, за переконанням Л.Мірошніченко, полягає в системній організації роботи вчителя та учня: виборі теми, прийомів і видів робіт; визначенні потенційних можливостей творчого розвитку учнів; доборі "попереджувальних" завдань творчого характеру, що сформуєть мотивацію творчого навчання [118,с.185-191]. Тому літературно-творчим роботам (усним чи письмовим) контрольного характеру має передувати низка навчальних, тренувальних творчих завдань.

Слушною вважаємо думку О.Куцевол про творчий характер навчальної ситуації як необхідний першоелемент структури уроку літератури. Узагальнюючи наукові висновки щодо творчої природи уроку літератури (важливість співтворчості вчителя та учнів, відмову від тиражування уроків, увагу до розвитку індивідуально-творчих здібностей вихованців), дослідниця

стверджує, що проблема структури і типологічних різновидів творчого уроку літератури потребує нового осмислення [99].

З огляду на вищезазначені праці можемо зауважити, що реалізація творчої природи уроку літератури в сучасних освітніх умовах має забезпечуватися пріоритетністю творчих методів і прийомів роботи, системним використанням творчих завдань, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів, набуття вмінь і навичок самостійно працювати з художнім твором, розвиток читацьких якостей школярів і літературно-творчих здібностей. На основі праць С.Громцевої, Є.Квятковського, Б.Степанишина осмислюємо *літературно-творчі здібності як уміння мислити художніми образами; здатність до образної конкретизації та узагальнень, відчуття метафоричності мови, асоціацій; повноцінне сприйняття різних художніх систем, художнього вимислу та умовних форм мистецтва* [104, с.107-110; 159, с.66-80]. Вважаємо, що рівень їх розвитку залежить від особистісних якостей учнів, зовнішніх умов і оптимальної організації пізнавально-творчої діяльності учнів.

Сутність і ознаки літературно-творчих завдань, описаних у сучасних науково-методичних посібниках, коротко розглянемо за видами продуктивної діяльності (табл.1.1) .

Таблиця 1.1

**Види творчих завдань, запропонованих у науково-методичних дослідженнях з проблем викладання літератури**

Учені-методисти та їх праці	Науковий контекст дослідження	Різновиди творчих завдань	Наявність формальних ознак		
			ситуативного завдання	запитання	вправи
<b>Є.Колокольцев.</b> Мистецтво на уроках літератури	Розвиток художніх здібностей учнів засобами мистецтва	Асоціативні художньо-творчі завдання; проблемні завдання на зіставлення та пошук аналогій	✓		✓



<b>Г.Беленький.</b> Прилучення до мистецтва слова (Роздуми про викладання літератури в школі)	Активізація пізнавальної діяльності учнів	Проблемні та евристичні завдання; пізнавальні завдання за текстом твору; творчі письмові роботи	✓	✓	✓
<b>Н.Волошина.</b> Розкриття біографії письменника в єдності з його творчістю	Вивчення біографічного матеріалу і проблема активізація пізнавальної діяльності учнів	Художнє ілюстрування; асоціативні завдання з епіграфами; евристичні та проблемні завдання; "літературний портрет"		✓	✓
<b>Є.Пасічник.</b> Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах	Проблема управління навчальною діяльністю учнів за допомогою завдань	Система завдань на розвиток творчої уяви, емоційної реакції; вправи на зіставлення та інтерпретацію, застосування теоретико-літературних понять, конструювання		✓	✓
<b>Б.Степанишин.</b> Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури)	Розвиток самостійного мислення та зв'язного мовлення учнів	Система проблемних і евристичних завдань; "самостійні" творчі завдання (твори) на початкових етапах роботи з художнім твором		✓	✓
<b>О.Бандура.</b> Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах	Вивчення теоретико-літературних понять	Практичні завдання на конструювання, доповнення, зіставлення, узагальнення та контроль		✓	✓
<b>С.Громцева.</b> Пошук нових шляхів: з досвіду роботи	Розвиток літературно-творчих здібностей учнів	Завдання на конструювання та доповнення; різножанрові творчі роботи особистісного характеру; художньо-творчі завдання		✓	✓
<b>М.Дубинська.</b> Навчання написанню творів на літературну тему	Розвиток писемного зв'язного мовлення учнів	Конструктивні завдання на складання плану, тез; завдання на рецензування; творчі письмові роботи		✓	✓

<b>К.Мальцева.</b> Розвиток усного мовлення учнів на уроках літератури	Розвиток усного зв'язного мовлення учнів	Вправи на збагачення словникового запасу; проблемні завдання; асоціативні завдання на відтворення зорової картини		✓	✓
<b>Л.Каменецька.</b> Пробуджувати добрі почуття...	Удосконалення сприйняття художнього твору	Асоціативні завдання на розвиток творчої уяви; письмові творчі роботи особистісного характеру		✓	✓
<b>Л.Сімакова.</b> Самостійна робота учнів у процесі аналізу художнього твору в 4-7 класах	Розвиток навичок самостійної навчальної діяльності школярів	Система проблемних запитань і «пізнавальних задач»	✓	✓	
<b>В.Цимбалюк.</b> Як навчити учнів писати твори	Організація та написання учнями-старшокласникам и творчих робіт	Система творчих робіт літературно-критичного та художнього змісту		✓	✓
<b>О.Куцевол.</b> Особливості вивчення епіграфованих художніх творів у 8-9 класах шкіл гуманітарного профілю	Розвиток пізнавальної активності учнів і вдосконалення сприймання твору	Проблемні завдання і вправи з епіграфами як активізувальний прийом		✓	✓
<b>Л.Мірошниченко.</b> Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах	Проблема активізації та мотивації читацької діяльності учнів	Асоціативні, проблемні, евристичні завдання; ситуації й вправи на зіставлення, переклад; творчі перекази; творчі роботи на виявлення читацьких емоцій і переживань	✓	✓	✓
<b>Г.Токмань.</b> Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція	Проблема розвитку самостійного мислення учнів і літературної творчості на основі екзистенціально-діалогічної концепції	Система проблемних завдань на розвиток уяви, емоційної перцепції, аналітичних здібностей (запитання компаративного характеру); художні твори учнів		✓	✓

<b>О.Ісаєва.</b> Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури	Розвиток читацької діяльності учнів у навчальній і поза-навчальній діяльності з предмета	Система завдань евристичного, асоціативного, проблемного характеру; творчі письмові роботи	✓	✓	✓
<b>Ж.Клименко.</b> Тематичне оцінювання знань та умінь учнів із зарубіжної літератури	Різновиди навчальної діяльності учнів на підсумкових етапах роботи з навчальною темою. Форми тематичної атестації	Творчі перекази з додатковими завданнями; різножанрові твори, завдання на висловлення власних суджень, складання плану, схеми, таблиці; виразне читання з елементами аналізу та надзавданням читця		✓	✓
<b>О.Довга.</b> Як писати твір	Підготовка учнів 5-8 класів до написання творчих письмових робіт	Завдань на зіставлення фрагментів твору, доповнення та редагування; складання казок за початком чи сюжетною схемою; твори-розповіді, описи, роздуми		✓	✓

У результаті здійсненого аналізу доведено, що системна організація описаних ученими завдань зумовлена характером пропонованої навчальної діяльності на уроках літератури. Так, Є.Пасічник навчальну літературно-творчу діяльність описує через систему завдань на розвиток творчої уяви, емоційної реакції; вправ на зіставлення та інтерпретацію, застосування теоретико-літературних понять, конструювання [149]. Л.Сімакова її розглядає як систему проблемних запитань і «пізнавальних задач» [182], В.Цимбалюк – як систему підготовки і написання творчих робіт літературно-критичного та художнього змісту [213] тощо.

На основі узагальнення сучасних методичних праць можемо виявити вагому роль продуктивних видів діяльності під час вивчення літератури. Описані види навчальної роботи стимулюють пізнавальну активність учнів, вдосконалюють

їхнє художнє сприйняття твору, сприяють розвитку художніх здібностей, самостійного мислення і мовлення. Серед творчих завдань широко описані проблемні та евристичні запитання, практичні вправи на розвиток уяви та асоціативного мислення, різні за жанрами творчі роботи. Разом із тим навчально-творчу діяльність учнів на уроках літератури описано здебільшого через методи, прийоми і види навчальної діяльності. Поняття "творче завдання", його структурні компоненти і особливості виявлення не були предметом спеціальних досліджень.

Найменше у методиці літератури описано пізнавальні завдання ситуативного характеру (т.з. завдання-ситуації, ситуативні вправи, літературні задачі). Аналіз окремих методичних рекомендацій доводить наявність окреслених вище ознак при описі різноманітних видів. Уперше в методиці викладання російської літератури опис „задач” як різновиду проблемних завдань ситуативного характеру запропоновано Л.Сімаковою [182]. Методистом наведено їх зразки у зіставленні з запитаннями і виокремлено такі їх властивості: проблемність; наявність умов чи додаткової інформації, що створює протиріччя; пошук шляхів вирішення (відкритість) [182, с.161].

Такі ж завдання пропонує використовувати Л.Шевцова у процесі вивчення української літератури. Дослідниця підтверджує практичну їх цінність, але визначає їх як "ситуативні завдання" [218]. Характерними їх ознаками Л.Шевцова вважає наявність даних (чи додаткового інформаційного наповнення), вказівку на діяльність чи її результат, детермінацію пізнавального процесу. Основу подібних завдань становить конкретна пізнавальна ситуація, яка сприятиме "активізації складного механізму активної вольової діяльності особистості" [218, с.43].

Натепер доцільність їх використання визнається методистами А.Вітченком, О.Ісаєвою, Л.Шевцовою, О.Ядровською та іншими. Наприклад, О.Ядровська радить використовувати „літературні задачі” на комунікативному етапі читацької діяльності учнів [222]. О.Ісаєва серед творчих пропонує завдання у

формі запитань, спонукань до дії та творчих робіт, сформульованих як поняття, твердження чи запитання [75,с.236-237]. Зразки пізнавальних завдань ситуативного характеру також представлені у монографії. Так, під час коментованого читання твору учням пропонується зіставити текст з ілюстрацією. Завдання описується з наявністю протиріччя в змісті й формі. Мета, шляхи і способи зіставлення обираються учнями самостійно [75, с.172].

Про ефективність застосування евристичних запитань, низки проблемних завдань і вправ практично-творчого змісту, робіт репродуктивно-творчого і творчого рівня, які виявляють ознаки "запитань" і "спонукань до дії", йдеться в публікаціях сучасних методистів з проблем викладання зарубіжної літератури – Ж.Клименко, Ю.Дишлюк, А.Вітченка, української – В.Панченка, С.Мірошник та інших. Наприклад, цікавим є практичний досвід системної організації видів творчої діяльності під час вивчення давньогрецьких міфів, запропонований А.Вітченком [32]. Визначальною є авторська ідея реалізації учнівської творчості – формування яскравих естетичних вражень, створення сприятливої атмосфери свята, ігровий характер навчання.

Показовою є методична розробка навчального заняття з вивчення творів І.Нечуя-Левицького, презентована вченим В.Панченком: автором передбачені для використання мотивуючі творчі вправи з назвою твору, завдання на зіставлення образів, доповнення, виявлення художніх особливостей творів, коментування та ілюстрування тощо [145].

Ідея розвитку творчої активності читача й обґрунтування активних методів, прийомів і видів роботи на уроках зарубіжної літератури лежить в основі праць Ж.Клименко [84-86]. Автором описано специфічні прийоми й види навчальної діяльності учнів конструктивно-творчого характеру, спрямовані на розкриття діалектичної природи художнього перекладу і глибоке сприйняття інонаціонального твору. Серед завдань, актуальних для літературного розвитку школярів, Ж.Клименко визнає творчі види робіт, окремі завдання на зіставлення перекладу і оригіналу, коментування, дослідження тексту твору, доведення чи

спростування, стилізацію тощо. Особливе місце в авторській системі відведено таким прийомам, як: коментоване читання й використання різних видів коментарів (словесних та ілюстративних, лінгвістичних чи культурологічних тощо), використання національно-забарвленої музики, мелодекламування, складання підрядника чи власного перекладу твору, порівняння першоджерела і перекладу (повного чи часткового, на рівні окремих елементів – власних назв, художніх домінант тощо), оригінального тексту і декількох його перекладів [85, с.172-205]. На підсумкових етапах роботи з художнім текстом серед творчих завдань у системі автора вагоме місце відведено складанню розгорнутих висловлювань і написанню учнями оригінальних творчих робіт.

Таким чином, можуть існувати розбіжності щодо змісту й послідовності завдань творчого характеру, але не викликає сумнівів думка про те, що визначальна роль у процесі навчання літератури має належати творчій діяльності.

Оскільки доведено, що зміст діяльності учнів визначає характер завдань, які використовуються, значним поступом у дослідженні сутності саме творчих стали монографічні праці Є.Пасічника, Г.Токмань [149; 195]. Як слушно визнає методист Г.Токмань, "від продуманості завдань... великою мірою залежить успіх літературної освіти". Творчими дослідниця визнає літературні завдання, що "виявляють і розвивають художні здібності школяра, який виконує роль письменника, перекладача, есеїста" [195, с.101-104].

Ученим Є.Пасічником виокремлено наступні функції навчальних завдань:

- мотиваційна (розвивають інтерес учнів до процесу навчання);
- пізнавальна (поглиблюють раніше отримані знання);
- виховна (створюють умови для морально-етичного виховання підростаючого покоління);
- розвивальна (їх зміст визначає інтелектуальний розвиток особистості школяра);
- комунікативна (створюють умови для набуття навичок спілкування);

- формотворча (сприяють формуванню вмінь і навичок);
- естетична (враховують естетичну природу художньої літератури);
- операціональна (ефективність діяльності залежить від уміння практично реалізувати здобуті знання, сформовані вміння і навички);
- актуалізувальна (їх виконання здатне актуалізувати увагу й мотиваційні резерви учня);
- організаційна,
- діагностико-контролююча [149, с.95-96].

Ураховуючи особливу творчу природу уроку літератури і пріоритетність використання відкритих навчальних завдань у процесі вивчення літературного твору, можемо стверджувати, що такі функції притаманні й творчим.

Важливо звернути увагу на те, що у зазначених працях описано структуру виконання навчального завдання (предмет діяльності – мета, яку ставить вчитель – прийняття мети учнями – актуалізація попереднього учнівського досвіду – засоби досягнення мети – способи діяльності – процес діяльності – результати діяльності), але проблема не може вважатися розв’язаною: описані структурні особливості розкривають лише процесуальний аспект можливої моделі [149, с.95-96; 195, с.101].

На сучасному етапі розвитку науки обґрунтовується доцільність системного використання творчих завдань на основі визначення фаз художнього сприйняття і відповідних їм етапів читацької діяльності (Б.Степанишин, О.Ісаєва, О.Ядровська) [74-75; 188-189; 222]. Цікавою є типологічна характеристика творчих завдань, розроблена О.Ядровською: *стимулюючі та актуалізувальні* на етапі докомунікативної фази сприйняття; *естетично-пізнавальні* – на комунікативному етапі навчально-творчої діяльності; *художньо-операціональні* – на підсумковому етапі читання [222]. Зауважимо, що особлива роль у цій системі має відводитися завданням літературознавчого характеру, які сприяють набуттю і розвитку літературно-художніх умінь учнів.

Класифікація творчих завдань може здійснюватися також з урахуванням рівня літературного розвитку школярів, етапів вивчення художнього твору. Наприклад, дослідник Л.Толчиков пропонує систему завдань з метою літературного розвитку учнів [196, с.34-42]. Авторська модель базується на таких принципах: по-перше, літературний розвиток спрямовано на формування читацьких якостей (емоційна реакція, уява, аналітичне осмислення змісту, реакція на художню форму); по-друге, розвиток зазначених якостей відбувається з урахуванням психологічних типів школярів ("мислителі", "митці", "середній тип"); по-третє, передбачає педагогічне керування психологічними типами учнів під час організації навчальної діяльності.

Безперечно, запропонована система завдань є цікавою, разом із тим не можемо погодитися з доцільністю відокремленого формування здатності учнів сприймати (осмислювати) форму і зміст літературного твору. Визнаємо ідею цілісного сприйняття та аналізу художнього твору, на що й буде спрямована експериментальна системна організація творчих завдань.

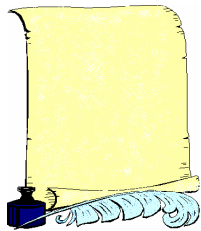
Інший підхід використовується автором системи художньо-творчих завдань Т.Недайною. Метою їх використання є "поліхудожній розвиток школярів та організація художньо-творчої діяльності" [131,с.7]. Вважаємо, представлена модель може вважатися ефективною за умови спеціальної "художньої" підготовки вчителя, організації варіативної складової шкільних програм (спецкурс, факультативні заняття, додаткові години на вивчення предмета), наявного високого емоційно-інтелектуального рівня розвитку школярів.

Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, окремі її аспекти були предметом досліджень низки дисертаційних робіт з методики викладання літератури в середній школі [31;5;6;8;9;11;117 та інші]. Наукові розвідки спрямовані на гармонізацію інтелектуальної та евристичної навчальної діяльності (А.Вітченко, Ю.Дишлюк, С.Мірошник, Ю.Філонова, А.Мельник). Слушним є висновок методистів про те, що організація творчої діяльності учнів є базою для її реалізації у процесі подальшого творчого самозростання



особистості (Ю.Дишлюк, Ж.Клименко, В.Черній). Авторами дисертаційних досліджень визнається необхідність використання специфічних методичних прийомів асоціювання, емпатії, зіставлення, прогнозування, комбінування, узагальнення, що відображено у пропонованих завданнях (А.Вітченко, С.Дітькова, О.Ісаєва, Ж.Клименко, Ю.Філонова). Важливим етапом розвитку методичної науки вважаємо розробку психолого-педагогічних умов реалізації навчально-творчої діяльності у процесі вивчення літератури в школі (Ю.Дишлюк, С.Мірошник, О.Ісаєва).

Разом із тим маємо підтвердження, що проблема визначення і систематизації навчально-творчих завдань є актуальною, тому потребує подальшої розробки в сучасних умовах викладання зарубіжної літератури, відповідно до основних теоретичних положень і напрацювань методичної науки.



## *РОЗДІЛ 2*

# **СИСТЕМА ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-8 КЛАСАХ**

## 2.1. Теоретичні основи системи навчально-творчих завдань із зарубіжної літератури

*У філософсько-методологічному значенні **система** (від грецького – systema – складена з частин, поєднання) є упорядкованою сукупністю якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, та яка спрямована на досягнення певної мети [181, с.135].*

Перші уявлення про систему як специфічне упорядкування знань, наукових поглядів з'являлися у працях Аристотеля, Ф.Бекона, Б.Спінози, Г.Ляйбніца, І.Канта, Г.Гегеля та інших філософів [7;18;40;78 та інші]. Натепер поняття є одним із провідних у фундаментальних і спеціальних науках. Виокремлюються такі

фундаментальні характеристики системності:

- *система* утворює множину пов'язаних між собою елементів;
- зазначена множина є цілісністю, тому видалення елементів сукупності порушує її властивості;
- усі її елементи сприяють досягненню спільної мети і формуванню найкращих результатів [181].

У педагогічній науці зазначена цілісність також знайшла своє обґрунтування: системність і систематичність у навчальній діяльності є одними з ключових дидактичних принципів. Серед специфічних ознак педагогічних систем визнаються: відносна самостійність, цілеспрямованість, взаємопов'язаність з іншими дидактичними системами, керованість і стабільність [178, с.95].

**Навчально-творча діяльність учнів** – це комплексний педагогічний процес, специфічний вид продуктивної навчально-пізнавальної діяльності школярів на основі розвитку творчих здібностей, що забезпечує самореалізацію учнів. Зважаючи на положення психолого-педагогічної науки, умовою

ефективності зазначеного навчання визнаємо системне використання творчих завдань на різних етапах навчання. У контексті їх системного аналізу в процесі вивчення зарубіжної літератури учнями середніх класів було передбачено визначення мети, змісту, структури, функцій, сукупності методів і засобів функціонування складних і понадскладних об'єктів експериментальної цілісності. Робота над створенням методичної системи потребувала вирішення низки проблем:

- визначення поняття "*система творчих завдань*" (із зазначенням єдиної мети та характеру взаємозв'язків між елементами системи) у контексті навчання зарубіжної літератури учнями 5-8 класів;
- характеристики методів, прийомів і форм реалізації мети;
- з'ясування функцій експериментальної методичної системи;
- опису структури системи;
- класифікації творчих навчальних завдань як структурних одиниць системи;
- визначення основоположних принципів методичної системи;
- уточнення місця методичної системи творчих завдань у системі навчання;
- установлення перспектив системи і прогнозування результатів її імплементації.

Під *системою творчих завдань* у процесі навчання зарубіжної літератури учнями 5-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів розуміємо *сукупність* навчальних творчих завдань, що пов'язані між собою *зв'язками підрядності, субпідрядності й сурядності* та використовуються на різних етапах вивчення літературного твору. Їх спрямування – *розвиток інтелектуально-творчих (загальних) здібностей* школярів *підліткового* віку й *підвищення ефективності* вивчення предмета. Зважаючи на загальноприйняту в методологічній науці типологію, зазначену систему можемо вважати цілісною (з новими інтегративними якостями), за характером зв'язків – стабільною, проте динамічною, змінною в часі під впливом освітнього середовища.

Під час розроблення теоретичних основ методичної системи було обґрунтовано необхідність дотримання психолого-педагогічних умов, основними компонентами яких є:

- *мотиваційно-пізнавальний* (розвиток мотивації навчання, стимулювання творчої активності учня в умовах створення проблемних і творчих ситуацій, використання пізнавальних завдань у навчальній діяльності);

- *інтелектуально-емоційний* (створення атмосфери творчої співпраці, гармонізація образно-емоційної та інтелектуальної сфер діяльності школярів з метою розвитку продуктивної уяви й мислення; еврилогізація процесу навчання літератури);

- *прогностичний* (передбачення і планування можливих результатів творчої діяльності);

- *дидактичний* (послідовна і систематична реалізація навчально-виховного процесу з предмета на основі запропонованої системи; варіативність методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності; пріоритет активних видів діяльності, застосування інноваційних технологій навчання);

- *діяльнісний* (розвиток самоорганізаційних і комунікативних умінь, навичок учнів);

- *віковий* (урахування особливостей психічного розвитку, навчання і сприйняття художнього твору учнями молодшого й старшого підліткового віку; сенситивність вікового етапу для розвитку інтелектуально-творчих здібностей).

Здійснений аналіз наукових джерел і обґрунтування умов розвитку творчої особистості школяра дозволяє змоделювати діяльність учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури засобами системного використання творчих завдань і сформулювати загальну концепцію самої системи (рис.2.1).

Надзавдання: комплексний розвиток уяви, фантазії, дивергентного мислення, комунікативних і самоорганізаційних здібностей учнів підліткового віку



Рис. 2.1. Модель організації навчально-творчої діяльності учнів 5-8 класів на уроках зарубіжної літератури

Її *мета* полягає у чіткому визначенні освітнього завдання, пріоритетних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, що сприяють розвитку здібностей школярів, творчому ставленню до літератури і процесу навчання, забезпечують самореалізацію учнів (рис.2.2).

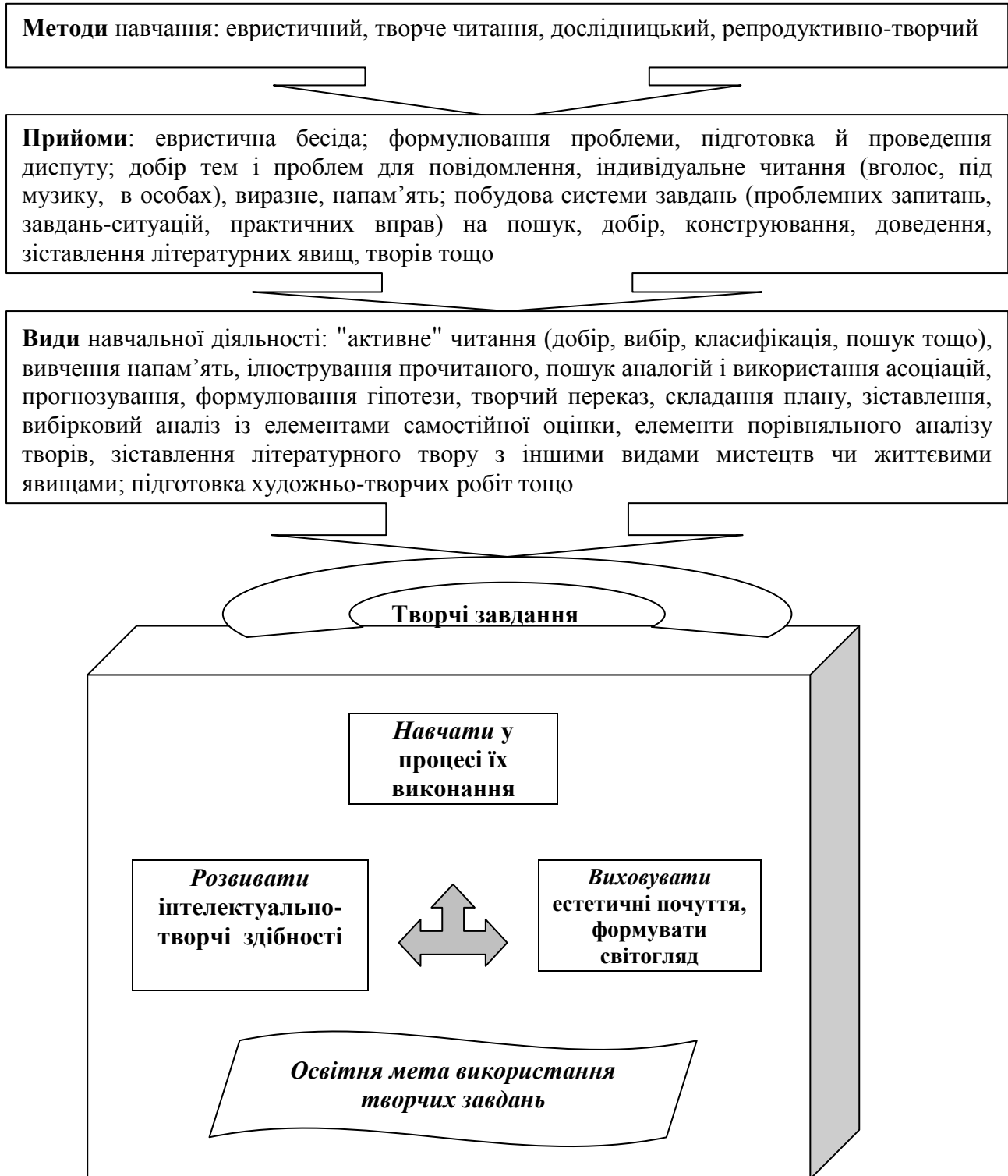


Рис.2.2. Комплексна мета реалізації системи

Система виконує наступні функції:

- *мотиваційну* (сприяє активізації пізнавальної навчальної діяльності учнів, формуванню мотивації навчання);
- *когнітивно-діагностичну* (забезпечує засвоєння літературних знань і визначає якісний рівень формування читацьких умінь у процесі навчання);
- *активізувальну* (активізує процеси засвоєння знань, умінь і навичок, засобів творення оригінального продукту в процесі спілкування та у практичній діяльності);
- *проектувальну* (визначає орієнтовні результати творчої діяльності учнів);
- *розвивальну* (сприяє процесу особистісного зростання школярів);
- *виховну* (сприяє реалізації виховної функції літератури, мистецтва, забезпечує формування соціально-культурних компетенцій).

Структуру експериментальної методичної системи творчих завдань розроблено з урахуванням дидактичної концепції Л.Шелестової [219]. Залежно від конкретизації мети (від загального до більш конкретного) дослідницею виокремлено підсистеми творчих завдань предметного і непередметного змісту: на основі єдності мети – їх типи, єдності засобів реалізації творчих результатів – підтипи, єдності конкретних засобів виконання завдання – їх види [219, с.100].

Структуру методичної системи творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями середніх класів представлено схематично на рис.2.3.

Характерною її властивістю є поєднання концептуального, змістового і процесуального компонентів. Так, концептуальна складова конкретизує комплексну мету системи за ієрархічним принципом зв'язків між структурними елементами (типи – підтипи – види і форми виконання завдань), а також на основі взаємопов'язаності різних типів творчих завдань у процесі вивчення художнього твору. Змістовий компонент системи складають основні й фонові знання, базовий теоретико-літературний матеріал, пропонований для вивчення програмами з предмета, додаткові художні та літературно-критичні джерела.



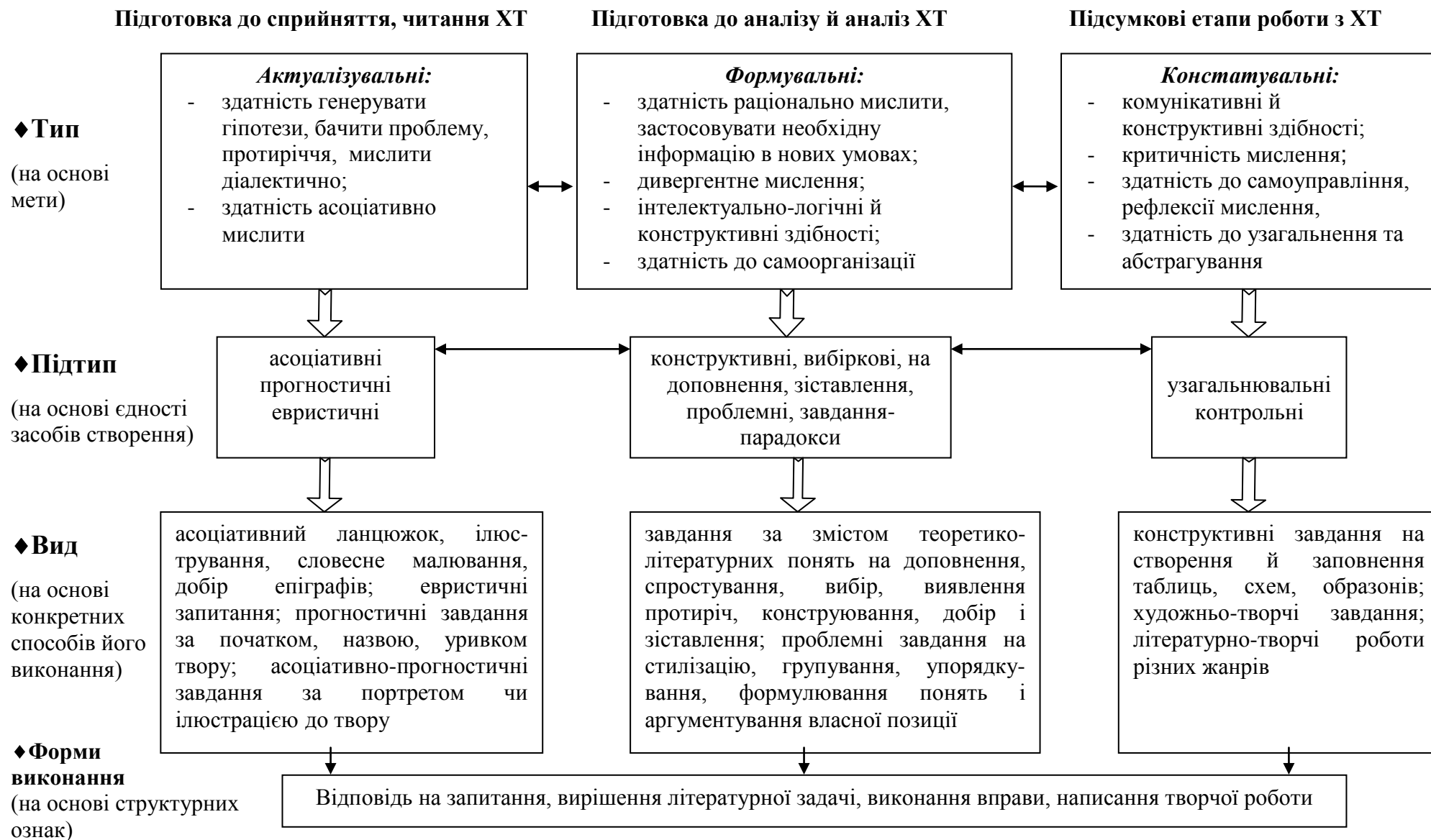


Рис. 2.3. Система творчих завдань у процесі вивчення зарубіжних художніх творів (5-8 класи)

Остання складова розкриває розподіл використання творчих завдань за етапами вивчення літературного твору в межах навчальної теми.

Методичну систему творчих завдань складає сукупність навчально-творчих завдань репродуктивно-творчого й творчого характеру, що характеризуються, насамперед, нерутинним процесом (відсутністю розгорнутого алгоритму) і множинністю варіантів їх виконання, відкритістю (відсутність єдиної правильної відповіді). Ознаками такого завдання є відносна самостійність його виконання, оригінальність і новизна представленого результату.

Творчі навчальні завдання у контексті експериментальної системи розрізняємо за наступними ознаками:

- за способом виконання: колективні, групові, індивідуальні;
- за місцем виконання: класні й домашні;
- за змістом навчального матеріалу: літературно-творчі, художньо-творчі;
- за характером освітніх завдань: мотиваційні, навчальні (коригувальні), систематизувальні, контрольні;
- за місцем у процесі навчання: випереджувальні, поточні, підсумкові;
- за формальними ознаками: завдання-ситуації, запитання, практичні вправи;
- за джерелом створення: завдання «задачного» (наявні формальні умови чи дане) і проблемного типу (відсутні формальні умови виконання чи дане).

Усі існуючі системи підпорядковані загальним принципам:

- *цілісності* (елементи мають своє місце і функцію в системі, але складають якісно нову єдність);
- *структурності* (існують зв'язки і відношення між елементами системи );
- *взаємовпливу з середовищем* (системи функціонують у контексті середовища);
- *ієрархічності* (дана система є підсистемою більш високого порядку й навпаки);
- *множинності їх опису* (можуть варіюватися моделі, що описують чи відображають певний аспект системи) [181].

Ураховуючи зазначені фундаментальні філософські принципи реалізації системи, було виявлено також загальнодидактичні й методичні принципи впровадження експериментальної методичної системи в шкільну практику.

Серед *загальнодидактичних* виокремлено наступні:

- науковість;
- доступність і збалансованість навчального матеріалу;
- систематичність і послідовність;
- наступність;
- перспективність;
- активна пізнавальна позиція суб'єкта навчання;
- зв'язок із життям;
- урахування психологічних особливостей учня.

Серед *методичних* було визначено такі принципи:

- пріоритету загальнолюдських цінностей;
- взаємозв'язку мистецтва й дійсності в естетичній свідомості учня;
- зв'язку літератури із законами художнього мислення, іншими видами мистецтв;
- цілісності аналізу художнього твору;
- контекстного розгляду літературних явищ;
- особистісного характеру читацької діяльності учнів.

Місце системи творчих завдань із зарубіжної літератури в системі навчання унаочнено на рис. 2.4.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що необхідною умовою для ефективності імплементації створеної методичної системи творчих завдань у шкільну практику вивчення предмета є реалізація концепції проблемного навчання. Зважаючи на психолого-педагогічні ідеї І.Лернера, О.Матюшкіна, М.Скаткіна та інших, проблемне навчання визнаємо цілісною психолого-дидактичною системою, яка базується на закономірностях творчого засвоєння знань, принципі протиріччя, теорії мислення як продуктивного процесу самостійного пошуку й відкриття нового, ідеї активізації пізнавального процесу.



Рис.2.4. Місце системи творчих завдань у системі навчання

Специфічною умовою вдосконалення "проблемного навчального середовища" вважаємо необхідність еврилогізації навчання, тобто залучення інноваційних евристичних методів і прийомів (за В.Рибалкою, В.Роменцем, В.Андрєєвим та іншими). Це зумовлює психолого-педагогічний контекст упровадження системи: поєднання процесів слухання, спостереження й практичної дії; індуктивних і дедуктивних логічних операцій; урахування особливостей пізнавального процесу в навчанні засобами використання асоціацій, аналогій, аналізу через синтез, поєднання інтуїтивного й логічного, емоційного і раціонального.

Моделювання творчої діяльності учнів здійснюється за принципом: емоційне сприйняття – асоціації, аналогії, пошук – самостійна творчість. У такий спосіб комплексна організація експериментальної роботи спрямована на розвиток творчих здібностей школярів, продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій.

Розроблення теоретичних основ системи творчих завдань дозволило створити програму цілеспрямованого використання навчально-творчих завдань

у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями середніх класів [дис., статті автора] й експериментально її дослідити. Програму складено з урахуванням:

- психолого-педагогічних і методичних особливостей реалізації навчально-творчої діяльності учнів 5-8 класів;
- тематичного принципу вивчення програмних творів;
- визначеної чинною програмою кількості годин на вивчення предмета;
- відведеної кількості годин на уроки розвитку зв'язного мовлення, додаткового і виразного читання, повторення та узагальнення, тематичної атестації;
- типології навчально-творчих завдань із зарубіжної літератури;
- прогнозування навчального творчого результату.

*Алгоритм оформлення програми:*

**клас N**

Тема, її загальний зміст, к-ть годин на її вивчення	Комплексна мета (або очікуваний результат) використання завдань на основі програмних вимог	Форма проведення тематичного оцінювання	Творчі завдання		
			групи А (актуалізу- вальні)	групи В (форму- вальні)	групи С (констату- вальні)
Тема 1					
Методичний коментар:					
Тема 2					
Методичний коментар:					
Тема 3					
І т.д.					
Систематизація вивченого					

*Знакові символи і можливі скорочення у таблиці:*

- РЗМ - розвиток зв'язного мовлення,
- ВЧ - виразне читання,
- ДЧ - додаткове читання,
- ПУ - повторення і узагальнення,
- ТА - тематична атестація.
- \* - завдання підвищеної складності (для індивідуального виконання) тощо.

Важливим для впровадження програми в шкільну практику є укладання методичних рекомендацій, складання плану дій учителя, представлення окремих навчально-методичних розробок (див. додатки).

У процесі дослідження визначено, що навчально-творча діяльність – це багатофункціональне утворення, основною структурною одиницею якого є творче завдання, а ключовою фігурою навчального процесу – учень. Виявлено, що взаємозв'язані творчі завдання, які цілеспрямовано і системно використовуються у контексті здійснення такої діяльності, утворюють нову якість – методичну систему творчих завдань. Структурні компоненти експериментальної методики (концептуальний – комплексна мета, зв'язки, прогнозування результатів; змістовий – основний і допоміжний навчальний матеріал, теоретико-літературні відомості, передбачені програмами з предмета; процесуальний – етапи вивчення художнього твору) спрямовані на досягнення кінцевого результату – підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури, розвиток творчої особистості школяра, вдосконалення його літературної освіти. У наступних підрозділах опишемо основні аспекти організації навчально-творчої діяльності учнів середньої ланки на уроках вивчення зарубіжної літератури.

## **2.2. Типологія творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями 5-8 класів**

На основі розроблення теоретичних основ системи творчих завдань із зарубіжної літератури та відповідно до визначених етапів організації навчально-творчої діяльності учнів 5-8 класів виокремлюємо такі типи навчально-творчих завдань: *актуалізувальні, формувальні й констатувальні*.

Зазначимо також, що типологію навчально-творчих завдань із зарубіжної літератури сформовано за етапами вивчення літературного твору. Так, *завдання актуалізувального типу* запропоновано для використання на етапах підготовки до сприйняття і безпосереднього читання тексту твору з метою активізації мотиваційних резервів учня, розвитку творчої уяви і фантазії, образного та асоціативного мислення. *Завдання формувального типу* передбачено для використання на етапах підготовки до аналізу та аналізу художнього твору. Мета їх упровадження – поглиблення читацького сприйняття художнього

твору, розвиток логічного мислення, набуття практичних навичок використання теоретико-літературних понять у процесі роботи з текстом твору. Останні з визначених завдань запропоновано для використання на підсумкових етапах роботи з літературними творами для узагальнення та систематизації вивченого. Їх роль полягає у виявленні рівня сформованості навичок творчої діяльності в учнів у процесі вивчення навчальної теми.

У такий спосіб реалізовано програму цілісного охоплення учнів середніх класів творчою діяльністю на уроках зарубіжної літератури. Розуміючи навчання як процес здобуття суб'єктного досвіду життєдіяльності та примноження знань, умінь і навичок (за І.Якиманською), вважаємо, що розроблена система використання творчих завдань із зарубіжної літератури реалізується за умови дотримання таких положень:

- індивідуального вибору завдань, змісту і форми навчального матеріалу;
- динамічності процесу навчання літератури, здійснення навчального діалогу, спрямованого на колективне конструювання навчально-творчої діяльності;
- максимального спрямування на самостійну роботу учнів і творче застосування здобутих знань у нестандартних навчальних ситуаціях [224, с.14].

Розглянемо визначені типи навчально-творчих завдань і практику їх експериментального використання в навчанні зарубіжної літератури учнів середніх класів загальноосвітніх навчальних закладів.

### **2.2.1. Творчі завдання актуалізувального типу**

Етап активізації навчально-творчої діяльності є підготовчим і водночас одним з найважливіших у розробленій системі творчого розвитку особистості учня. Навчально-пізнавальна діяльність потребує сформованості уваги та внутрішньої мотивації навчання. Тому важливо усвідомлювати необхідність цілеспрямованого розвитку асоціативного, гіпотетичного мислення, уяви і фантазії, здатності учнів до емпатії, адже творча діяльність учнів на уроках

зарубіжної літератури пов'язана з проблемою цілісного художнього сприйняття літературного твору.

Основними завданнями підготовчого етапу є:

- створення емоційно-сприятливого мікроклімату в учнівському колективі, атмосфери довіри і співпраці;
- активізація уваги і підвищення мотивації учня до читання літературного твору;
- використання системних методичних засобів розвитку асоціативного і образного мислення учнів, здатності співпереживати, висувати гіпотези, формулювати проблему.

Під час опитування і проведення контрольних зрізів серед учнів 5-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів України виявлено, що труднощі викликають завдання, які потребують виявлення здатності асоціювання, прогнозування, висловлення власного судження на основі зіставлення літературних явищ з життєвими. Також було встановлено, що подібні завдання пропонуються на уроках зарубіжної літератури безсистемно, частіше – під час читання і після прочитання тексту твору. Тому можемо зробити висновок, що підготовка до вивчення літературного твору здебільшого відбувається репродуктивним шляхом: вивчення визначеного розділу підручника, слово вчителя про митця, запис інформації у зошит, бесіда щодо змісту й проблематики твору тощо.

Вважаємо, що проблема мотивації навчання пов'язана з вибором дидактичного підходу: формувати мотивацію навчання ззовні й контролювати навчальну діяльність чи розвивати її за рахунок внутрішньої природи особистості школяра. Так, сучасні психологи і педагоги визнають, що мотивація навчання має відбуватися за рахунок фасилітаторських (організація, стимуляція, активізація) сил і вмінь учителя та максимальної свободи й відповідальності учня, відчуття ним внутрішньої необхідності в діяльності та спілкуванні [209, с.190].

З метою успішної реалізації зазначених завдань у контексті навчання зарубіжної літератури слід застосовувати специфічні прийоми організації



навчально-творчої діяльності: *асоціювання* як ”пробудження асоціацій” (за В.Паламарчук), *прогнозування* (або моделювання), *евристичний пошук*. Успішне вирішення проблеми інтелектуально-творчого розвитку школярів середньої ланки на уроках літератури, їх здатності уявляти і фантазувати, використовувати особистий досвід у пошуку, формулюванні й вирішенні творчих навчальних ситуацій можливе лише за умов комплексного залучення специфічних методів, прийомів і видів навчальної діяльності.

Під час організації навчання літератури на підготовчому етапі є цінним використання методів евристичної бесіди, елементів дослідницького і творчого читання. Їх реалізація передбачає взаємодію наступних методичних прийомів:

- евристичної бесіди;
- навчального диспуту;
- зіставлення історико-культурних, біографічних, життєвих і літературно-художніх явищ, фактів, понять;
- художнього читання з наступним висловленням власних вражень;
- словниково-довідкової роботи тощо.

Таким чином, на основі єдності зазначених у дослідженні психолого-педагогічних і методичних положень серед різновидів творчих завдань актуалізувального типу виокремлено такі: *асоціативні, прогностичні, евристичні*.

*Мета* їх уведення у навчальну діяльність учнів – поєднувати відомий і новий навчальний матеріал, розвивати здатність уявляти і фантазувати, проводити аналогії та використовувати асоціації, бачити й формулювати проблему, генерувати і висловлювати ідеї.

Матеріалом для створення таких творчих завдань є:

- різні види контекстів (біографічний, культурологічний, історичний, літературознавчий, особистісний тощо);
- теоретико-літературний матеріал літературознавчого і загальноестетичного характеру;

- наочний і роздавальний матеріал (портрет автора, ілюстрації до твору, фотоматеріали, картки з висловленнями відомих діячів про твір і митця тощо);
- тема заняття, музичний фон чи епіграф до уроку;
- ім'я і творчий доробок автора;
- назва, початок чи фрагмент твору;
- образ головного персонажа твору тощо.

У практиці викладання літератури широко описані різноманітні творчі завдання у вигляді запитань і практичних вправ. Сучасний процес організації творчого навчання пов'язаний з необхідністю активного використання пізнавальних завдань, виконання яких зумовлене нестандартними ситуаціями і потребує використання творчих можливостей, досвіду учнів. Так, В.Паламарчук доведено ефективність використання зазначених завдань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Як приклад описано наступне завдання: учитель пропонує учням на розгляд декілька описів пейзажів і за особливостями стилю просить визначити (на основі власних асоціацій навчального чи життєвого характеру) їх належність автору. Подібну пізнавальну ситуацію можна сформулювати як дослідницьке завдання: знайти у вивчених творах опис пейзажів, зіставити їх і встановити особливість манери письма кожного письменника. Проте автор слушно зауважує, що введення у творчий процес специфічних навчальних завдань, які мають готові умови, полегшує учням пошук необхідних відомостей [143].

Отже, з метою максимальної реалізації творчих умінь учнів і природного розвитку їх асоціативного, образного мислення, використання досвіду та інтуїції у навчальному пошуку на уроках зарубіжної літератури комплексно використовуються завдання, сформульовані як:

- запитання у контексті навчальної бесіди;
- завдання-спонукання до дії (чи практичні вправи);
- завдання-ситуації.

Складовою методичної системи є навчальні завдання асоціативного характеру. У психології та педагогіці проблемі визначення ролі асоціацій у

мисленнєвих процесах людини приділено значну увагу ("асоціація" у перекладі з латинської мови – це "сполучення, з'єднання"). Для прикладу, за висновками У.Джемса, асоціації відбуваються між об'єктами, а не ідеями. Відповідно, в основі цих процесів лежить здатність людини до проведення аналогій (знаходження подібності), реінтеграції (цілісне відтворення колишніх сприйнятів) чи часткового відтворення (відтворюються окремі факти). Доведено також, що продуктивна уява базується на поєднанні елементів різних початкових уявлень і утворенні їх нового цілого [58,с.150-171,с.201-202]. Асоціації розрізняються за суміжністю у часі чи просторі (сніг-зима, стілець-стіл), зовнішньою подібністю (озеро-море, літак-птаха, яблуко-груша-слива...) та контрастністю (верх-низ) [154,с.113]. Дидактом В.Паламарчук доведено необхідність використання різноманітних учнівських асоціацій у навчанні гуманітарних предметів. Для опису специфічного прийому навчання автор використовує поняття "пробудження асоціацій" [143, с.91-92].

Таким чином, загальноновизнаною є думка про те, що асоціативні образи є основою процесів мислення і важливою складовою освітнього процесу.

Аналіз низки науково-методичних джерел з проблем викладання літератури засвідчує, що розробленню завдань асоціативного характеру в цілому приділено значну увагу. Вони широко представлені в наукових працях методистів і визнані важливими для літературно-творчого розвитку школярів (див. табл.1.1). Про суттєву розвивальну роль асоціативних завдань з літератури йшлося ще в ХІХ столітті у методичних порадах В.Стоюніна. Так, педагог радив долучати окремі уявлення, асоціації, які є ще основою пам'яті молодших підлітків, до читання художніх творів, щоб літературний розвиток учня відбувався природно [190, с.320].

Сучасна дослідниця Ю.Філонова вважає, що на основі досліджень педагогів ХІХ століття в сучасній методиці розроблено такі творчі завдання, як: словесне малювання, завершення образу, творчий переказ, стилістичний експеримент, в основі яких лежить принцип асоціювання [205]. Запропоновано також ефективні прийоми використання асоціацій на етапі підготовки до сприйняття і читання художнього твору. Серед них – опис безпосередніх

вражень учнів від прочитаного у контексті бесіди; створення уявного портрета героя на початку читання й зіставлення його з подальшими враженнями від прочитаного.

У ході експериментального навчання описані асоціативні завдання пропонувалися з метою активізації уваги учнів до предмета вивчення, мотивації творчого читання. Пропонуємо зразок організації бесіди під час читання твору В.Г.Короленка "Діти підземелля"<sup>4</sup> на основі зазначених методичних прийомів і з використанням асоціативних завдань:

- *Опишіть перше враження від зовнішності героїв твору.*
- *Чому залишається враження, що історію розповідає не дитина, а дорослий? Зачитайте фрагмент твору на підтвердження власної думки.*
- *Як ви гадаєте, чому в творі немає детальної портретної характеристики Васі? Намалюйте його словесний портрет.*
- *Які асоціації у вас викликає зміст II розділу твору "Я та мій батько"?* Поясніть власні думки.
- *Згадайте свої попередні уявлення про героїв твору. Чи змінюються вони у процесі читання?*

Навчальну бесіду сформовано на основі різних за формальними ознаками завдань асоціативного характеру. Їх функція – створити позитивні умови для сприйняття тексту твору, залучити продуктивну уяву та учнівські враження від прочитаного. Використання завдань асоціативного характеру сприяє розвитку здатності учнів відтворювати в уяві образи твору, переживання літературного героя.

На важливості формування і розвитку зазначених творчих умінь школярів наголошує методист Т.Курдюмова. З цією метою автор радить застосовувати в середніх класах такі методичні прийоми:

- слово вчителя;
- колективну бесіду;
- художнє читання твору;

---

<sup>4</sup> Експериментальне навчання проводилося протягом 2000-2005 років, тому окремі ілюстрації завдань подано за програмою вивчення зарубіжної літератури 2001 року видання.

- перегляд окремих ілюстрацій з колективним їх коментуванням;
- активну словникову роботу в процесі обговорення вражень [28, с.36-40].

Проілюструємо алгоритм підготовки до читання оповідання Дж. Даррелла "Балакучі квіти"<sup>5</sup> (5 клас) із застосуванням зазначених прийомів.

I. **Слово вчителя про особистість і творчий доробок англійського письменника, який народився в Індії. Увага учнів акцентується на професійних інтересах автора, відображених у його творах (можливі асоціації з життям і творчістю Сетон-Томпсона).** Потім учитель зачитує фрагменти його прози, учні під керівництвом учителя в процесі їх обговорення формулюють проблему: "Наскільки допомагає авторська любов до світу природи і наукове її знання у написанні літературних творів? "

II. **Попередня бесіда за текстом твору "Балакучі квіти":**

- *Хто є в центрі уваги автора (квіти, птахи, звірі)? Опишіть свої враження від прочитаного.*
- *Розгляньте ілюстрації. Зіставте свої відчуття від прочитаного з картинами природи.*
- *Доберіть для опису власних вражень влучні порівняння, метафори і епітети.*

III. **Обговорення колективно створеної уявної картини природи за прочитаними уривками з оповідання.**

IV. **Визначення поняття "пейзаж" із залученням вправи на словотвір (пейзажний, пейзажист) і асоціативне створення метафор (пейзаж настроїв і почуттів, пейзажна зовнішність тощо).**

Отже, у контексті попередньої бесіди важливим є використання творчих завдань на опис власних учнівських вражень від прочитаного, словесне малювання образів твору, практичних вправ на збагачення словникового запасу, колективне створення уявного образу твору тощо.

Важливим матеріалом для створення завдань актуалізувального типу є біографічний контекст. Ґрунтовне і детальне вивчення біографії письменника у

---

<sup>5</sup> У програмі із зарубіжної літератури для 12-річної школи 2003 року видання твір Дж.Даррелла пропонується для позакласного читання.

5-му класі є недоречним, адже основним об'єктом навчання є текст художнього твору. Проте доведено, що біографічний контекст має велике значення для формування мотивації та інтересу до читання літератури. У літературознавстві проблема віддзеркалення авторської особистості у творі частково досліджувалася ще в XIX столітті у працях зарубіжних і вітчизняних прихильників біографічного методу – Сен-Бева, Т.Брандеса, Ю.Айхенвальда, М.Чалого, І.Франка, В.Смілянської та інших. Вагомий внесок у розробку біографічного методу в літературознавчій науці зробив А.Моруа у XX столітті [39]. Значну увагу цьому питанню приділено вітчизняними методистами. Описаний у методичній літературі досвід викладання предмета в середніх класах доводить, що проблема вивчення життя і творчості письменника залежить від мети і способів використання навчального матеріалу, вікових особливостей учнів, а головне – від особистості самого автора (праці В.Дробота, Є.Пасічника, Л.Мірошніченко, Б.Степанишина, Н.Волошиної та інших) [118; 129; 186 та інші].

Різноманітні дослідження біографічного матеріалу на уроках української та зарубіжної літератури дають можливість увиразнити думку про те, що методика роботи вчителя з біографічним матеріалом на уроці може включати різноманітні словесні прийоми і наочну інформацію:

- художнє слово вчителя;
- роботу з портретом, словесне його малювання;
- використання опорної схеми-конспекту, фотоматеріалів, учнівських ілюстрацій, картин живопису;
- екскурсію до музею, виставки, пам'ятника тощо.

Зауважено також, що матеріал відбирається залежно від мети, віку школярів, теми, у межах якої вивчається твір [118, с.192].

На думку Л.Мірошніченко, О.Ісаєвої, Ж.Клименко та інших, важливим також є використання літературно-критичного матеріалу на етапі підготовки до читання твору. Вартим уваги є використання низки асоціативних завдань на основі літературно-критичного й біографічного матеріалу. Джерелами для створення завдань може стати ім'я автора, епістолярна спадщина митця, а

також влучні висловлювання відомих культурних діячів про особистість письменника.

На основі конкретних способів виконання серед творчих завдань асоціативного характеру розрізняються такі:

- *асоціативно-прогностичні завдання за портретом автора;*
- *асоціативний ланцюжок;*
- *презентація художнього ілюстрування;*
- *словесне малювання;*
- *добір епіграфів до твору чи теми уроку;*
- *асоціативний конспект тощо.*

Виконання учнями асоціативно-прогностичного завдання на основі портрета автора активізує увагу школярів до особистості митця та його творчого доробку, налаштовує на подальше уважне читання літературного тексту, дає можливість залучити учнів до прогнозування розвитку подій у творі.

Окреслимо алгоритм виконання пропонованого завдання:

- *представлення портрета письменника, його словесний опис;*
- *створення уявної історії життя митця ("очі – дзеркало душі" );*
- *висловлення гіпотези щодо творів автора, їх тематики;*
- *формулювання уявлення про твір за його назвою;*
- *бесіда про життя літературних героїв за першими сторінками твору;*
- *звернення до літературних образів і формулювання проблемного запитання.*

Отже, біографія автора й літературно-критичні дослідження його творчого доробку є цінним матеріалом для розвитку асоціативного мислення учнів і мотивації навчання. Використання біографічного матеріалу є важливим на шляху до глибокого пізнання художнього твору, уміння зрозуміти і відшукати особистість автора у творі й навпаки – зрозуміти твір через призму авторського світогляду.

Асоціативні завдання на основі біографічного контексту можуть використовуватися також під час організації читання літературного твору. Ефективним для їх виконання є прийом зіставлення фактів з життя автора з

епізодами твору. Організація навчального диспуту в класі на основі прийому асоціативного зіставлення фактів біографії автора зі змістом твору є поштовхом до здійснення подальшого пошуку і дослідження у визначених бесідою напрямках.

Під час ознайомлення з життям і творчістю письменника важливими є завдання на створення асоціативних конспектів. Зазначені завдання сприяють розвитку в учнів здатності цілісно сприймати навчальну інформацію, гармонійно поєднуючи основний і фоновий матеріал. Наприклад, на етапі підготовки до сприйняття поезії учням може пропонуватися створити асоціативну картину життя і творчості поета у вигляді схеми-малюнка. У подальшому результати асоціативного сприйняття біографічного матеріалу можуть стати основою для організації творчого читання, аналізу та інтерпретації його поезій. Представимо один зі зразків виконання завдання ученицею експериментального 7 класу на основі ознайомлення з життям і творчістю М.Ю.Лермонтова (*Марина Л., асоціативний конспект "Хмари митецького життя"*):



Отже, учні вчаться формулювати навчальну проблему, використовуючи власні уявлення про долю митця.



У працях С.Леонова висловлено думку про те, що важливим матеріалом для поглибленого сприйняття учнями літературного твору є теоретико-літературні поняття [29,с.56-57]. Автор використовує психологічне поняття *настанова* як готовність до читання та вважає, що її формування на основі теоретико-літературних понять може підвищити інтерес школярів до самого твору, викликати потребу в його глибокому осмисленні. На думку методиста, ця настанова має особливе емоційне та інтелектуальне значення для подальшої роботи з художнім твором. Основним прийомом вивчення теоретико-літературного поняття на етапі підготовки до сприйняття твору С.Леонов визначає бесіду, мета якої – акцентування уваги на ключовому понятті, що сприятиме якісному аналізу твору.

Зазначений прийом навчання може бути використаний, для прикладу, під час обговорення особливостей літературної доби Романтизму. Пропоноване завдання може бути таким: *Продовжити асоціативний ланцюжок "романтика – казка – романтичний – казковий – Романтизм"*. У ході його виконання школярі добирають (індивідуально чи за групами) асоціативні образи до кожного з понять, представлених у ланцюжку.

*Зразок виконання:*

*романтика* - пригоди ...;

*казка* - фантастика, чудо...;

*романтичний* - мрійливий, сумний, фантазія...;

*казковий* - сон, фільм, берег, місто, царство ...;

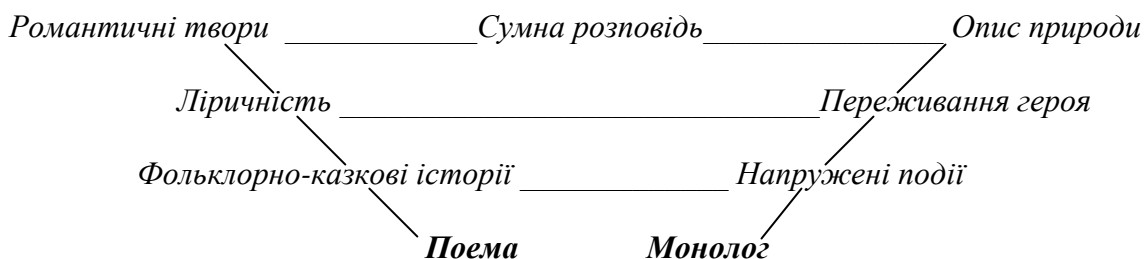
*Романтизм* - період, час, доба, література...

Після завершення роботи варто запропонувати обговорення результатів виконання завдання. Це сприяє формуванню інтересу школярів до вивчення загальних історико-культурних і літературознавчих відомостей про добу Романтизму, подальшому ознайомленню зі зразками романтичної літератури (творами Дж. Байрона, Г.Гайне, А.Міцкевича, Е.Гофмана тощо).

Ефективним є використання асоціативних завдань дослідницького характеру. Так, для ефективної організації читання ліро-епічних творів доби

Романтизму може бути запропоновано завдання на асоціативне дослідження теоретико-літературних понять:

*Спробуйте дати власне пояснення чи визначення поняттям "ліричний монолог", "поема", скориставшись розповіддю вчителя і запропонованим асоціативним ланцюжком слів і словосполучень:*



*Доповніть їх за допомогою поданих у навчальній і довідковій літературі визначень.*

Якість виконання описаних дослідницьких завдань залежить і від здатності школярів до організації пошукової діяльності: учні вчать творчо працювати з підручниками і довідковою літературою.

З метою подальшого стимулювання пошукової активності школярів серед асоціативних завдань випереджального характеру слід пропонувати також вправи на добір епіграфів до уроку та цікавих завдань для інших учнів. Джерелами для їх виконання можуть стати зразки народної мудрості, поезії вітчизняних і зарубіжних авторів, життєві та навчальні асоціації тощо. Доведено, що практика виконання подібних завдань розвиває в учнів здатність до самостійного пошуку і формулювання проблеми.

Таким чином, скерованість і чітка організація творчої навчальної діяльності сприяє розвитку самоорганізаційних здібностей і дослідницьких умінь школярів.

В.Паламарчук слушно зауважує, що процес формування творчої особистості учня не може зводитися лише до озброєння його готовими способами діяльності без залучення вміння проектувати і прогнозувати. Автор вважає, що у процесі вирішення навчальних проблем вміння прогнозувати є значущим [139, с.110]. Ядром, серцевиною акту творчості дидакт визначає

гіпотезу (в перекладі з грецької – "основа", "передбачення"). Це – передбачувальне судження і водночас процес висунення, обґрунтування, доведення певної ідеї. Загальновизнаним є твердження, що гіпотеза – це обґрунтована думка, доводить яку можна засобами застосування аналогій, асоціацій, використання загальних закономірностей у конкретній ситуації [143,с.118-119].

На жаль, в організації навчання стратегічні методи наукового пізнання ще не отримали належного застосування і розповсюдження. Окремі зразки завдань "гіпотетичного" характеру представлені у праці Ю.Львової: автором запропоновано літературні задачі на передбачення й розпізнавання автора, довершення образу літературного героя, його характеру за початком, уривком чи кінцівкою твору в процесі позакласної роботи з російської літератури [107]. Досліджуючи проблему розвитку читацької діяльності старшокласників, методист О.Ісаєва пропонує в контексті використання прийому індивідуального читання наступне: у процесі самостійного прочитання твору зосередити увагу на певних його фрагментах, зіставити їх з тим, що вже відомо, і замислитися над продовженням тексту [74, с.168]. Отже, вміння прогнозувати й передбачати є цінним для розвитку читацької культури школярів і може стати основою для розроблення творчих завдань з літератури прогностичного характеру.

У контексті досліджуваної проблеми пропонуємо низку прогностичних завдань із зарубіжної літератури на розвиток умінь передбачати подальший хід подій за початком твору, назвою, його уривками, історико-культурним матеріалом. Прогностичні завдання виконуються переважно в усній формі безпосередньо на уроці. Формулювання подібних завдань відбувається за зразками:

- *"На основі словесного опису портрета спробуйте відгадати, яким є характер і вдача автора? "*;
- *"Складіть план I частини твору і дайте їй загальну назву. Яким може бути розвиток подальших подій? "*;
- *"На основі біографічних даних про ... спрогнозуйте можливу тематику, основну ідею і проблематику творів письменника" тощо.*

Особливим видом серед таких завдань є ті, в яких відбувається своєрідне поєднання асоціативно-прогностичних характеристик: робота з портретом автора "Очі – дзеркало душі". У завданні учням пропонується на основі роботи з портретом (спостереження, обговорення, висловлення вражень тощо) спрогнозувати можливі теми, проблеми творів автора, в уяві аналізуючи можливі риси характеру письменника. Доведено, що описані *прогностичні завдання* актуалізують учнівську увагу, розвивають здатність до генерування гіпотез, уміння передбачати.

Як специфічний вид творчих завдань актуалізувального типу виокремлюються евристичні. Відомо, що метод евристичних бесід було описано ще в працях мислителя Сократа (*евристика* у перекладі з грецького – "відшуковую, знаходжу, відкриваю"). Ідея використання даного методу полягала в тому, щоб за допомогою постановки особливих питань, що сприяють роздумам, досягати самостійного виведення істини. Евристика, таким чином, передбачає не передачу чи відтворення готової інформації, а її пошук, "народження". Навчальні можливості цього методу ґрунтовно описано сучасним дидактом А.Хуторським [163;212]. Ключовими елементами навчальних евристичних завдань автор визначає:

- *сумнівність* щодо існування абсолютних істин;
- *наявність* чи штучне введення в умову завдання *протиріччя*;
- *індуктивний спосіб* формулювання;
- *поступове ускладнення* процесу пошуку;
- існування *двох і більше варіантів* вирішення проблеми;
- залучення *інтуїції* та власного *досвіду* до її вирішення;
- формулювання подальшого завдання на основі *оцінювання процесу* обговорення та оголошення *вихідних суджень* [212, с.170-171].

На уроках зарубіжної літератури евристичні завдання у контексті бесіди активно використовуються на етапах підготовки до сприйняття й читання літературного твору, що спонукає учнів до роздумів і формулювання ключової теми, ідеї та проблеми твору. Здебільшого такі завдання формулюються як

запитання. Вони можуть бути ускладнені спонуканням до дії чи бути складовою пізнавальної ситуації.

Пропонуємо зразки формулювання евристичних завдань:

- *Чи можемо остаточно стверджувати, що...?*
- *Як Ви можете схарактеризувати образ головного героя: бунтар, невдаха, велетень, герой чи...?*
- *Як зачитаний Вами епізод твору характеризує головного героя твору...?*
- *Яким Ви уявляли героя на початку читання? Опишіть зміни в уявленому Вами образі, що відбулися в процесі подальшого читання.*
- *Чи можна чітко визначити ставлення автора до героя твору? Доведіть думку і проілюструйте прикладами з тексту.*
- *Нами виявлено, що (заперечується, що)... Яких змін у процесі читання твору та бесіди зазнає уявлений Вами образ героя?*

Важливо зауважити, що організована на етапі підготовки до сприйняття і читання художнього твору евристична бесіда може поєднувати у собі асоціативні, прогностичні та евристичні завдання. Вважаємо, що в такому разі вона є регулятором розвитку найважливіших компонентів творчих здібностей школярів підліткового віку, сприяє формуванню уваги, створенню мотивації навчання.

Отже, організована на підготовчих етапах сприйняття твору актуалізувальна бесіда, в основі якої – поєднання асоціативних, прогностичних і евристичних творчих завдань, – сприяє підвищенню інтересу школярів до читання, формує мотивацію навчання, увагу, розвиває продуктивну уяву і фантазію школярів підліткового віку.

### **2.2.2. Завдання формувального типу**

Головним завданням формувального етапу організації навчально-творчої діяльності учнів є забезпечення глибокого та адекватного сприйняття ними художнього твору. Під час проведення опитування серед учнів і вчителів було з'ясовано, що у процесі вивчення зарубіжної літератури на цьому етапі існує низка проблем, а саме:

- фрагментарність художнього сприйняття, невмотивованість аналітичної роботи з текстом літературного твору;
- труднощі в осмисленні ролі художньої образності літературного тексту, у виявленні авторської думки щодо зображуваного в творі;
- недостатній рівень літературознавчої підготовки школярів, а також розвитку здатності до практичного аналізу художнього твору;
- відсутність зацікавлення і мотивації вивчення теоретико-літературних понять, необхідних для ґрунтовного сприйняттям літературного твору тощо.

Тому під час організації навчання у процесі підготовки до аналізу та власне аналізу пріоритетними визнаємо такі методи: творче читання, евристична бесіда, дослідницький і репродуктивно-творчий. Їх реалізація передбачає взаємодію домінуючих методичних прийомів:

- художнього читання (коментованого, виразного, в особах тощо);
- побудови системи творчих завдань (пізнавальних задач, запитань, практичних вправ на добір, групування, стилізацію, конструювання, доведення, дослідження тощо);
- проблемної бесіди та організація навчального диспуту на основі створеної проблемної ситуації;
- формулювання, пошуку, дослідження, спростування і доведення проблеми.

Зазначені методи і прийоми, відповідні види навчальної діяльності реалізуються як сукупність взаємодоповнювальних творчих завдань формувального характеру. Матеріалом для їх створення є:

- програмні літературні тексти, їх переклади українською і російською мовами;
- сукупність засобів творення художнього образу зазначених літературних творів;
- визначені чинними програмами теоретико-літературні поняття, систематизовані у межах навчального року (на горизонтальному рівні) та у

межах вивчення зарубіжної літератури у 5-8 класах (на вертикальному рівні);

- літературно-критичні матеріали, навчальні статті підручника, довідкова література;
- додаткові літературні твори для індивідуальної самостійної роботи тощо.

Засвоєння теоретико-літературних понять – одне з найважливіших завдань уроку. У процесі засвоєння цих понять під час вивчення художнього твору відбувається розвиток творчих здібностей учнів, що потребує систематизації навчального матеріалу, взаємопов'язаного вивчення теоретичних понять у курсі української та зарубіжної літератур, використання графічної наочності, а з боку учнів – засвоєння понять у практичній діяльності тощо. Тому процес вивчення та засвоєння теоретико-літературних понять має бути системним і виваженим:

- на початковому етапі потрібно визначити сутність даного поняття (етап формування поняття);
- виділити ознаки та функції нового поняття, проаналізувати їх, провести спостереження (етап формування початкового знання про нього);
- вивчати поняття поглиблено, здійснювати практичний аналіз (етап формування відносно повного поняття);
- усвідомити і постійно виробляти вміння практично застосовувати вивчене поняття в нестандартних умовах (етап рефлексії та учнівської самостійної творчої діяльності).

Лише у процесі такої роботи з теоретичними поняттями учні поступово усвідомлюють, для чого вони мають їх вивчати, як можуть краще засвоювати, а головне – як ефективно використовувати свої знання і вміння. Науковцем-методистом О.Бандурою на матеріалі з української літератури було запропоновано різноманітні практичні завдання для засвоєння таких понять [11]. Подібні дидактичні системи творчих завдань зустрічаємо також у дослідженнях В.Андрєєва, В.Паламарчук, Л.Шелестової та інших [4; 143; 219 та інші].

У процесі вивчення зарубіжної літератури нами також здобуто позитивні результати використання різноманітних видів творчих завдань [55]. Створені на

визначеному етапі роботи з художнім твором завдання на основі таких видів діяльності, як доповнення, групування, конструювання, стилізація, порівняння, виділення головного, доведення мають конструктивно-творчий – *формувальний* – характер.

Для засвоєння учнями базових теоретико-літературних понять навчальний матеріал необхідно систематизувати та упорядкувати за принципом їх класифікації. З урахуванням напрацювань науковців-методистів (М.Качуріна, О.Бандури, Є.Пасічника, О.Ісаєвої, Ю.Султанова та інших) під час підготовки до експериментального навчання було систематизовано і класифіковано теоретико-літературні поняття, визначені чинною програмою з предмета 2001 року, за групами: поняття загальноестетичного характеру; теоретико-літературні поняття, спрямовані на сприйняття художнього твору (художньо-зображувальні та художньо-виражальні поняття); літературознавчі та сюжетно-композиційні.

Так, поняття загальноестетичного характеру вивчалися на початку вивчення теми, ними ж і завершувалася робота у вигляді творчих робіт. Дослідним навчанням також було передбачено творчо-практичне застосування, проміжне та наскрізне узагальнення теоретико-літературних понять, що визначають жанрово-родову своєрідність твору. На нашу думку, поняття, що розкривають особливості написання художнього твору, є об'єктом ретельної уваги на стадії підготовки до аналізу або самого аналізу художнього твору.

Отже, з метою системної організації способів інтелектуально-творчої діяльності серед основних видів *формувальних* творчих завдань із зарубіжної літератури виокремлено такі:

- *вибіркові* (обрати з кількох варіантів запропонованих слів, понять найбільш вдалий, згрупувати їх за ознаками);
- *завдання-доповнення* (доповнити текст власним варіантом відповіді й завершити його; дати відповідь, доповнивши текст або висловлення);
- *конструктивні* (на основі реконструювання, конструювання, стилізації);
- *завдання-парадокси* (пояснити невідповідність, "диво", алогізм);



- *проблемні завдання* (довести власну думку, виявити причини, особливості на основі створеної проблемної ситуації навколо ключових понять теми чи художнього твору);
- *завдання для зіставлення* (порівняти поняття, явища, образи на основі зіставлення подій /кінець-початок/, вчинків літературних героїв, фрагментів твору, стилів творів, перекладу чи переспіву з оригіналом, завдання-антиномії тощо) у вигляді запитань, таблиць, малюнків, схем, пізнавальних задач тощо.

Доведено, що процес упровадження їх у практику роботи з текстом художнього твору на етапах підготовки до аналізу й власне аналізу тексту літературного твору сприяє набуттю навичок і вмінь творчого застосування теоретико-літературних понять у школярів під час практичної та аналітичної діяльності на уроках зарубіжної літератури, розвитку їхнього дивергентного мислення, зв'язного мовлення, комунікативних і самоорганізаційних здібностей.

Вибіркові завдання, що розпочинають етап розвитку інтелектуально-логічних здібностей учнів, пов'язані з використанням рецептивних умінь, здатності розпізнавати навчальний матеріал, а також аналітично-конструктивними якостями школярів – обирати, групувати, поєднувати, розподіляти тощо. Крім того, у такий спосіб процес розпізнавання і відтворення вивченого поступово переходить на продуктивний рівень, оскільки виконання завдань вибіркового характеру потребує від учнів здатності аргументувати свій вибір, висловлювати власні судження щодо нього. Таким чином, завдання на вибір і групування понять, образів тощо є ефективними у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Для прикладу, вибіркові завдання можуть пропонуватися під час вивчення теми "Міф": дібрати низку дієслів, що за змістом близькі до визначення поняття "міф" (мають із ним логічний зв'язок) і аргументувати свій вибір (завдання може виконуватись у формі гри, коли дані слова пропонуються учням у вигляді карток, ними прикрашається класна кімната тощо): *пізнати, вигадати,*

*засудити, розважити, з'ясувати, пояснити, заплутати, відокремити, помріяти, уявити та інші.*

Працюючи у такий спосіб з поняттям, учні усвідомлюють, що основною функцією міфів є відтворення в них колективних уявлень давніх народів, первісні спроби пояснення ними будови світу, його походження, зв'язків людини зі світом. Це допомагає учням на початковому рівні усвідомлювати відмінності міфу і казки.

Особливість навчальних завдань на доповнення полягає у тому, що учням пропонується алгоритм або основа виконання самого завдання: його необхідно доповнити, доопрацювати, завершити. Практика використання завдань доповнювального характеру доводить, що вони активізують пізнавальну діяльність учнів, розвиваючи їх організаційні здібності, зв'язне мовлення. Так, завдання-доповнення можуть активно використовуватися у процесі роботи з образними висловами.

Проілюструємо типові завдання цієї групи:

- *Доберіть до кожної групи слів епітети та означення. Створені образні словосполучення введіть у речення, вибудуйте з них твір-мініатюру: високий (дума, зріст); срібний (монета, голос); золотий (осінь, каблучка); тупий (біль, ніж). Знайдіть у творі ... подібні образні вислови.*
- *Продовжте вислів і складіть речення зі створеним словосполученням: радість, ніби ...; зорі, неначе...; очі, немов....*
- *Додайте до поданих іменників такі епітети, щоб створити атмосферу казковості й старовини, або віднайдіть у билинах, народних піснях, казках епітети, що використовуються зі словами: степ, орел, гай, вітер, море (широкий, сизокрилий, зелений, буйний, синєє).*

За допомогою таких завдань учні вчаться самостійно і творчо працювати з порівняннями та епітетами, зіставляти метафору з порівнянням, усвідомлюючи, що метафора створюється за ознаками подібності, є "прихованим порівнянням": сонце – яблуко (неначе), місяць – серпанок (ніби). У подальшому учні знайомляться з уособленням як різновидом метафори, в якому відбувається приховане порівняння неживого з живим (персоніфікація).

Зважаючи на зв'язок програмового матеріалу із зарубіжної літератури з деякими історико-культурними відомостями (національна своєрідність художнього сприйняття, характер епохи тощо), вважаємо, що зазначена специфіка навчальної діяльності може реалізуватися під час використання вибіркового і доповнювального завдань у роботі зі східною поезією:

- *"Незакінчені рядки". Дописати рубаї на основі уявлень про тематику, образи "східної поезії". Зіставити з авторським твором:*

Якби мені до рук — скрижалі Долі,  
Я розписав би їх по власній волі!...

---

---

*Якби мені до рук — скрижалі Долі,  
Я розписав би їх по власній волі!  
Із світу вигнав би всі смутки, болі,  
Чолом небес досяг, не жив би долі!*

(недосконалість людини й підвладність долі,  
Омар Хайям)

О Майстре, нашого життя  
первопричина!  
Чом стільки має вад твій первотвір —  
людина?..

---

---

*О Майстре, нашого життя первопричина!  
Чом стільки має вад твій первотвір —  
людина?  
Як добре виліпив, навіщо розбиваєш?  
А вийшла помилка — чия ж у тім провина?*

(образ Бога-ремісника,  
Омар Хайям)

У ході читання й аналізу східних поезій, визначення образної й тематичної їх специфіки учні 5 класу можуть закріпити одержані знання засобами складання власних творів «у східному стилі». Мотивацією для виконання творчого завдання може стати:

- рядок з хоку Мацуо Басьо:

*Соловей на гілці...*

---

---

*Метелик літає...*

---

---

*Холодний дощ без кінця...*

---

---

*Перший сніг! –...*

---

---

- ключова фраза, строфа, запропонована вчителем:

*Усе біле навкруги...*

---

---

*Здається, навіть дощ...*

---

---

*Навколо – суцільна тиша...*

---

---

*Перше листя опадає...*

---

---

Сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, творчому його осмисленню виконання завдання на зіставлення поезії з ілюстрацією. Одухотворення природи – це характерна ознака японської культури й усвідомити це молодшим підліткам допоможе творче завдання такого змісту:

- *"Поезія – композиція". Розглянути ілюстрації східної тематики й згрупувати їх з відповідними поетичними творами. Пояснити принцип упорядкування.*

Поезії для виконання роботи (хоку Мацуо Басьо в перекладах А.Сіренка, Г.Туркова):

*«Осінь уже прийшла!» –  
Шепоче на вухо вітер,  
Крадькома підлетівши до ліжка мого.*



*І зимування свято,  
Якщо в твоєму серці –  
Квітуча слива!*



*Скільки їх на полях!  
Та кожен цвіте по-своєму –  
Ось вищий подвиг квітки!*

◇  
*Під час квітування сакур  
Горам краси не додасть  
Навіть ранкова зоря.*

Це завдання виконується учнями у ході колективної та групової роботи з хоку та ілюстраціями. Вчитель, створюючи у класі мікрогрупи, пропонує учням для самостійної роботи навчальний та ілюстративний матеріали (тексти поезій, декілька ілюстрацій). Завдання учнів – створити презентацію цих поезій із використанням художнього пейзажу. Формулювання завдання як ситуації дозволяє алгоритмізувати навчально-пізнавальну діяльність школярів, навчити їх творчо аналізувати поезії.

- *Із запропонованих рубаї та зразків слов'янської народної мудрості скласти тематичні пари і пояснити свій вибір. Виокремити рубаї, що пов'язані зі специфікою східної культури (на рівні тематики, образності).*

Подібне творче завдання створює умови для розвитку навичок учнів зіставлення поезій як культурних пам'яток. У ході колективної бесіди учні створюють поетичні пари, зіставляючи їхню тематику й образність. Матеріал для подібної бесіди готується вчителем заздалегідь: східні тексти, тематична вибірка зразків народної мудрості. У процесі виконання завдання школярі звернуть увагу на ідейно-художню специфіку запропонованих рубаї.

Наведені вище зразки дозволяють стверджувати, що види інтелектуально-творчої діяльності, які лежать в основі створених завдань, не є рівноцінними: в одних випадках вони є цільовими, в інших – допоміжними, обслуговуючими. Тобто завдання на доповнення, як проілюстровано попереднім прикладом, можуть ускладнюватися іншими – вибірконими, конструктивними або проблемними. Це дозволяє індивідуалізувати та диференціювати роботу на уроці.

Як конструктивні завдання використовуються завдання на створення плану (простого, складного, цитатного) літературного твору або характеристики художнього образу. У ході експериментального навчання

підтверджено думку сучасних методистів [75, с.230-249; 118, с.185] про значущість розвитку в учнів навичок складання різноманітних планів. Як зауважено О.Ісаєвою, "...невміння слухати та переказувати, робити примітки та складати план негативно впливає на вміння письмового викладення своїх думок" [75, с.230]. Результати дослідного навчання підтвердили значущість системної роботи з різними видами планування.

*Зразки творчих завдань на доопрацювання і створення плану:*

а) простий

<i>Частина твору</i>	<i>Основний зміст</i>	<i>Влучна назва пункту плану</i>
1.	(колективна робота)	(індивідуальна/групова)
2.	(колективна робота)	(індивідуальна/групова)

б) складний

<i>Частина/розділ твору</i>	<i>Основний зміст</i>	<i>Другорядні події/характеристики</i>	<i>Формулювання пункту плану та його компонентів</i>
1.	(колективна робота)	А) (колективна/групова робота)	!...
		Б) (колективна/групова робота)	!...

в) цитатний

<i>Пункт плану</i>	<i>Основний зміст</i>	<i>Його формулювання</i>	<i>Добір влучної цитати</i>
1.		!...	!...
2.		!...	!...
А)		!...	!...

\* !... - етап індивідуальної творчої роботи

Важливими теоретико-літературними поняттями для вивчення в середніх класах є зображувальні засоби творення художнього образу твору – портретний опис, пейзаж, інтер'єр, опис одягу героїв, символічна деталь, оскільки вироблення умінь пояснювати їхню роль у формуванні художнього образу твору безпосередньо пов'язане з виробленням навичок написання власного твору, розвитку комунікативних здібностей. Так, для відпрацювання зазначених умінь і навичок під час експерименту активно використовувалися вибіркові усні перекази з елементами рольової гри (від імені автора або літературного героя).

Проілюструємо зразки формулювання зазначених завдань:

- *Перекажіть улюблений епізод твору. Уявіть, як би це розповів сам письменник.*
- *Створіть власні літературні композиції за зразком з використанням портрета чи інтер'єру як основної художньої деталі у своєму творі.*
- *Уявіть себе літературним героєм даного твору. Зверніться до читача.*

Вважаємо, що робота під час занять із портретними описами вчить учнів зосереджувати увагу на внутрішньому світі літературних героїв. Для прикладу, матеріалом для засвоєння поняття художнього образу твору і засобів його творення може бути твір М.Твена "Пригоди Тома Соєра". З метою характеристики внутрішнього світу героя учням може бути запропоновано специфічні завдання, визначені у системі як "*завдання-парадокси*". Специфіку подібних навчально-творчих завдань розкрито в дослідженнях В.Андрєєва [4]. Основою їх створення є використання прийомів зіставлення і, водночас, поєднання протилежностей. Наприклад, у процесі роботи з текстом зазначеної повісті та з метою характеристики внутрішнього світу героя акцентувалася увага учнів на:

- особливостях поведінки літературного героя (неохайність у виконанні завдань, невідвідування школи, водночас вірність товариству, відвага);
- ставленні інших до нього (тітка Поллі, Гек, Беккі);
- портретній характеристиці Тома (зовнішність бешкетника, але й зацікавленість і небайдужість в його очах).

Завдання-парадокси створюють атмосферу інтриги, активізують пізнавальну діяльність школярів, зацікавлюють їх, учать зіставляти, на перший погляд, протилежності, навчають мислити діалектично. Вважаємо, що введення у процес навчання подібних завдань сприяє розвитку аналітичних здібностей і дивергентного мислення учнів.

У ході дослідного навчання активно мають використовуватися *проблемні завдання і завдання для зіставлення* як їх різновиди. Вони ґрунтовно досліджені в методичній літературі й визнані необхідними для розвитку читацької культури школярів, їх літературних здібностей. Використання завдань

зазначених видів може відбуватися на основі прийомів створення проблемних ситуацій, доведення, дослідження тексту, порівняння, зіставлення оригіналу і перекладу, перекладів тощо. Їх функція полягає в акцентуванні уваги школярів на головному, виведенні й формулюванні основної думки щодо предмета обговорення.

У процесі організації творчого навчання може бути урізноманітнено не лише зміст, але і форму проблемних завдань. Їх можна формулювати як пізнавальні задачі та запитання. Створені на цій основі проблемні ситуації забезпечують глибоке розуміння та адекватне оцінювання прочитаного. Приєднуємося до думки О.Ісаєвої, що "вдало проведена бесіда на основі проблемної ситуації є одним із вагомих засобів формування самостійної думки школярів, що сприяє розвитку як аналітичних, так і узагальнюючих читацьких умінь і навичок" [75, с.215].

Визнаним є твердження, що проблемні завдання є занадто складними для молодших підлітків. Підтримуючи ідею проблемного навчання, вважаємо, що елементи таких завдань можуть успішно використовуватися навіть у початкових класах. При цьому зазначаємо, що успішність реалізації зазначених завдань залежить, на нашу думку, від урахування принципу поступового ускладнення. Для прикладу, роботу з поняттями "тема" та "ідея" у 5 класі доцільно починати за запитаннями, які мають проблемний характер, вже на етапі підготовки до обговорення прочитаних казок Г.-К.Андерсена "Снігова королева" та іншої на вибір учня:

- *Коли, на якому етапі роботи над твором автор, на вашу думку, визначається з її темою, ідеєю?*
- *Які проблеми можуть об'єднати казки автора?*
- *Як казкар реалізовує свій задум, свою ідею у кожній казці?*
- *Чому добро завжди перемагає в казці?*

Під час бесіди учні доходять висновку, що автор реалізує певну тему та ідею на основі її художнього осмислення. До кола такого осмислення потрапляють ті проблеми, конфлікти, суперечності, які в авторській уяві



відбилися в яскравих художніх образах, картинах, деталях тощо. У процесі обговорення проблеми школярі висловлюють оригінальні судження.

Пропонуємо фрагменти типових роздумів учнів експериментальних класів, що підтверджують зроблені висновки:

*...З самого дитинства обожаю читання казок. Здається, до сьогоднішнього дня не переймалася такими запитаннями: хто їх автор? який він? А тепер замислилася... Переконана, що автор пише казки, насамперед, для себе (заради самовиховання), а потім – для своїх близьких, друзів. Щоб пояснити якісь речі в житті, казкар вигадує фантастичну історію. Виходить, що цілий казковий світ існує заради того, щоб ми зрозуміли автора... (Катя Г.)*

*... Щоб відповісти на запитання, хочу уявити себе казкарем. Якби я почав писати казку, спочатку вирішив би, задля чого її створювати. А вже потім вигадував би сюжет. Отже, на мою думку, ідея є попереду теми казки. А ідея – це головне, що хоче художник сказати людям... (Ігор Д.)*

Ефективним у ході навчання визнано прийом організації навчального диспуту, в ході якого колективно формулюється проблемне завдання, здійснюється пошук нетрадиційних шляхів його вирішення. Для прикладу, під час вивчення твору О.Гріна "Пурпурові вітрила" (урок додаткового читання) проблемна бесіда про символічні образи у повісті може розпочинатися з обговорення ролі символів у мистецтві, житті. У ході представлення учнями результатів самостійного пошуку цікавого тематичного матеріалу (рослини та їх символічні значення, традиційні національні символи тощо) формулюється проблемне запитання: *Коли і як художня деталь стає символічною?*

У процесі дослідження проблеми школярі можуть висловлювати судження про те, що символ – це слово, що має не одне значення, а також образний вислів (з грецьк. *symbolon* – знак, прикмета), подібний до метафори та алегорії. Проте символ як образний вислів багатозначний, глибоко емоційний, пов'язаний з культурними традиціями, на його основі можуть створюватися метафоричні й алегоричні значення, образи. Так, ранок у його символічному значенні – це нове життя, зародження; початок життєвого шляху, молодості; відродження. Отже, символ – поштовх до створення нових метафоричних значень та образів

(не одного, а кількох). Усі ці особливості символу учні виявлятимуть у ході бесіди і виконання конструктивних завдань за зразком:

*Визначте можливі символічні значення понять "зерно", "сніг", "зима", "земля", "кров" і утворіть метафору з кожним символом.*

*Зразок виконання:*

- *Символічне значення: зерно – основа життя, щось надзвичайно важливе, значний внесок, сутність існування.*
- *Метафори: зерно людини, зерно життя, відділити зерна від плевели (приказка), зернина думки, раціональне зерно.*

Подальша діяльність учнів – аналіз і дослідження символічних образів у творі О.Гріна "Пурпурові вітрила" з урахуванням багатозначності й складності образу вітрил. Оригінальні результати дослідження символічних образів твору О.Гріна за групами можуть бути представлені у вигляді презентацій, учнівських портфоліо тощо.

### *ЗРАЗОК УЧНІВСЬКОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ*

#### *Учнівський проект "У пошуках художніх символів Олександра Гріна"*

The presentation consists of four panels on a blue background:

- Top-left panel:** Title "У пошуках художніх символів Олександра Гріна" (In search of artistic symbols of Alexander Grieg). It features a portrait of a man in a sailor's uniform and a large three-masted sailing ship. Text: "Автори: учні-ЗОЛОТОШУКАЧІ 7 класу СЗОШ №9 м. Білої Церкви" (Authors: students-GOLDEN SEARCHERS, 7th grade of SSO No. 9, Bilohirsk).
- Top-right panel:** Title "Наше завдання:" (Our task:). It includes an icon of a book and a magnifying glass. List of tasks:
  - в и о к р е м и т и в тексті повісті О.Гріна "Пурпурові вітрила" основні художні образи (to identify in the text of the story by O. Grieg "Purple Sails" the main artistic images)
  - д о в е с т и, що вони є символічними чи спростувати це (to prove that they are symbolic or to disprove it)
  - с т в о р и т и цілісний символічний образ твору (to create a holistic symbolic image of the work)
- Bottom-left panel:** Title "Ми дізналися, що символ має такі значення:" (We found out that a symbol has such meanings:). List of meanings:
  - Знак, прикмета (Sign, omen)
  - Поєднання реального й переносного значення слова (Combination of real and transferred meaning of the word)
  - Образ, фігура, образний вислів, переосмислення слова (Image, figure, figurative expression, re-interpretation of the word)
  - Процес занурення сіті у воду для вилову риби (The process of immersing the net in water to catch fish)
- Bottom-right panel:** Title "Символічний образ пов'язаний з такими образними висловами:" (A symbolic image is related to such figurative expressions:). A diagram with "Символ" (Symbol) in the center, connected to four surrounding ovals: "Порівняння" (Comparison), "Алегорія" (Allegory), "Метафора" (Metaphor), and "Епітет" (Epithet). A small note "До висновків" (To conclusions) is at the bottom right.

**Підтверджуємо попередні висновки текстом:**  
**"Вітрила", "пурпурові вітрила"**

- Пурпур – веселий колір, горить, наче вогонь
- Гордий колір вітрил, не викликає сумнівів
- Колір посмішки
- Яскраві вітрила, наповнені силою штормів

*Символ сподівань, мрій, віри в їх здійснення*



**Підтверджуємо попередні висновки текстом:**  
**"Корабель"**

- Корабель-пірат, -привид, військовий, таємничий, наукових експедицій  
**або ж відкриттів і пригод**
- Його доля, душа, розум - капітан

*Символ існування цілей у житті людини, сенсу чи плану життя, бажання реалізувати себе в житті*

**Підтверджуємо попередні висновки текстом:**  
**"Бурхливе море"**

Це гребінь морського валу



Древні слова моря

Море було в душі маленького хлопчика

*Символ активного життя людини, дій, устремлень*

**Висновок групи Золотошукачів:**

- Твір О.Гріна пронизаний символічними образами, художніми деталями
- Символічне значення пов'язане з іншими образними висловами, використаними автором (епітетами, порівняннями, метафорами)
- *Повість "Пурпурові вітрила" – це цілісний символ мрії, надій людини на краще*  
***Адже людина сама будує своє щастя!***

(Марина Л., Степан Р., Любов З., Павло М.,  
 учні експериментального класу )

Таким чином, завдання проблемного характеру є важливим чинником розвитку навчальної творчої діяльності школярів 5-8 класів.

Як зауважує В.Паламарчук, пізнання людини базується на порівнянні, тому воно є основою усіх методів творчої діяльності. Питанню дослідження порівняльних засобів навчання приділено значну увагу в дидактичній і методичній літературі. В експериментальній системі навчально-творчих завдань порівняння (як і асоціювання) визнано одним з ключових прийомів організації творчої діяльності [49]. Проте завдання для зіставлення виокремлюємо саме на даному етапі організації творчої діяльності учнів, оскільки такий вид діяльності відіграє особливу роль у процесі осмислення прочитаного твору, а також під час спостереження або практичних дій, коли вчитель ставить задачу (завдання) на зіставлення пізнаного з відомим.

Отже, порівняння на формуальному етапі творчого навчання допомагає встановленню зв'язків із практикою. У працях В.Паламарчук запропоновано

правила-орієнтири для виконання зазначених завдань. На їх основі було створено пам'ятку для учнів експериментальних класів:

**"Як виконувати завдання для зіставлення"**

1. Починаючи виконувати завдання, встанови мету порівняння понять, образів чи явищ.
2. З'ясує, чи все тобі відомо про твори (твір), які (у межах якого) будеш порівнювати?
3. Визнач суттєві ознаки об'єктів порівняння, які будеш описувати.
4. Виділи відмінне і подібне в образах або фактах порівняння.
5. Сплануй порівняльний опис (паралельне чи послідовне зіставлення?).
6. Повернися до умови завдання і зроби відповідний висновок.

Зауважимо, що форма виконання завдань для зіставлення може бути різноманітною: письмові відповіді на запитання, участь у навчальній дискусії, індивідуальний чи груповий виступ-презентація, творча письмова робота або колективна робота з таблицею.

Для прикладу, з метою закріплення в учнів навичок розрізняти жанрово-видові особливості міфу і казки може бути використано завдання, яке передбачає колективну роботу з таблицею (її заповнення, обговорення та висловлення власних суджень, висновків тощо).

*Зразок виконання:*

	МІФ (слово, переказ)	КАЗКА (казати)
<i>Мета</i>	<i>пояснює і пізнає світ, його будову</i>	<i>розважає і морально виховує</i>
<i>Форма</i>	<i>віршована чи розповідна форма про уявне життя</i>	<i>розповідна форма про вигадане і омріяне</i>
<i>Видо-жанрові ознаки</i>	<i>уявлення давніх народів про світ і його будову (у вузькому значенні - найдавніший вид фольклору)</i>	<i>жанр усної народної творчості як відображення віри людей у щастя і добро</i>

Учні, зіставляючи міф і казку, роблять висновки про те, що міф – казання, в якому відтворено наївне уявлення давніх народів про світ і його будову. Окремі відомості про архаїчні міфи люди одержали з поетичних творів Гомера, Гесіода... Міф міг бути джерелом і казки як фольклорного жанру (як і релігія,

культури, соціальної устрої). Таким чином, у загальному його значенні міф – це не художній твір, його функції інші, ніж у казки. Він сягає значення соціального.

Ефективними є завдання для зіставлення в роботі учнів з поняттям "антитеза" як одним із найбільш яскравих засобів створення художнього образу твору, що базується на протиставленні. Найяскравіша його ілюстрація – казки, міфи, легенди. Тому така робота може починатись ще у 5 класі (характеристика добрих і злих, гарних і потворних казкових героїв, міфічних образів), а продовжуватись у подальшому на матеріалі прозаїчних літературних творів.

Під час опрацювання ліричних творів активно можуть використовуватись завдання для зіставлення українського і російського перекладів. Так, у процесі вивчення романтичної світової поезії, східних поетичних творів може бути запропоновано індивідуальне завдання "Автор – перекладач - текст": зіставити переклади однієї поезії, виокремити і пояснити логічні акценти, розставлені у різних перекладах одного твору, виконати стилізацію поезії.

Пропонуємо фрагмент уроку аналізу поетичних творів Г.Гайне та А.Міцкевича (на основі їх паралельного зіставлення), а також зразок виконання подібного завдання з використанням паралельного зіставлення перекладів поезії Г.Гайне:

*1. Організація навчальної бесіди про поетичне мистецтво. Створення проблемної ситуації:*

- *Що таке поезія? Чим вона відрізняється, наприклад, від прози?*
- *Які види поетичних творів і яких авторів Ви можете пригадати?*
- *Що є головним у поетичному творі: почуттєвість чи подієвість?*

*Учні зробили висновок, що поезія – особливий рід літератури, покликаний виразити почуття й думки головного героя. Цей герой називається ліричним (ліризм, ліричність, ліра – ключове слово, що нагадує про суб'єктивність і почуттєвість поезії). Поезії є короткі, лаконічні, а є великі за обсягом твори, в яких розкриваються історичні факти й зображуються героїчні події. Такі твори є ліро-епічними – поемами.*

Учні згадали різні твори, що вивчалися раніше, які могли б підтвердити хід роздумів (байки, думи, вірші, поеми, казки тощо).

2. Слово вчителя. Звернення до жанрових особливостей поезій А.Міцкевича (сонет). Обговорення та схематизація композиції сонету.

3. Коментоване читання, поетичний аналіз обраних творів А.Міцкевича та Г.Гайне за планом:

- А.Міцкевич – сонет – його композиція – літературні періоджерела;
- Г.Гайне – романтична поезія – романтична іронія – образи використаних легенд – фольклорні та літературні періоджерела.

4. Порівняльне дослідження українських і російських перекладів творів поетів-романтиків за вибором.

#### Зіставлення варіантів перекладу поезії Г.Гайне "Лорелей"

Строфи	Російський варіант (І.Івановський)	Ключовий образ, провідна лірична ідея	Український варіант (Л.Первомайський)
1)	...душа... сказка	Відчуття неспокою ліричного героя, мандри в казку	...серце... казка
2)	...Рейн дремотою объят... ...пылает закат...	Тихий вечір над Рейном	...Рейн затих... ...вечірній промінь грає...
3)	...девушка..., одежда на ней золотая, и гребень... золотой	Лорелей	Незнана красуня... ...коси золоті...
4)	...кос ее золото, песня волшебная льется, ... сильна и нежна	Страждальна пісня дівчини над річкою	...із золота гребінь має... ...дика пісня, не співана ніким...
5)	... силой плененный могучей, гребец...смотрит ... в вышину	Рибалка, який гине під діями чар	...проймає нестерпний біль...
б)	...река, свирепая,... ...пеньем Лорелей	Образ бурхливого Рейну через чарівний спів Лорелей	Зникають в потоці бурхливім... ...співом...Лорелей

Поезія Г.Гайне "Лорелей" для мене стала улюбленою після першого ж її прочитання. Ці світлі й романтичні, водночас сумні та тривожні образи сплелися в уяві в цілісний живий образ легендарної скандинавської красуні. За сюжетом давньої легенди Лорелей (Люрляй або ж Люрлей) – бідолашна дівчина, якій не пощастило у коханні. За це вона приречена була карати інших юнаків-мореплавців своїми чарами. Дивний образ... Чарівний...

*На перший погляд, варіанти поезій у перекладах Л.Первомайського – І.Івановського є схожими: початок і закінчення майже однакові; спосіб римування повторюється. В українському перекладі образ "серця" (а в російському – "души") є вмістилищем найпотаємніших думок і сподівань. Тому ці два образи є синонімічними. Коли серце сумує чи "душа грустю полна", у ліричного героя виникають спогади про давню легенду – старовинну казку. З I строфи й розпочинається подорож.*

*Суттєвого значення набуває в перекладах образ Рейну. Ріка – це жива істота, яка оживає зі співом Лорелей і знищує тих, хто примушує дівчину страждати. То Рейн дримає, затих, то захоплює бурхливим потоком... Причина тому – спів Лорелей, який є втіленням душевного смутку, горя дівчини.*

*У російському перекладі автор ніби зосереджений на зовнішньому описі дівчини, її одязі, а в українському – вираженні її самотності й печалі. Цікаво характеризується також сама пісня Лорелей: вона чарівна, сильна і ніжна у І.Івановського, а у Л.Первомайського – "дика". У цьому слові – все: казковість і сила, ніжність і нестримність, вічне життя і смерть...*

*Вважаю, що перекладачі намагалися якнайточніше передати суть твору, але кожен пройнявся ним як справжній поет. У час смутку, коли вечоріє, ліричний герой проникає в світ давньої легенди. Чому це так його непокоїть? Можливо, автор і перекладачі поезії у такий спосіб збавляються від почуттів образи і бажань помсти? Бо ці почуття приносять лише страждання...*

*Юлія Ш. (експер.клас)*

У ході організованої проблемної бесіди, навчального диспуту за матеріалами узагальнення є можливість привернути увагу школярів до вивчення базового теоретико-літературного матеріалу, а відтак – до читання художніх творів.

Як було вже зазначено, систематизація й узагальнення результатів практично-творчої діяльності учнів має відбуватися як протягом навчального року, так і за весь період формування теоретико-літературних знань у середніх класах. Системна робота з теоретико-літературним матеріалом, скажімо, за літературно-родовим принципом (таблиця 2.5) стає основою, базою для роботи з художнім твором у старших класах, оскільки у її результаті *формується* навички, уміння логічно та аргументовано пояснювати літературні події; *розвивається* абстрактне теоретичне мислення; *створюються* умови для самостійного пошуку способів розв'язання проблемних ситуації на основі конструктивно-творчих умінь учня.

### Система вивчення теоретико-літературних понять у 5-8 класах за літературно-родовим принципом

Роди літератури	ЕПОС	ЛІРИКА	ДРАМА
Теоретико-літературні поняття в межах роду літератури	Генезис і родові ознаки епосу: міф, казка, легенда, давній і середньовічний епос	Генезис і родові ознаки лірики: народнопісенна творчість	Генезис і родові ознаки драми: народні обрядові дійства, культури
	Сюжет і композиція	Мова твору. Переклад, оригінал, переспів	Композиція, монологічне та діалогічне мовлення
	Художній образ і засоби його творення. Художня деталь	Художньо-виражальні засоби. Психологічний паралелізм. Системи віршування, рима, поетичний розмір	Система жанрів
	Художні описи	Художній образ поетичного твору і засоби його творення	Художній образ драматичного твору і засоби його творення
	Образ автора	Образ автора	
	Система жанрів і жанрових різновидів	Система жанрів і жанрових різновидів	
	ЛІРО-ЕПОС Міжродові ознаки, система жанрів		

Підсумуємо, що формувальний етап системного використання творчих завдань учнями 5-8 класів на уроках зарубіжної літератури забезпечує ґрунтовне й повноцінне сприйняття художнього твору, літературознавчу підготовку школярів до аналізу та інтерпретації літературного тексту. Процес засвоєння теоретико-літературних понять потребує їх систематизації та упорядкування, оскільки поняття загальноестетичного, літературознавчого характеру й ті, що спрямовані на виявлення особливостей художнього твору, мають специфічні ознаки їх засвоєння у межах навчальної теми.

Важливо пам'ятати, що об'єктом обов'язкового вивчення на цьому етапі організації творчого навчання повинні бути художньо-виражальні та художньо-зображувальні засоби твору, а теоретико-літературні поняття літературознавчого змісту повноцінно сприймаються у результаті практично-творчої роботи, проміжного і наскрізного узагальнення.



Таким чином, творчі завдання формувального типу *забезпечують* ефективний *розвиток* критичного, дивергентного мислення, аналітичних і конструктивних здібностей; *формують здатність* віднаходити необхідну інформацію для застосування її у творчих умовах, здійснювати планування роботи і самоаналіз.

### 2.2.3. Творчі завдання констатувального типу

Підсумковий етап роботи з художнім твором є особливо важливим: школярі мають виявити результативність сприйняття та аналізу тексту твору, висловлюючи власні оцінні й критичні судження, узагальнюючи і систематизуючи набуті вміння і навички, створюючи усні та письмові роботи різних жанрів. Тому в процесі організації навчально-творчої діяльності учнів на визначених етапах значну увагу приділено використанню творчих завдань *констатувального* типу.

Пам'ятаючи про те, що процес вивчення зарубіжної літератури у 5-8 класах зумовлений специфікою психолого-педагогічних (недосконалість здатності до аналітичних узагальнень і абстрагування; фрагментарність характеристики літературного персонажа і зорієнтованість здебільшого на опис його зовнішності; недосконалість життєвого й читацького досвіду) і методичних (пропедевтичний етап вивчення зарубіжної літератури, специфіка вивчення інонаціональних літературних творів тощо) чинників, вважаємо, що в системі творчих завдань на підсумкових етапах роботи важливо використовувати такі виокремлені їх підтипи:

- *узагальнювальний* (завдання на узагальнення і систематизацію навчального матеріалу в умовах творчої практичної діяльності);
- *контрольні* (навчальні завдання, які сприяють виявленню результатів самостійної творчої діяльності та рефлексії мислення учнів).

Мета навчання на даному етапі полягає у виявленні ефективності реалізації творчих завдань під час інтерпретування прочитаного, результативності створеної цілісності сприйняття та осмислення учнями навчального матеріалу. Навчання повинно бути організовано таким чином, щоб учні мали можливість

висловити власне ставлення до прочитаного і представити оригінальні зразки творчого узагальнення навчальної теми (розділу).

З метою розвитку навичок самостійної творчої діяльності школярів і з урахуванням вищезазначених чинників організації навчання вважаємо за доцільне скеровувати процес виконання роботи, алгоритмізувати його, пропонуючи яскраві зразки виконання робіт, допомагаючи у доборі матеріалу і здійсненні пошуку, дослідження, виборі форм реалізації творчих робіт.

Таким чином, головними завданнями на підсумкових етапах вивчення літературного твору в контексті експерименту є такі:

- сприяти цілісному осмисленню прочитаного літературного твору і самостійному виокремленню специфічних ознак або невіршених проблем у творі;
- допомогти у виборі способів узагальнення здобутих знань у процесі інтерпретації прочитаного, зіставити різні погляди на його оцінку;
- скерувати процес узагальнення і виявлення творчих результатів;
- забезпечити максимальну об'єктивність оцінки результатів самоуправління особистості учня.

Важливо усвідомлювати, що виконання пропонованих творчих завдань на підсумкових етапах вивчення літературного твору має вагомe значення для комплексного розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів, їх здатності до звертання мисленнєвих операцій і самоаналізу.

Пріоритетними методами вивчення предмета на цьому етапі визнано:

- *евристичний,*
- *дослідницький,*
- *репродуктивно-творчий.*

Їх реалізація відбувається на основі застосування відповідних методичних прийомів і видів інтелектуально-творчої діяльності:

- довершення і створення узагальнювальних таблиць, схем, образонів з подальшим обґрунтуванням творчих ідей;
- художнє ілюстрування і презентація (захист, представлення, пояснення) художньо-творчої роботи;

- дослідження специфіки літературних творів і зіставлення їх з іншими мистецькими творами;
- добір тем для створення усних повідомлень і підготовка виступу;
- підготовка і написання творчих письмових робіт різних жанрів (таблиця 2.6).

Таблиця.2.6

**Система використання творчих завдань на підсумкових етапах вивчення літературного твору в 5-8 класах**

Тип	Констатувальний			
Підтип	I. Узагальнювальний		II. Контрольний	
Види та способи їх виконання	Усні	Письмові	Усні	Письмові
	I.1. Конструктивно-узагальнювальні		II.1. Літературно-творчі роботи	
	на висловлення власного судження про процес або предмет узагальнення	на довершення і конструювання таблиць, схем, образонів, схем-кросвордів	висловлювання за результатами творчого навчання (повідомлення, відгук, презентація дослідження, оцінка, інтерпретація твору, захист творчого проекту	творча робота репродуктивно-творчого рівня (твір-роздум, - відгук, - порівняльна характеристика, зіставлення і здійснення перекладів, творчий переказ, відповідь на запитання)
	на висловлення судження про художньо-творчу роботу	художньо-ілюстративні		власний художній твір (казка, міф, байка, оповідання, поезія тощо)
	I.2. Проблемно-узагальнювальні		II.2. Комбіновані тести	
на створення завдань для проблемної бесіди	на вирішення проблемного завдання для узагальнення	комплексна контрольна робота на: - розпізнавання й відбір, - відтворення і аналіз, - інтерпретацію, порівняння, оцінювання тощо		
на висловлення підсумкового судження про твір, його автора				

Розглянемо особливості впровадження завдань констатувального типу в шкільну практику навчання предмета школярів 5-8 класів.

Доведено, що значущість *узагальнювальних* творчих завдань полягає насамперед у *розвитку* в учнів підліткового віку вмінь узагальнювати і систематизувати вивчене, *створенні* можливостей залучати продуктивну увагу до процесів абстрагування, *перенесенні* результатів узагальнення у нестандартні навчальні умови, *забезпеченні* комплексного розвитку мислення. Значна роль відводиться також дослідженню способів унаочнення (логіко-сислового, образного, цілісного тощо) і впровадженню відповідних *конструктивно-узагальнювальних* завдань на основі застосування різних способів візуалізації навчального матеріалу. Реалізація зазначеної учнівської діяльності пов'язана із загальноновизнаним науковим положенням про роль різних видів наочності у розвитку мислення школярів (класичні праці психологів Л.Виготського, О.Леонт'єва, С.Рубінштейна педагогів Я.Коменського, К.Ушинського, М.Пирогова, О.Корфа, педагогів-дослідників ХХ століття – Д.Ельконіна, В.Давидова, В.Шаталова, П.Ерднієва, І.Якиманської, Н.Маслової та багатьох інших). Загальноприйнятим визнано і твердження про те, що розвиток логічного і просторового мислення школярів є оптимальним у практичній діяльності (К.Ушинський, М.Пирогов, О.Корф) та за допомогою використання засобів схематичної наочності (В.Шаталов, П.Ерднієв та інші) тощо.

Цікавими є дослідження проблеми цілісного розвитку мислення людини на основі використання комплексних засобів унаочнення навчального матеріалу, які активно розроблялися у психолого-педагогічній науці в останні десятиліття (праці І.Якиманської, Н.Маслової та інших).

У сучасній методиці викладання предмета проблемі унаочнення змісту навчального матеріалу приділено значну увагу (Т.Матюшкіна, О.Ніколенко, В.Мацапура, О.Борківська, О.Бицько та інші) [17;21;112;134 та інші]. Наочність розглядається як *джерело* навчальної інформації, *засіб ілюстрування* пояснень учителя, *основа* для створення проблемної ситуації, а також як *засіб організації* пізнавальної діяльності [21]. Розробленим є і питання різних способів унаочнення, а саме: логіко-сисловий, образний, з елементами дидактичної гри тощо.

Зазначимо, що експериментальне навчання підтвердило наукову думку про важливу роль наочності в організації самостійної творчої діяльності учнів на підсумкових етапах навчання. Додамо, що під час використання творчих завдань, спрямованих на візуалізацію учнівських висновків і досягнень, необхідно враховувати особистісний характер цього процесу, психологічні особливості кожного школяра (особистісний тип "математика", "художника", "природодослідника", "мислителя"; вікові особливості психологічного сприйняття літератури тощо). У ході здійснення творчої діяльності є важливим, щоб форма узагальнення обиралася, змінювалася, доповнювалася учнями відповідно до їх уподобань та індивідуальних можливостей.

Отже, серед завдань конструктивно-узагальнювального виду виокремлюємо такі: на довершення, конструювання чи створення таблиць, схем, образонів, схем-кресвордів з урахуванням різних способів візуалізації матеріалу.

Як зауважує методист Т.Матюшкіна, логіко-сміслова схематизація вивченого на уроках літератури підвищує ефективність його творчого засвоєння, оскільки виконує функції *зорової опори* (упорядкування інформації), *оптимізації та інтенсифікації* навчального процесу, *набуття вмінь і навичок* здійснювати різні розумові операції, *розвитку* логічного та асоціативного мислення [112]. Використання елементів даного способу узагальнення було використано під час проведення експерименту. Наприклад, на етапі підсумкової роботи за прозовим твором школярам 5-6 класів пропонується колективно заповнення таблиці для узагальнення висновків. Довершити її учні можуть самостійно.

Змоделюємо фрагмент описаної роботи на уроці у ході підсумкової проблемної бесіди за твором:

- *Доберіть образні вислови для характеристики літературних персонажів. Схарактеризуйте цей образ і знайдіть підтвердження тому в тексті.*

За результатами обговорення учні добирають образні характеристики літературних героїв, які потім заносять у таблицю:

*Зразок:*

<i>Частина (розділ) твору</i>	<i>Сюжетна основа, приклади з тексту</i>	<i>Авторське сприйняття героя</i>
<i>I</i>		
<i>II.</i>		
<i>III. і т.д.</i>		
<i>Висновок, коментар</i>		

Використання прийому логіко-сислової систематизації вивченого у 5-6 класах сприяє розвитку критичного мислення учнів даного віку, проте має свою специфіку: процес заповнення таблиці варто супроводжувати колективним обговоренням проблем твору. Здійснювати його потрібно під керівництвом учителя.

Завдання для самостійного створення таблиць і схем слід пропонувати під час навчання учнів старшого підліткового віку (7-8 класи). Для прикладу, у 8 класі після вивчення творів Дж.Байрона, Г.Гайне та А.Міцкевича учням може бути запропоновано виконати таке завдання-ситуацію:

*- Заповніть самостійно таблицю поетичних образів на основі вивчених творів Г.Гайне та А.Міцкевича. На основі виконання роботи зробіть висновок про характерні особливості поетичного світу авторів і джерела їх творчості.*

*Зразок таблиці:*

<i>Дж. Байрон, назва поетичного твору (за вибором учня)</i>	<i>Г. Гайне, назва поетичного твору (за вибором учня)</i>	<i>А.Міцкевич, назва поетичного твору (за вибором учня)</i>
<i>Поетичні образи</i>	<i>Поетичні образи</i>	<i>Поетичні образи</i>
<i>Образ ліричного героя твору</i>	<i>Образ ліричного героя твору</i>	<i>Образ ліричного героя твору</i>

Результати заповнення учнями таблиці є цінним матеріалом для подальшого обговорення навчальних проблем, а також під час підготовки учнями творчих робіт різних жанрів. Їх ефективність залежить від забезпечення вчителем дидактичного принципу наступності навчання та використання особистого досвіду учнів. Тому створені учнями асоціативні образи на етапі

підготовки до читання творів є основою для подальшої логіко-сміслової інтерпретації творчого доробку письменника. Проілюструємо зразок виконання описаного завдання (*Марина Л., експ. клас*):



Отже, сформовані навички творчого узагальнення сприяють розвитку вмінь будувати власні висловлювання та оцінні судження, реалізувати власні висновки у творчих письмових роботах.

Вважаємо, що спосіб логіко-сміслового узагальнення творчих результатів є ефективним, його можна використовувати з метою розвитку навичок самостійної творчої діяльності школярів, проте здебільшого його впровадження сприяє вирішенню проблеми комплексного розвитку мислення учнів старшого підліткового віку.

Спостереження за діяльністю учнів дозволили зробити висновок, що учням молодшої підліткової групи (5-6 класів) більше імпонують образні моделі систематизації матеріалу. Це підтверджують дослідження І.Якиманської, зумовлені виявленою на практиці проблемою перевантаження навчання підлітків словесно-логічними моделями. Тому дидактом вибудовано процес навчання, спрямований на розвиток уяви та образного (як його різновиду – просторового) мислення учнів та створення відповідного унаочнення. Важливим для нашого дослідження є висновок автора про те, що образне

мислення розвивається на всіх вікових етапах становлення особистості, проте має свою специфіку в різні проміжки її розвитку. Це складне структурне утворення, ознаками якого є *динамічність, асоціативність, абстрактність* (умовність, символічність) [34]. Оригінальні зразки образного узагальнення (схема-квітка, дерево, книжкова розгортка, листок тощо) також мають бути предметом колективного обговорення.

Так, у ході навчання учні під керуванням учителя створюють схематичні образи жанрів усної народної творчості (схема-квітка), характеризують літературного героя (схема-зірка) або визначають особливості поетичного жанру хоку (у формі хризантеми чи піраміди) тощо. Результати таких узагальнень обговорюються на підсумкових уроках вивчення творів за допомогою запитань:

- *Чому узагальненим образом став саме такий?*
- *Які асоціації у вас викликає цей образ у зіставленні з вивченими творами?*
- *Який твір із раніше вивчених ви могли б подібно узагальнити? Чому?*

Пропоновані завдання для образного узагальнення і введення їх у контекст проблемної підсумкової бесіди розвивають здатність учнів просторово мислити, сприймати вивчений матеріал емоційно, особистісно і цілісно. Доведено, що вміння працювати з образом робить процес засвоєння знань на уроках зарубіжної літератури творчим, емоційно насиченим, активізує продуктивну уяву школяра, залучаючи досвід безпосередньої його взаємодії з оточуючим світом. Описані в сучасній практиці викладання предмета зразки образної візуалізації навчального матеріалу в поєднанні з елементами дидактичної гри [21] (т.з. "схеми-кросворди") також можуть активно пропонуватися учням. Під час створення схем-кросвордів на основі ключових понять теми, образів, імен літературних героїв тощо активізується увага учнів, інтерес до предмета і процесу практично-творчої діяльності.

Специфікою сучасних психолого-педагогічних досліджень творчого навчання є гармонійний розвиток усіх різновидів мисленнєвої діяльності людини. На основі теорії природної цілісності мислення людини, обґрунтованої



у працях Ж.Піаже, дослідниця Н.Маслова описує процес сприйняття навчальної інформації за такими етапами:

- *сенсорно-моторний* (чуттєве сприйняття);
- *символічний* (образна форма чуттєво-логічної інформації);
- *логічний* (дискурсивно-логічне засвоєння);
- *словесний* (акомодація інформації у свідомості людини у вигляді образу-знаку, образу-поняття, образу-слова) [111].

На основі зазначеного вище науковцем зроблено висновок, що інноваційні функції наочного матеріалу дозволяють керувати пізнавальною діяльністю школяра *через емоції*. При цьому сам учень не отримує наочність у готовому вигляді, а створює чи довершує її сам за допомогою уяви і фантазії. Реалізований в уяві образ-думка завершується візуалізацією на папері та збагаченням його логічно одержаною навчальною інформацією. Так відбувається процес створення *образонів*.

Термін "образон" трактується Н.Масловою та її послідовниками як "опорний образ, наповнений вичерпною (але і лаконічною) структурованою інформацією" [79,с.5;112]. Безперечно, він має спільні риси з образом, символом, метафорою, але не може з ними ототожнюватися (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

**Зіставлення образону як способу узагальнення навчального матеріалу з ознаками образу, символу, метафори (за Н.Масловою)**

ОБРАЗОН	ОБРАЗ
Не самостійна одиниця, а візуальна допомога процесу мислення	Результат відображення у свідомості людини об'єктів і явищ знаковими формами (графічними символами, мовними одиницями тощо)
Демонструє логічне осмислення інформації в образній формі	
Виконує функції знаку, в якому зосереджено сутність навчального матеріалу	
	СИМВОЛ
Спрямований на пошук аналогій, подібності, зіставлень, пов'язаний з досвідом людини	Знак, універсальна естетична категорія, що розкриває сенс значення образу
	МЕТАФОРА
Може бути асоціативним за неможливості чіткого формулювання ознак подібності, принципу зіставлення	Образний вислів на основі перенесення ознак подібності з одного об'єкта на інший, зіставлення з подібним

Отже, образон – це специфічна форма комплексного унаочнення вивченого, спрямована на пошук аналогій, зв'язків з досвідом людини, асоціацій з оточуючим світом. У ході дослідного навчання завдання на створення образонів реалізували можливість школярів продемонструвати логічне осмислення вивченого за допомогою уявного образу. Для прикладу, створені учнями середніх класів під керуванням учителя і самостійно образони мали такий вигляд: *яблука* (єдність його половинок) під час узагальнення знань про ліро-епос; *ромашки* (цілісність і різнобарвність) у процесі систематизації жанрів усної народної творчості; *колосу пшениці* (зв'язки підрядності) під час обговорення композиції детективного оповідання, *паростка* (символ початку, зародження) або *дерева* (єдність рослини з ґрунтом і оточуючим світом) у контексті вивчення міфів, *метелика* (грація польоту) для узагальнення відомостей про східну поезію тощо.

Звичайно, вибір їх неможливо чітко пояснити, адже структура значення образону розрахована на внутрішню активність сприймаючого, його емоційний стан у процесі навчання. Водночас експеримент довів підвищену активність і зацікавленість школярів у виконанні описаного завдання.

Пропонуємо зразок організації вивчення казки Г.К.Андерсена «Снігова королева» у 5 класі (*заняття за експериментальною програмою проведено вчителем Андрєєва О.В., Київська обл.*) [142]:

***«Найдивовижнішою казкою є життя людини» (Г.С.Андерсен)***

**Тема:** Образ Кая – жертви злих чар. Уособлення в образі Герди вседолаючої сили кохання, прагнення дієвого добра. Авторська оцінка героїв твору.

**Мета:** поглибити знання учнів про жанрові особливості казок та їх будову; розкрити образи головних героїв казки Г.К.Андерсена «Снігова Королева»; розвивати навички характеристики героїв художніх творів, логічне мислення, здатність працювати в колективі; виховувати відповідальність за свої вчинки, почуття дружби, доброти, співчуття.

**Обладнання:** дитячі малюнки, опорні схеми-картки (червона та біла троянди), схеми-характеристики образу героя художнього твору, картки для самооцінки, образони, кросворди.

**Тип уроку:** урок закріплення вивченого матеріалу з використанням образонів, інтерактивних технологій навчання, методів самоаналізу.

### Хід уроку

Зміст уроку	Методичний коментар
<b>I. Організаційний момент</b>	
<b>II. Повідомлення теми та мети уроку</b>	
<p>– Сьогодні у нас незвичайний урок. Я вас запрошую на бал квітів. Ми об'єднаємося у творчі групи, але це не буде змагання – ви будете виконувати завдання за допомогою спілкування та співпраці, це допоможе кожному з вас проявити свої здібності та знання.</p>	<p>Учитель пропонує дітям чашу з пелюстками троянд, на яких записано номери груп від 1 до 4, таким чином дітей об'єднано у 4 творчі групи (по 5-6 учнів). Учитель ознайомлює з ролями, які вони можуть виконувати (спікер, секретар, спостерігач, доповідач). Діти сідають обличчям один до одного, створюючи коло.</p>
<b>III. Актуалізація опорних знань</b>	
<b>IV. Робота в творчих групах</b>	
<p>– Зверніть увагу на дошку. Що це за квіти? Якого вони кольору? Більше про це знають 2 учні, які заздалегідь отримали індивідуальне дослідницьке завдання щодо значення кольорів.</p> <p>– Для виконання наступного завдання ми об'єднуємось у дві команди: 1 команда – 1 і 2 групи, 2 команда – 3 і 4 групи.</p> <p>– Завдання спільне для двох команд: підібрати якомога більше слів-символів (іменників у називному відмінку однини) до пояснення білого та червоного кольорів. 1 команда працює із червоним кольором, 2 – з білим.</p> <p>Зразок:</p>	<p>Учням представлено зображення білої й червоної троянд. Виступи учнів щодо значення білого та червоного кольорів.</p> <p>Представники кожної з груп заповнюють схему відповідно до своєї квітки.</p>
<p><b>Жовтий</b> * тепло; * сонце; * життя; * радість</p>	<p><b>Коричневий</b> * холод; * мряка; * самотність; * сум.</p>
<p>– Діти, як ви думаєте, які образи героїв приховані за цими трояндами?</p> <p>– Молодці! Подивіться на виставку малюнків, розміщену на дошці, яку ви виконали власноруч. Які на них гарні</p>	<p>Учні прикріплюють біля червоної троянди портрет Герди, а біля білої троянди – Кая.</p> <p>Учні самостійно роблять висновки.</p>

<p><i>Кай та Герда! Як ви думаєте, з якою метою у нас сьогодні бал троянд та така цікава виставка ваших робіт?</i></p> <p><i>– Вдома ви повинні були попрацювати з текстом та виписати цитатну характеристику Кая та Герди. Чи всі справилися з завданням?</i></p> <p><i>– Діти, заповніть образони, використовуючи план характеристики образу героя художнього твору. 1 команда (1 та 2 групи) характеризує образ Герди.</i></p> <p><i>3 група характеризує образ Кая до ураження скалкою дзеркала Троля.</i></p> <p><i>4 група розповідає про Кая після цієї події, фіксуючи висновки на образоні «сніжинки».</i></p> <p><i>– І знову сюрпризи. Ви готові до несподіванок? Розгадайте кросворд і ви дізнаєтесь, що допомогло Герді перемогти Снігову Королеву і що допоможе і вам у житті, коли виникнуть труднощі.</i></p>	<p><i>Учні читають цитати, записані у зошитах.</i></p> <p><i>Кожній групі роздаються плани-характеристики образу героя художнього твору (додаток 1) та 4 образони (схеми-малюнки у вигляді квіток та сніжинки; додаток 2).</i></p> <p><i>На самостійну роботу дається 5-10 хвилин (час може коригуватися вчителем, виходячи з вікових особливостей учнів), після чого представники груп презентують свої відповіді-схеми.</i></p> <p><i>На столах у кожній групі лежить кросворд (додаток 3). Діти, співпрацюючи, самостійно роблять висновки.</i></p>
<b>V. Підведення підсумків уроку</b>	
<b>VI. Оцінювання учнів (самоекспертиза)</b>	
<p><i>– Сьогодні всі плідно попрацювали на уроці, і тепер кожен з вас має змогу оцінити свою роботу. Заповніть картки для самооцінки..</i></p>	<p><i>Оцінка учнями своїх навчальних досягнень (власної участі у роботі малої групи). За потребою вчитель коригує оцінки. Картка для самооцінки (додаток 4)</i></p>

## **ДОДАТКИ ДО УРОКУ**

*Додаток 1*

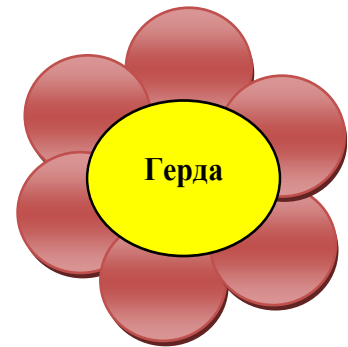
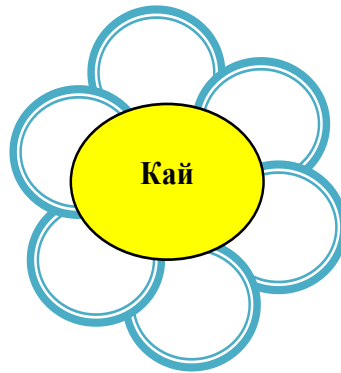
### **Схема аналізу художнього образу**

- 1. Персонаж епізодичний, другорядний чи головний?*
- 2. Портрет героя.*
- 3. Соціальне звучання образу (з якої родини, матеріальний стан).*
- 4. Риси характеру та вчинки героя.*
- 5. Ставлення до нього інших дійових осіб.*
- 6. Ставлення автора до свого героя.*
- 7. Моє сприйняття героя.*

*Додаток 2*

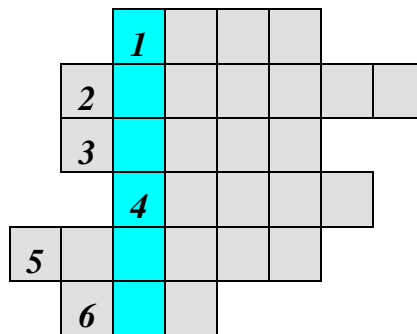
### **Зразки учнівських образонів**

### «Сніжинка»



Додаток 3

### Кросворд



1. Той, хто завжди прийде на допомогу.
2. Яку квітку посадили діти разом у своєму садочку?
3. Предмет одягу Герди, який залишила собі маленька розбійниця на пам'ять про дівчинку.
4. Яке почуття охопило Герду після зникнення Кая?
5. Господиня чарівного саду, в який потрапила Герда під час своїх мандрів.
6. Один із головних героїв казки.

#### Відповіді

1. Друг.
2. Троянда.
3. Муфта.
4. Журба.
5. Бабуся.
6. Кай.

**Ключове слово:** дружба.

Додаток 4

### «Оцініть самі себе»

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Оцініть себе за кожним із визначених напрямів від 0 до 2 балів.

1. Ви брали активну участь у роботі на уроці \_\_\_\_\_
2. Ви вносили гарні пропозиції, які врахувала група \_\_\_\_\_

3. Ви надали підтримку однокласникам або заохочували їх до роботи

4. Ви запропонували нову ідею, що сподобалась іншим \_\_\_\_\_

5. Ви вдало робили підсумки роботи групи \_\_\_\_\_

6. Ви давали повні відповіді на запитання \_\_\_\_\_

Усього балів \_\_\_\_\_

Необхідно зауважити, що впровадження діяльності такого виду потребує особливої алгоритмізації роботи на початкових етапах (у 5-6 класах). Так, перед вивченням літературного твору вчитель пропонує учням певну образну модель (або їх декілька варіантів), заповнення якої відбувається у процесі здійснення пізнавально-творчої діяльності учнів. У такий спосіб учитель спрямовує учнів на виявлення особистісного емоційного ставлення до прочитаного, стимулює їхню творчу активність.

Серед інших завдань узагальнювального підтипу можуть використовуватися художньо-ілюстративні, на представлення або оцінку виконання ілюстрацій до літературного твору. Проілюструємо зразки формулювання подібних завдань:

- Підготуйте ілюстрацію до улюбленого літературного твору вивченої теми. Аргументуйте свій вибір.
- Оцініть результати виконання ілюстративного завдання. Що б ви порадили змінити?
- Підготуйте виступ-представлення збірки ілюстрацій, дібраних до теми ...
- Намалюйте літературного героя, який став улюбленим (за прочитаним художнім твором). Для цього визначте найбільш характерні риси образу обраного персонажа і проілюструйте їх.
- Чи представлено цими ілюстраціями найяскравіші висновки, зроблені у процесі колективного обговорення теми? Відповідь аргументуйте прикладами.

У результаті комбінування художньої та словесної інтерпретацій літературного твору формується здатність школярів грамотно та аргументовано

висловлювати власні думки, влучно наводити приклади, оцінювати твір, виявляти особистісне ставлення до нього.

З метою створення проблемної ситуації на підсумкових етапах роботи з літературними творами можуть використовуватися завдання проблемно-узагальнювального характеру. Серед їх різновидів – ті, що передбачають підготовку низки проблемних завдань (вправ і запитань, пізнавальних ситуацій) для інших учнів; й інші, спрямовані на вирішення проблеми, висловлення підсумкового судження про твір, його автора, результати його осмислення у процесі творчої навчальної діяльності тощо. Подібні завдання виявляють і розвивають здатність школярів до згортання логічних операцій, формулювання особистісних суджень про ідейно-художні особливості літературного твору, його проблематику, результативність осмислення, сприяли рефлексії мислення. У контексті підсумкової бесіди зазначені завдання дозволяють виявляти наступне: якість і адекватність цілісного сприйняття художнього твору, міру невирішених проблем у ньому, художнє значення авторського твору.

Проілюструємо типову організацію колективної бесіди на підсумковому уроці вивчення твору Е.Гофмана "Крихітка Цахес на прізвисько Ціннобер":

*1. За підсумками обговорення виявлених проблем у творі:*

- *Чи весь світ схарактеризований автором як світ філістерів, духовно зубожілих?*

*Відповідь аргументовано доводиться прикладами з тексту: Балтазар і Кандіда не вкладаються в образ філістерства, тому що ...*

- *Автор писав: "Як вищий суддя, я розділив рід людський на дві нерівні долі. Одна складається лише з хороших, але поганих чи зовсім не музикантів, інша ж – з істинних музикантів". Що він хотів цими словами пояснити читачеві?*

*2. Фантастика і реальність у творі. Особливості жанру твору.*

*Завдання на узагальнення висновків щодо жанрових особливостей твору:*

- *Для кого пишуться філософські казки?*

- *Доведено, що казка завжди має повчальну мету. Спробуйте її визначити у цьому творі.*

У ході бесіди відбувається формулювання специфіки твору з метою подальшого визначення його жанру:

- прозовий твір невеликого обсягу (новела, оповідання чи повість?);
- є фантастичні елементи й герої (казка?);
- висновки мають широкий загальнолюдський характер, про цінність життя, душу людини (філософський твір, символічний?);
- твір пронизаний авторською іронією та сатиричними змалюваннями героїв (сатиричний твір-пародія?)...

Очікуваний висновок: автор називав твір казкою (у підручниках – повість-казка чи новела-казка), проте ця казка є філософською. У ній висміюються реальні суспільні недоліки, автор іронічно аналізує сучасне йому життя і замислюється над можливістю його покращення.

Отже, узагальнювальні творчі завдання експериментальної системи мають важливе значення і сприяють розвитку здатності узагальнювати творчі досягнення учнів на основі продуктивної уяви, конструктивних умінь і навичок, комунікативних здібностей, дивергентного мислення.

Системна організація роботи вчителя з розвитку уяви, мислення, зв'язного мовлення учнів 5-8 класів, передбачена дослідним навчанням, завершується використанням завдань контрольного підтипу. Серед них виокремлено такі різновиди:

- 1) літературні роботи репродуктивно-творчого рівня, виконання яких передбачало відтворення та інтерпретацію вивченого у формі творів-роздумів, відгуків, зіставлень, відповідей на проблемне запитання, творчих переказів з елементами стилізації чи художніх описів;
- 2) власне художні твори учнів на основі стилізації, комбінування і оригінального творення за законами літературного жанру (міфу, казки, байки, балади, оповідання, поезії тощо);
- 3) усні висловлювання за результатами цілісного сприйняття літературного твору, що передбачає виступ перед аудиторією у формі повідомлення, відгуку, презентації або захисту, оцінки та критичного судження тощо;



2) *комбіновані тести* як комплексний контрольний зріз, метою якого є цілісна багаторівнева діагностика якості здобутих знань, набутих аналітичних і конструктивно-творчих умінь, навичок, ціннісних переконань тощо.

Головна мета використання зазначених творчих завдань – навчити школярів самостійно давати оцінку літературному твору, представляти власне судження про його ідейно-художні особливості, складати зв'язні висловлювання усно або письмово, реалізувати власні творчі можливості, здійснювати рефлексію творчої діяльності. Специфікою контрольних творчих завдань експериментальної системи є їх розгорнутість і багатоскладовість (можуть складатися з декількох умов пізнавальної ситуації, навіть кількох творчих завдань). Отже, основна функція їх упровадження – створення оптимальних можливостей для об'єктивної оцінки результатів творчої діяльності особистості учня і виявлення комплексу набутих творчих умінь працювати з текстом літературного твору.

Серед контрольних творчих завдань особливе значення мають усні й письмові творчі роботи на відтворення та інтерпретацію вивченого, спрямовані на розвиток мовлення учнів. Адже процеси розвитку мовлення і творчих здібностей школярів взаємопов'язані. Зауважимо, що робота з розвитку зв'язного мовлення здійснюється послідовно на всіх етапах вивчення художнього твору (Е.Пасічник, Л.Мірошніченко, О.Ісаєва, Ю.Дишлюк та інші), проте особлива роль у цьому процесі відводиться завданням констатувального типу, оскільки їх використання створює виняткову можливість вибору і реалізації власних творчих можливостей на основі індивідуального пошуку, уподобань, інтересів, сформульованих у процесі аналітичної роботи висновків.

Таким чином, з урахуванням сучасних методичних напрацювань, рекомендацій і програмних вимог передбачається комплексний розвиток усного і писемного мовлення учнів 5-8 класів за такими напрямками:

- збагачення лексичного запасу учнів і активізація мовленнєвої практики у творчих навчальних ситуаціях;

- розвиток навичок монологічного мовлення в усних і письмових оригінальних висловлюваннях;
- навчання діалогічному мовленню під час організації бесіди;
- збагачення власних творчих висловлювань образно-емоційними засобами.

У середніх класах серед письмових робіт репродуктивно-творчого рівня послідовно мають пропонуватися *творчі перекази, твори-відгуки на прочитане, характеристики улюбленого літературного героя, мініатюри асоціативного характеру, на основі порівняння літературних явищ і художніх образів, роздуми.*

Великого значення слід надавати формулюванню тем для їх написання: інтригуюча художня назва твору викликає в учнів, зазвичай, значний інтерес, активізує пошук матеріалів для реалізації завдання. У процесі їх добору на основі методичних рекомендацій О.Ісаєвої [75,с.236-237] розподілено сформульовані завдання для написання творчих робіт наступним чином:

- *спонукання до розкриття теми-поняття* (формулюється як завдання для дослідження поняття або з'ясування проблеми. Наприклад, "Напишіть твір-відгук на прочитану поему Ш.Петефі або М.Лермонтова за темою: "Світ ліричного героя очима автора", "Схарактеризуйте образ ... за самостійно складеним планом", "Створіть мініатюру за темою: "Фантастична історія злету та падіння Цахеса очима сучасників");
- *тема-запитання або спонукання до відповіді* ("Чи хотів би ти мати такого друга, як Том Сойєр?", "Створіть мініатюру-відгук на матеріалі прочитаних творів за темою: "Чи має природа мову особливу? ");
- *тема-пізнавальна ситуація*, яка містить приховані рекомендації та прямі вказівки щодо ідеї творчої роботи, опис способів вирішення проблеми.

Ураховуючи, що процес написання творчих робіт зумовлений віковими можливостями учнів, у ході дослідного навчання передбачено педагогічне керування процесом навчання і планування роботи. Тому учням можуть пропонуватися пам'ятки для підготовки до виконання різноманітних видів творчих робіт.

Проілюструємо окремі їх зразки.

### **"Як готуватися до виступу"**

1. Чітко сформулюй тему та ідею власного виступу перед аудиторією.
2. Пригадай навчальний матеріал з теми виступу і спробуй у виразити найважливіші висновки з обраної теми.
3. Напиши короткий план виступу (3-4 пункти).
4. Пам'ятай, що в п.1 маєш ознайомити з темою виступу. Користуйся фразами: "Тема виступу стосується проблеми...", "Мій виступ пов'язаний з ...", "Бажаю поділитися своїми думками про ...".
5. Останній пункт твого плану має представити висловлення узагальненої думки щодо проблеми на зразок: "Зважаючи на представлені приклади...", "Маю завершити виступ думкою про те, що...".
6. Виступ має бути коротким, змістовним, вміщувати приклади з тексту, що ілюструють власні думки і результати пошуків.
7. Пам'ятай, що чіткість і виразність, аргументація висловлювань, мовленнєва грамотність, повага до аудиторії – умови успішного виступу.

### **"Як презентувати творчі результати"**

Ви створили власний проект (добірку тематичних поезій, зразків усної народної творчості, намалювали ілюстрацію улюбленого літературного твору, здійснили дослідницьку роботу тощо)? Важливо його представити аудиторії. Як?

1. Якщо Ви працювали колективно, в групі, необхідно назвати учасників проекту.
2. Чітко і змістовно ознайомити з ідеєю і завданнями виконаної роботи.
3. Розповісти про шлях і способи її виконання.
4. Довести цінність і значущість роботи.
5. Пояснити, у чому новизна роботи.

Таким чином, з метою сприяння ефективній підготовці до написання учнями творчих робіт зосереджено увагу на таких правилах здійснення діяльності:

- усвідомлення особливостей і завдань творчої роботи певного жанру;
- планування роботи і добір аргументацій для доведення власної думки;
- дотримання композиційної побудови творчої роботи (вступ, основна частина, заключна) та її стилістичної єдності;
- аналіз думок інших, узагальнення їх у роботі й висловлення власних суджень, висновків, пропозицій, передбачень.

На підготовчій стадії реалізації творчого задуму важливо уявити мету творчої роботи і розмежувати її жанрові різновиди. Для прикладу, в процесі представлення вчителем зразків учнівських творів, їх колективного обговорення учні з'ясовують, що:

- *творчий переказ* – це відтворення розвитку подій у творі чи його частині за умов доповнення, вибору іншого способу викладу думок тощо;
- *відгук* – це особистісна оцінка прочитаного, покликана сформулювати у читача цілісне уявлення про художній твір;
- *роздум* – це здебільшого оцінка проблематики та ідейно-тематичних особливостей твору, яка містить центральну думку або оригінальне судження (тезу) з метою доведення або спростування;
- *порівняльна характеристика* образів і літературних явищ, яка здійснюється паралельно (полягає у зіставленні схожих і відмінних ознак об'єктів порівняння) чи послідовно (передбачає цілісну і поетапну характеристику об'єктів порівняння з виявленням результатів зіставлення у висновках).

Доведено, що виявлення специфіки творчих письмових робіт різних жанрів сприяє подальшому плануванню роботи, глибокому усвідомленню теми. Зауважимо, що робота над складанням різних видів планів розпочиналася на попередніх етапах вивчення літературного твору (прості, складні, цитатні), проте на підсумкових уроках вивчення художнього твору учні виявляють здатність самостійно планувати власну творчу роботу.

У системі організації навчально-творчої діяльності на етапі використання контрольних творчих завдань передбачено взаємообумовленість видів робіт з розвитку усного і писемного мовлення учнів. За результатами обговорення проблеми учні висловлюють оригінальні судження та передбачення, які в подальшому є основою твору. Наприклад, написанню твору-відгуку на прочитаний ліричний твір передують усна бесіда за такими завданнями:

- *Оберіть поетичний уривок із твору, який найбільше Вас вразив.*
- *Продекламуйте твір чи його уривок.*
- *Опишіть уявні відчуття ліричного героя.*
- *Співвіднесіть зачитаний уривок (чи поезію в цілому) з авторськими почуттями та життєвими враженнями.*

Системна організація творчої учнівської діяльності сприяє виявленню і стимулюванню літературної обдарованості. Цього можна досягнути за допомогою використання завдань підвищеної складності, завдань для індивідуалізованої літературно-творчої роботи. Особливе місце серед них займають завдання творчого рівня (на створення *власних художніх творів*).

Як показав хід дослідження, інтерес до виконання зазначених творчих робіт виявляє значна кількість учнів середніх класів. Особливу активність у написанні оригінальних художніх творів виявляють учні 5-6 класів, які бажають спробувати себе в ролі автора міфу, оповідання, казки, байки. Учні старшого підліткового віку (7-8 класи) також виявляють інтерес до виконання оригінальних літературно-творчих завдань як результатів сприйняття вивченого. Разом із тим зауважимо, що серед описаних завдань учні цієї вікової групи здебільшого обирають і успішно виконують творчі роботи на основі стилізації і конструювання вивчених *художніх творів* (поезія в стилі балади або за зразком жанру, оповідання в стилі автора, власні переклади твору на основі комбінування відомих його перекладів і підрядника). Зазначене дозволяє стверджувати про перевагу рівня розвитку інтелектуально-логічних здібностей, порівняно з евристичними і спеціальними літературно-творчими, в учнів цього віку.

Тестова перевірка результативності вивчення навчального матеріалу теми чи розділу – відома форма контролю у методиці викладання зарубіжної літератури. Як ефективну форму проведення занять на цьому етапі тести визнають Л. Мірошніченко [118, с. 184], О. Ісаєва [74, с. 26] та інші методисти. Окремі аспекти зазначеного виду контролю висвітлено в авторських публікаціях [50; 56]. Зразки завдань тестового характеру представлені в окремих підручниках із зарубіжної літератури, публікаціях учителів-практиків. Вивченню ефективних педагогічних умов тестового контролю навчальної діяльності учнів присвячено низку досліджень, окремих посібників, статей тощо [15; 86; 110; 142; 151 та інші].

Актуальність проблеми зумовлена тим, що *тести* (як їх ієрархічно організована сукупність) *сприяють* виявленню навчальних результатів і в той же час є економічною та оперативною формою контролю; *забезпечують* індивідуальний підхід до окремого учня, водночас *дають можливість продіагностувати* рівень набутих у процесі колективного опрацювання навчального матеріалу знань, вмінь і навичок; *спрямовують* на самостійне виконання завдань, засвоєння базових теоретичних і понятійних аспектів теми.

Опитування вчителів-словесників, педагогічне спостереження, аналіз сучасної фахової літератури дозволяють зробити висновок, що тестування є одним із найбільш поширених у шкільній практиці видів контролю. Але необхідно зауважити, що результати таких активних форм роботи не завжди є об'єктивними, оскільки не кожен учитель володіє певними теоретичними знаннями, що допомогли б правильно створити тестову роботу до окремої теми чи розділу.

З іншого боку, літературна освіта покликана, насамперед, розвивати мислення, зв'язне мовлення, естетичні смаки школярів. Тому недоцільним вважаємо постійне використання завдань тестового характеру (переважно з вибором правильної відповіді), оскільки це може завадити цільовим тенденціям літературного розвитку учня – формуванню кваліфікованого читача з розвиненим уявленням, мисленням і мовленням.

Можемо виокремити низку виявлених негативних наслідків використання тестових завдань на уроках літератури:

- виявлення не стільки глибоких знань учня, скільки учнівської кмітливості;
- спрямованість на когнітивну сферу особистості, а не на емоційно-особистісну, творчу;
- визначення кінцевого результату навчання, а не процесу пошуку знань, помилок та їх виправлення, нестандартності мислення школяра.

Тому вдосконалення і структурування якісних тестових завдань для виявлення результатів творчої діяльності особистості учня у процесі здобуття знань з предмета перебуває на часі.

На основі аналізу низки міжнародних досліджень (Б.Блум, Л.Андерсон, Л.Сосняк, А.Тайджман, Т.Невілл Послтвейт та інші) [124; 226-227 та інші], визнаємо, що в сучасних умовах розвитку освіти *тестування* є ефективним способом виявлення навчальних досягнень (у тому числі – й творчих). Найвідомішою в галузі освіти є класифікація пізнавальних завдань американського вченого Б.Блума, розроблена ще в 50-ті роки ХХ століття [227]. Специфіка зазначених завдань, як вважає автор, полягає в можливості охоплення всього спектра навчальних результатів: від знань і розуміння до синтезу та оцінювання. У такий спосіб ученим запропоновано таксономію освітніх цілей (її складовими є знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання), на основі якої можуть розроблятися різнорівневі пізнавальні завдання.

У подальшому ідеї дослідника використано і розвинено у дослідженнях навчальних тестів Л.Андерсона, Л.Сосніака, А.Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта [226]. За переконанням американських науковців, описана Б.Блумом класифікація спонукає укладачів тестів додавати більше таких завдань, які б вимірювали "розумові процеси", а освітян – затрачати більше часу й зусиль на діяльність, яка їх розвиває [124,с.107]. Однією з не менш важливих умов якості тесту є його *валідність* (повнота охоплення навчального матеріалу теми, розділу, навчальної програми) і *надійність* (точність

діагностування, яка підтверджується іншими видами роботи – усною відповіддю, творчими письмовими роботами учня).

Відомо, що тестові завдання розрізняються за формами (закриті, напіввідкриті та відкриті). Так, метою *закритих форм* тестових завдань є розпізнавання і розуміння навчального матеріалу. Серед них – вибіркові (вибрати літеру правильної відповіді); на відповідність (відповісти "Так/Ні"); на встановлення логічної послідовності (розмістити у певному порядку літери, поняття, явища тощо), зв'язку понять (встановити логічні пари).

*Напіввідкриті форми* тестових завдань сприяють виявленню здатності учня до застосування здобутих знань, оперування певними навчальними категоріями і поняттями. Під час їх виконання учні мають дати лаконічну відповідь (словом, реченням), вставити пропущену літеру (слово), закінчити думку тощо. Сукупність таких завдань інакше називають "літературним диктантом".

*Відкриті форми* тестових завдань виявляють рівень цілісного сприйняття тематичного матеріалу, вміння висловлювати судження, робити логічні висновки, синтезувати й оцінювати вивчене, наводити приклади тощо. Такі завдання творчого характеру можуть бути стислі або розгорнені: дати ґрунтовну (чи коротку) відповідь на запитання, закінчити думку, спростувати чи довести її, зіставити явища, написати твір-мініатюру [56, с.5-6].

Отже, у процесі складання тестової роботи з навчальної теми необхідно чітко сформулювати мету і завдання контролю на певному етапі вивчення предмета, у відповідності з якими добиратимуться завдання певних форм.

Найкращим різновидом таких робіт на заключному етапі вивчення літературних творів у межах теми вважаємо *тест комбінованого характеру*. Його мета – аналіз рівня сформованості знань, вмінь і навичок, власного бачення проблеми у процесі вивчення навчально-тематичного матеріалу, вміння практично застосовувати здобуті знання у нестандартних умовах. У ході складання завдань комплексної роботи важливо посилатися на програмні вимоги, поставлені навчальні цілі, що сприятиме об'єктивності оцінювання рівня навчальних досягнень школярів з теми.




Пропонована *тестова робота* представляє собою сукупність контрольних завдань тестового характеру різних форм (закриті, напіввідкриті, відкриті) й рівнів (рецептивно-продуктивний, репродуктивний, конструктивно-творчий і творчий), яка спрямована на виявлення міри сформованості навчальних компетенцій школяра, визначених програмними вимогами. З цією метою на основі таксономії Б.Блума було розроблено методику складання комбінованих тестів із зарубіжної літератури з урахуванням творчих рівнів досягнення освітніх результатів (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

### Структурна організація рівнів досягнень освітніх результатів для створення тестової роботи

Рівні досягнення освітніх результатів протягом вивчення теми	1.	Відтворення і розпізнавання	Ключові слова для формулювання завдань тесту	<i>Відгадайте, визначте, назвіть, оберіть</i>
	2.	Розуміння		<i>Перефразуйте, оберіть, поясніть, класифікуйте, встановіть відповідність</i>
	3.	Практичне ілюстрування		<i>Проілюструйте, аргументуйте, поясніть, вкажіть</i>
	4.	Встановлення співвідношення частин		<i>Проаналізуйте, узагальніть, оберіть і поясніть, розподіліть і оцініть, визначте</i>
	5.	Формування цілого		<i>Сформулюйте, узагальніть, запропонуйте власний варіант, розробіть</i>
	6.	Виявлення сформованості цінностей		<i>Дайте власну оцінку, доведіть, порівняйте, спростуйте</i>

  
Базові рівні

  
Продуктивні рівні

як компоненти структури тесту

Проілюструємо зразок пропонованої роботи після завершення вивчення учнями експериментального 8 класу поезій Г.Гайне та А.Міцкевича:

*I. Установіть відповідність між поданими поетичними уривками, їх авторами і назвами творів:*

1) *І бачить він сон про пальму,  
Що десь у південній землі  
Сумує в німій самотині  
На спаленій сонцем скалі.*

а) *А.Міцкевич "Яю-Даг"*

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 2) <i>Зів'яла ти в краю, заквітчанім весною,<br/>Трояндо молода, бо линули в імлі<br/>Від тебе юні дні, злотисті мотилі,<br/>І спогадів черву лишали за собою.</i>         | б) А.Міцкевич "Гробниця<br>Полоцької" |
| 3) <i>"О де ви, де тепер, любов, можуть й слово,<br/>Що мали у віках сіяти величаво? "</i><br><i>Ганьба! Немає вас, а джерело дзвенить...</i>                              | в) А.Міцкевич "Бахчисарай"            |
| 4) <i>Люблю дивитися з Ведмідь-гори тяжкої,<br/>Як спінені вали, то чорні та грізні,<br/>Пливають лютуючи – то, мов сніги ясні,<br/>Горять і міняться веселчатою грою.</i> | г) Г.Гайне "Лорелей"                  |
| 5) <i>Незнана красуня на кручі<br/>Сидить у самоті,<br/>Упали на мати блискучі<br/>Коси її золоті.</i>   | д) Г.Гайне "Самотній кедр..."         |

*Ключ: 1. д); 2. б); 3. в); 4. а); 5. г).*

*II. Згрупуйте із поданого списку поетичних образів ті, які зустрічаються в творах Г.Гайне та А.Міцкевича: незнана красуня, шати блискучі, золота гребінь, казка стара, в потоці бурхливім, біль нестерпний, дика пісня, покірних баш тюрбани, темний плющ і дикий виноград, сльоза перлова, окраса мармурова, на віковічний згад.*

*III. Який поетичний жанр обирає для свого циклу поезій А.Міцкевич? Відповідь прокоментуйте.*

*IV. До якої доби відноситься творчість поетів? Поясніть значення поняття "романтичний герой" (або "романтична іронія").*

*V. Сформулюйте загальне визначення літературної доби: історичний період, яскраві представники, проблеми, художні засоби (\*відповідь схематизуйте).*

*VI. Зіставте образи поетичних творів Гайне та Міцкевича. Узагальніть це у короткому відгуку.*

Експериментальним навчанням підтверджено ефективність використання пропонованого різновиду тестової роботи у процесі вивчення зарубіжної літератури і виявлено, що це дозволяє комплексно перевірити рівень знань, вмінь і навичок, творчих досягнень учнів, набутих протягом вивчення навчальної теми.

### 2.3. Моніторинг розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів основної школи у процесі вивчення зарубіжної літератури

У наш час все більшого використання набуває термін „моніторинг”, разом із тим його інтерпретація є неоднозначною. Термін походить від monitor (лат. – попереджуючий; той, що попереду), monitoring (від англ. – контроль). В останні десятиліття ХХ – на початку нового століття він є предметом наукового обґрунтування в педагогічній галузі (Б. Бодряков, Н. Вербицька, Г. Єльнікова, Є. Заїка, О.Ляшенко, О.Боднар та інші) [51]. Узагальнюючи наукові інтерпретації поняття „освітній моніторинг”, можемо зазначити, що його осмислено як форму організації, збору, обробки та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи або її елементів, що забезпечить безперервне відстеження наявного стану і прогнозування розвитку [51,с.21-22]. Таким чином, *моніторинг – це система контролю й діагностики, яка передбачає комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання важливих перетворень в освітній галузі, а також спрямування цих перетворень на досягнення певної мети.*

Важливо також усвідомлювати таку специфічну особливість моніторингового дослідження як його багатофункціональність – здатність виконувати різні функцій:

- *аналітичну* (виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами і результатами, очікуваними та дійсними результатами);
- *діагностичну* (комплексне вивчення якості навчання);
- *оцінювальну* (кількісно-якісна оцінка діяльності учня);
- *коригувальну* (дидактична корекція навчально-виховного процесу);
- *орієнтувальну* (спрямування на вирішення мети і завдань вивчення предмета, а також на виявлення та усунення негативних рис, факторів, явищ);
- *інформаційну* (забезпечення інформацією про позитивні результати проведеного моніторингу).

Для організації дослідження важливо вирішити такі проблеми:

? Які показники є важливими для управління творчим розвитком конкретного учня? Якою має бути періодичність збору інформації, за якими етапами?

? Як планується використовувати отриману інформацію? Яким має бути інструментарій, засоби обробки результатів?

У сучасних наукових джерелах [124;140;181 та інші] серед ефективних методів здійснення відстеження якості освітньої діяльності пропонуються такі: *природне спостереження* (візуальне або "польове" дослідження; "вербальне фотографування уроку" як "методи збору інформації шляхом безпосереднього сприйняття і прямої реєстрації усіх елементів поведінки у відповідності з цілями й завданнями дослідження" [140, с.44]); *поетапне проведення контрольних зрізів* тощо. Візуальний метод – це реальне спостереження за ходом дій із занесенням важливих даних у спеціальний протокол: дата, початок, кінець, фрагмент уроку, емоційна реакція, навчальна реакція, поведінка, коментарі тощо. Його ефективність полягає у реальній можливості спостереження за процесом навчання. Проте є і негативні його аспекти, що впливають на достовірність результатів: присутність стороннього може змінити реальний процес творчої взаємодії учнів і вчителя.

На відміну від згаданого, метод "вербального фотографування уроку" передбачає спостереження за навчальним процесом без реальної присутності дослідника, за допомогою диктофону. Таким чином, виключається ситуація прямого втручання дослідника у творчий процес. Але у такому разі відсутня можливість фіксації невербальних проявів на уроці.

Як стверджує дослідник М.Олешков [140], зазначені методи дослідження повинні використовуватися в комплексі, оскільки жоден із них не дає вичерпної інформації про достовірні результати експерименту. Ураховуючи зауважене, у ході моніторингу слід використовувати різні методи: контрольні зрізи, анкетування, опитування, методи педагогічного спостереження.

Важливість завдань учителя в організації творчого навчання полягає у пошуку оптимальних способів виявлення ознак інтелектуально-творчого розвитку особистості підлітка. Спостереження засвідчують (і це

підтверджується висновками психологів), що існують певні розбіжності в розвитку різних компонентів інтелектуально-творчих здібностей в учнів підліткового віку (здатності до евристичного пошуку, гіпотетичності й дивергентності мислення та умінням мислити художніми образами, уявляти й фантазувати тощо). Експериментально доведено: системне використання творчих завдань у процесі навчання літератури гармонізує процес інтелектуально-творчого розвитку особистості учня й підвищує якість вивчення предмета.

Для здійснення системного дослідження у процесі вивчення зарубіжної літератури пропонуємо такі критерії інтелектуально-творчого розвитку учнів 5-8 класів:

Таблиця 2.9

**Очікувані результати розвитку інтелектуально-творчих здібностей учнів 5-8 класів у процесі системного використання творчих завдань**

№ п	Критерії якості	Компоненти інтелектуально-творчих здібностей
I.	Оперування яскравими художніми образами під час читання тексту літературного твору.	Уміння мислити художніми образами, уявляти і фантазувати, здатність до емпатії.
II.	Сприйняття нового літературного матеріалу на основі власного читацького і життєвого досвіду.	Здатність до емпатії, асоціативність мислення.
III.	Формулювання невирішених проблем у творі та осмислення авторського задуму на основі передбачення і прогнозування.	Здатність до евристичного пошуку, гіпотетичність і дивергентність мислення.
IV.	Сформованість аргументованого, оцінно-критичного судження про літературний твір, його автора, персонажів, специфіку тощо.	Критичність мислення, винахідливість, уміння бачити суперечливість і зіставляти
V.	Самостійна організація навчально-творчої діяльності (формування творчого задуму – планування – реалізація і представлення)	Здатність до самоорганізації та виконання нешаблонних дій, комунікативність.

Відповідно до запропонованих критеріїв визначено ступені виявлення творчих ознак у виступах і письмових роботах учнів:

- "*найвищий*" (НВ) – вільне володіння знаннями, вміннями і навичками під час виконання роботи, висока якість прояву творчих ознак

(організованість, наявність чіткої структури, завершеність власної думки, її оригінальність);

- "достатньо високий" (ДВ) – виконання завдання у цілому характеризується визначеними ознаками, але наявні окремі недоліки (фрагментарність висновків, стилістичні недоречності, незавершеність виконання тощо);
- "середній/нижче середнього" (С/НС) – нескоригованість творчих дій, суттєві недоліки у реалізації творчого задуму, слабка організація роботи, непослідовність учнівських міркувань, незавершеність думок, репродуктивний характер виконання роботи тощо.

Пропонуємо зразки завдань для відстеження інтелектуально-творчого розвитку школярів 5-8 класів у процесі системного використання творчих завдань:

1. *Прослухайте і виразно прочитайте запропонований уривок літературного твору\*. Сформулюйте свої перші враження від прочитаного, опишіть події в творі, літературного персонажа, нафос чи художні деталі, що виникли у Вашій уяві в процесі читання.*

\* вчитель самостійно обирає періодичність збору даних, час проведення дослідження, літературний твір для аналізу.

2. *Які асоціації у Вас викликало прочитання цього твору?*

3. *Поясніть, відповідно до авторського задуму, фінал твору. Як Ви вважаєте, які проблеми, підняті у творі, залишилися відкритими, невирішеними? Чому?*

4. *Визначте твір, який найбільше сподобався з вивчених протягом навчального року. Оберіть оригінальну форму його презентації перед аудиторією. Завдання, що стоїть перед Вами, - зацікавити твором своїх однолітків і запропонувати його для читання.*

Окреслимо специфічні умови проведення описаного виду учнівського моніторингу. Таке дослідження проводиться системно (щорічно чи двічі протягом навчального року) й на всіх етапах упровадження експериментальної

ідеї. Зібрані дані про виконання різнотипних творчих завдань (творчі роботи, результати учнівських виступів, презентації тощо) аналізуються й представляються відповідно до критеріїв якості, показників і ступенів їх виявлення у таблиці, діаграмах. Важливо дотримуватися принципів неупередженості й об'єктивності проведення дослідження, а також валідності та надійності отриманих результатів.

Таким чином, мета моніторингу полягає в зборі й комплексному аналізі виявлених результатів змін у розвитку тих чи інших компонентів інтелектуально-творчих здібностей школярів. Зіставлення даних про очікувані та реальні результати творчих досягнень школярів є матеріалом для аналізу проведеної вчителем роботи протягом навчального періоду, а також планування її у подальшому.

## ВИСНОВКИ

Історико-філософський аналіз дослідження творчості як цілеспрямованої життєдіяльності суб'єкта доводить важливість комплексного аналізу як процесу, так і результатів навчально-творчої діяльності школяра. Сучасні наукові розвідки сприяють виробленню цілісної теорії творчої особистості, що формується і виявляється в діяльності, але й характеризує її. Підтверджено загальноприйнятту думку, що творчість – природна властивість людини, тому її можна і необхідно стимулювати, розвивати цілеспрямованими способами. Творча особистість виявляється у навчальній діяльності, але й розвиває свої творчі здібності, формується в процесі вирішення нею творчої ситуації.

У ході організації творчого навчання важливо враховувати психолого-педагогічні особливості учнів підліткового віку, які сприятимуть особистісному його зростанню за умов здійснення практично-творчої навчальної діяльності. Виявлено, що підлітковий вік є сенситивним для розвитку інтелектуально-творчих здібностей школярів (їхніх загальних здатностей), а естетично збагачене середовище у процесі вивчення літератури інтенсифікує цей процес.

Специфікою організації навчально-творчої діяльності учнів на уроках літератури є важливість гармонійного поєднання логічних і евристичних процедур. Це передбачає системність використання продуктивних методів, прийомів, форм навчальної роботи з метою:

- *стимулювання* розвитку асоціативного мислення, урахування життєвого та навчального досвіду школярів;
- *формування* критичного мислення, здатності вивчати світову літературу в її взаємозв'язку з національною як важливих чинників розвитку творчої активності;
- *розвитку* художньо-образних уявлень, комунікативних здібностей, дивергентного мислення і зв'язного мовлення учнів.

Таким чином, ключовою формою організації зазначеного виду діяльності, способом управління нею є **творчі навчальні завдання**, якими прийнято вважати *різноманітні за змістом, формами та обсягом види самостійної*



*навчальної роботи, що виконуються під керівництвом учителя і передбачають використання знань і вмінь учнів у новій чи нестандартній ситуації.*

Проблема важливості використання літературно-творчих завдань неодноразово досліджувалася у методичній літературі. Сучасні наукові розвідки і практика викладання літератури в школі обґрунтовують ефективність системного використання запитань, пізнавальних завдань ситуативного характеру і вправ-спонукань до дії як форм виявлення літературно-творчих завдань. Їхня класифікація здійснювалася з урахуванням рівня креативного і літературного розвитку школярів, фаз художнього сприйняття та етапів вивчення художнього твору.

Практична реалізація науково обґрунтованих ідей доводить, що взаємозв'язані творчі завдання, які використовуються цілеспрямовано і системно на всіх етапах вивчення літературного твору, утворюють нову якість – методичну систему творчих завдань, спрямовану на підвищення ефективності вивчення предмета, розвиток творчої особистості школяра, вдосконалення його літературної освіти.

**Системою творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнями 5-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів** вважаємо сукупність зазначених одиниць, пов'язаних між собою зв'язками підрядності й сурядності, які використовуються на різних етапах вивчення літературного твору. Їх спрямування – розвиток інтелектуально-творчих (загальних) здібностей школярів підліткового віку і підвищення ефективності вивчення предмета. Ця система є цілісною (з новими інтегративними якостями), за характером зв'язків – динамічною, змінною у часі під впливом освітнього середовища, зміни навчальних програм тощо.

На основі розроблення теоретичних основ і створення системи творчих завдань із зарубіжної літератури у посібнику запропоновано вирізняти такі їх типи (відповідно до призначення): **актуалізувальний, формувальний, констатувальний**. У такий спосіб реалізується ідея цілісного охоплення учнів основної школи творчою діяльністю на різних етапах вивчення літературного твору.

Було проведено експериментальну перевірку ефективності впливу розробленої авторської системи та її методичного забезпечення на розвиток інтелектуально-творчих здібностей учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури, їхніх умінь і навичок творчо вчитися. Дані, здобуті у результаті впровадження експериментальної системи, їх всебічний аналіз переконують у високій ефективності педагогічного експерименту і підтверджують вірогідність сформульованих критеріїв якості й очікуваних результатів.

Нагальною є проблема підготовки сучасного вчителя зарубіжної літератури до організації навчально-творчої діяльності школярів, адже доведено, що ефективність вивчення предмета зростає за умов:

- системного, практично-творчого і комплексно-розвивального характеру навчання;
- цілеспрямованого впровадження різнотипних творчих завдань на різних етапах вивчення літературного твору;
- створення сприятливої для продуктивної діяльності атмосфери творчої співпраці вчителя та учня.

Системне використання пропонованих творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів основної школи: активізує пізнавальну мотивацію, розвиває творчу уяву і фантазію, образне та асоціативне мислення школярів; поглиблює читацьке сприйняття художнього твору, розвиває логічне мислення, сприяє набуттю навичок використання теоретико-літературних понять у процесі роботи з текстом літературного твору; сприяє виявленню рівня сформованості навичок творчої діяльності учнів у процесі вивчення навчальної теми (розділу).

Важливим в організації творчого навчання зарубіжної літератури на всіх етапах вивчення літературного твору є застосування методів евристичної бесіди, творчого читання, дослідницького, репродуктивно-творчого, реалізація яких передбачає взаємодію домінуючих методичних прийомів і видів навчальної діяльності.

Ефективність практичного впровадження системи творчих завдань забезпечується чітким дотриманням психолого-педагогічних умов і таких положень:

- забезпечення індивідуально-групового вибору завдань, змісту і форми навчального матеріалу;
- урахування динамічності та відкритості процесу навчання, здійснення навчального діалогу, спрямованого на колективне конструювання навчально-творчої діяльності;
- максимального спрямування на розвиток навичок самостійної роботи учнів з літературним твором і творче застосування здобутих знань;
- здійснення комплексного аналізу виявлених результатів змін у розвитку інтелектуально-творчих здібностей школярів.

У такий спосіб можливою є ефективна реалізація вчителем сучасної школи пріоритетного завдання, визначеного у Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), – виявляти у процесі навчання природні задатки і розвивати здібності школярів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Айзерман Л.С. Уроки литературы как диалог / Л.С. Айзерман // Литература в школе. – 1990. – №4. – С.78-87.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освита, 1991. – 111с.
4. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
5. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П.Аникеева. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР: АПН СССР / [сост. Н.П.Калиниченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
7. Аристотель. Метафизика // Сочинения: в 4-х т. –М.: Мысль, 1975. – Т.1. – С.65-67.
8. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
10. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г.А. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9 (56). – С.1-7.
11. Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах: посібник для вчителів / О.М. Бандура. – К.: Радянська школа, 1981. – 129 с.
12. Бандура О.М. Вивчення української літератури в 5 класі: посібник для вчителя / О.М. Бандура. – К.: Рад. школа, 1972. – 135 с.
13. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: (раздумья о преподавании литературы в школе) / Г.И. Беленький. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
14. Бердяев Н.А. Философия свободы; Смысл творчества / [вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. Л.В.Полякова] / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
15. Береза Б. Тести – це не тільки контроль. З досвіду тестування на уроках

зарубіжної літератури / Б.Береза // Зарубіжна література. – 2002. – №16. – С.7-9.

16. Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С.5-15.

17. Бицько О.К. Романтизм як художній напрям (Уроки культурологічного аналізу) / Бицько О.К., Бершадська Н.М. // Всесвітня література. – 2004. – №1. – С.14.

18. Бичко А.К. Історія філософії: підручник/ Бичко А.К., Бичко І.В., Табачковський В.Г. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.

19. Боженкова Л.И. Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения геометрии учащихся основной школы / Л.И. Боженкова // Психология и ее приложения. Психология как профессия (исследователь, практик). Ежегодник Российского психологического общества. – Т.9. – Вып.3. – 2002. – С.76-79.

20. Бондар С.Д. Зарубіжна література: плани-конспекти. 6 клас / С.Д. Бондар. – Харків: Торсінг, 2003. – 224 с.

21. Борківська О.П. Візуалізація навчального матеріалу як засіб розвитку логічного та творчого мислення учнів / О.П. Борківська // Зарубіжна література. – 2005. – №8. – С.15-18.

22. Браже Т.Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема / Т.Г. Браже, В.Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: сб.статей / [сост. Т.Г.Браже]. – М.: Просвещение, 1971. – С.5-38.

23. Брандесов Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учебное пособие [в 2-х ч.]/ Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: Челяб. ГПИ. – 1978-1979.

24. Бугайко Т.Ф. Навчальні і виховні засоби літератури / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.

25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і головний редактор В.Т.Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.

26. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Венгер. – М.–Рига: Педагогический Центр "Эксперимент", 2000. – 184 с.

27. Верещак Є. П. Індивідуально-типологічна характеристика учнів з різним рівнем практичної вмінності / Є. П. Верещак // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – №1. – С.46-50.

28. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе

- изучения литературы в школе: межвузовский сборник науч. трудов / [отв. ред. О.Ю. Богданова]. – М., 1984. – 108 с.
29. Вікова психологія / за ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – 267 с.
30. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./ [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
31. Вітченко А.О. Удосконалення літературного розвитку школярів 5-7 класів засобами театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ А.О.Вітченко. – К., 2001. – 198 с.
32. Вітченко А.О. Щоб осягнути розумом і серцем (З практики емоційно-естетичного вивчення давньогрецьких міфів "Яблуко розбрату", "Ахіллесова п'ята", "Троянський кінь" (у контексті суміжних видів мистецтва)/ А.О. Вітченко // Всесвітня література. – 2002. – №8. – С.18-22.
33. Водовозов В.И. Идеал народного учителя / В.И. Водовозов // Избранные педагогические сочинения – М.: Педагогика, 1986. – С.255-260.
34. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И.С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
35. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения: книга для учителя / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
36. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
37. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
39. Галич О. Теорія літератури: підручник / О.Галич, В.Назарець, Є.Васильєв; [за наук. ред. О.Галича]. – К.: Либідь, 2001. – 448 с.
40. Гегель. Кто мыслит абстрактно? // Работы разных лет. В 2-х т. / [сост., общ. ред. и вступительная статья А.В.Гулыги]. – М.: Мысль, 1972. – Т.1.- С.389-394.
41. Гиндилис Н.Л. Человек в европейском средневековом знании / Н.Л. Гиндилис // Философские науки. – 2003. – № 2, 5.
42. Гиндилис Н.Л. Человек в истории развития знания: античность / Н.Л. Гиндилис // Философские науки. – 2003. – № 1. – С.89-99.
43. Голубков В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – М.: Просвещение, 1962. – 496 с.

44. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
45. Горальський А. Правила тренінгу творчості: [методичний посібник; пер. з польської] / А.Горальський. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 54 с.
46. Губенко О.В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості/ О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №10(57). – С.1-5.
47. Гузь О.О. Діалог має стати основним методом навчання на уроках літератури (Роздуми з приводу теоретичних та практичних засад такого навчання) / О.О. Гузь // Всесвітня література. – 2003. – №12. – С.9-14.
48. Давыдов В.В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы: рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием / Давыдов В.В., Репкин В.В.. – М.: ИНТОР, 1997. – 32 с.
49. Дем'яненко О.О. Дбаючи про інтелектуально-творчий розвиток учнів. (Програма системного використання творчих завдань під час вивчення зарубіжної літератури (5-8 класи) / О.О. Дем'яненко // Всесвітня література. – 2004. – №9. – С. 14-19.
50. Дем'яненко О.О. Збірник завдань із зарубіжної літератури. 5-11 класи: посібник для вчителя / О.О. Дем'яненко, Н.В. Химера. – Біла Церква: Видавець Надтока О.Ф., 2002. – 96 с.
51. Дем'яненко О.О. Зміст та організація психолого-педагогічного моніторингу в початковій школі: навчально-методичний посібник [з електронним додатком] / О.О. Дем'яненко, Т.В.Татаринцева. – Біла Церква: КОІПОПК, 2007. – 68с.
52. Дем'яненко О.О. Перед останнім дзвоником (З практики проведення завершальних уроків зарубіжної літератури, 5-11 класи) / О.О. Дем'яненко, Н.В. Химера // Всесвітня література. – 2003. - №4. – С.18-22.
53. Дем'яненко О.О. Способи наочного узагальнення результатів творчої діяльності учнів 5-8 класів на уроках зарубіжної літератури / О.О. Дем'яненко // Зарубіжна література. – 2006. – №3. – С.30-32.
54. Дем'яненко О.О. Творча діяльність учнів середніх класів як засіб підвищення ефективності вивчення літератури / О.О. Дем'яненко // Зарубіжна література. – 2005. – №4. – С.32-34.

55. Дем'яненко О.О. Теоретико-літературні поняття у 5-8 класах найдоцільніше вивчати у процесі виконання творчих завдань / О.О. Дем'яненко // Всесвітня література. – 2004. – №3. – С.7-12.
56. Дем'яненко О.О. Тестові завдання та їх використання на уроках / О.О. Дем'яненко // Всесвітня література. – 2002. – №10. – С.54-55.
57. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
58. Джемс У. Психология: [пер. с англ.; ред. Л.А. Петровского]. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
59. Дитькова С.Ю. Формирование художественно-образных представлений старшеклассников на разных этапах изучения литературного произведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Ю. Дитькова. – Запорожье, 1996. – 160 с.
60. Дишлюк Ю.М. Розгорнуте календарне планування уроків за програмою 2001 року. 8 кл.: Посібник для вчителя / Ю.М. Дишлюк. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. – 144с.
61. Дишлюк Ю.М. Формування ораторських умінь в учнів 5-8 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.М. Дишлюк. – К., 2002. – 199, [39] арк.: табл.
62. Довга О.М. Як писати твір: метод. посібник для вчителя-словесника/ О.М. Довга. – К.: Просвіта, 1997. – 247 с.
63. Дружинин В.Н. Психология творчества / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – Т.26. – 2005. - №5. – С.101-109.
64. Дубинская М.С. Обучение сочинениям на литературную тему: пособие для учителя / М.С. Дубинская. – К.: Радянська школа, 1988. – 159 с.
65. Евтушенко А.Н. Эвристические задачи как метод обучения творчеству в системе дистанционного образования / А.Н. Евтушенко // Инновации в образовании. – 2002. – №5. – С.84-89.
66. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев: Штиинца, 1974. – 132 с.
67. Замалеев А.Ф. Мыслители Киевской Руси / А.Ф. Замалеев, В.А. Зоц. – К.: Вища школа, 1981. – 158 с.
68. Занюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
69. Зарубіжна література. Програми для середньої загальноосвітньої школи.5-11



- класи / за ред. Д.В.Затонського; [керівник авторського колективу Б.Б.Шалагінов]. – К.: Шкільний світ, 2001. – С.3-18.
70. Зарубіжна література: підручник для 5 класу / Л.Ф.Мірошніченко, Ж.В.Клименко. – К.: Навчальна книга, 2005. – 228 с.
71. Зарубіжна література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл./ Ж.В.Клименко. – К.: Навч.книга, 2006. - 368с.
72. Зарубіжна література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С.І.Сафарян, Н.І.Дорофєєва. – К.: Вежа, 2002. - 464с.
73. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.: Віпол, 2000. – С.11-57.
74. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: посібник для вчителя / О.О. Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
75. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія / О.О. Ісаєва.. – К., 2003. – 380 с.
76. Каменецкая Л.Г. Чувства добрые пробуждают: пособие для учителя / Л.Г. Каменецкая. – К.: Радянська школа, 1990. – 159 с.
77. Кан-Калик В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / [предисловие Е.Н. Ильина] / В.А/ Кан-Калик, В.И. Хазан. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
78. Кант И. Критика чистого разума // Сочинения. В 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т.3. – С.105-124.
79. Карелина И.Г. Биоадекватная методика преподавания русского языка: методическое пособие для учителей/ И.Г. Карелина. – М.: Институт холодинамики, 2001. – 124 с..
80. Карсалова Є.В. "Стихи живые сами говорят...": книга для учителя: [Из опыта работы] / Є.В. Карсалова. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
81. Кленицкая И.Я. Когда слова диктует чувство...: книга для учителя: [Из опыта работы] / И.Я. Кленицкая. – М.: Просвещение, 1991. – 79 с.
82. Клименко В.В. Людина – феномен природи і ноосфери: навчальний посібник / В.В. Клименко. – Ч.3. – К.: Альфа, 1993. – 104 с.
83. Клименко В.В. Механізм творчості: чим його розвивати / В.В. Клименко // Шкільний світ. – 2001. – №№ 25-28. – С.3-94.

84. Клименко Ж.В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5-8 класах загальноосвітніх шкіл: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Ж.В.Клименко. – К., 1999. – 190 с.
85. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія / Ж.В.Клименко. – К., 2006. – 340 с.
86. Клименко Ж.В. Тематичне оцінювання знань та умінь учнів із зарубіжної літератури в запитаннях і відповідях / Ж.В.Клименко // Всесвітня література. – 2002. – №11. – С.2-5.
87. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы: пособие для учителя / Е.Н. Колокольцев. – К.: Радянська школа, 1991. – 208 с.
88. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. / под ред. А.И. Пискунова – М.: Педагогика, 1982. – 314 с.
89. Кондзьолка В.В. Історія середньовічної філософії: навчальний посібник/ В.В. Кондзьолка. – Львів: Світ, 2001. – 320 с.
90. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: [учебное пособие для студентов пед. ин-тов] / Л.В. Кондрашова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
91. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Початкова школа. – 2002. – №№2, 3.
92. Корсакова О.К. Формування в учнів досвіду творчої діяльності / О.К. Корсакова // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С.35-39.
93. Корчак Я. Педагогическое наследие: [пер. с польск.] / сост. К.П.Чулкова. – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.
94. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л.Н.Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
95. Краковский А.П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
96. Кутузов А.Г. Как войти в мир литературы: Программа по литературе для 5 класса / Кутузов А.Г., Гутов А.Г., Колосс Л.В. – М.: Дрофа, 1995. – С.3-79.
97. Куц Є.Л. Формування творчої особистості засобами художньої літератури / Є.Л.Куц // Всесвітня література. – 2000. – № 2. - С.5-7.
98. Куцевол О.М. Особливості вивчення епіграфованих художніх творів у 8-9 класах

шкіл гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / О.М.Куцевол. – К., 1993. – 17 с.

99. Куцевол О.М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури / О.М.Куцевол // Всесвітня література. – 2003. – №3. – С.38-40.

100.Лавров П.Л. Три беседы о современном значении философии / П.Л. Лавров // Философия и социология. Избранные произведения. В 2-х т. / [сост. и примеч. И.С.Книжника-Ветрова. Вст. статья И.С.Книжника-Ветрова и А.Ф.Окулова]. – М.: Мысль, 1965. – Т.1.– С.533-550.

101.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

102.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

103.Лісовський А.М. Морфологія художнього твору і вивчення літератури в школі / А.М. Лісовський. – К.: Ленвіт, 2005. – 110с.

104. Література і виховання: зб. матеріалів: [посібник для вчителя]/ укл. А.В.Іванченко, Н.П.Каменська. – К.: Радянська школа, 1989. – 223 с.

105. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: "ОВС", 2002. – 400 с.

106. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів/ В.І. Лозова. – Харків: Основа, 1991. – 111с.

107. Львова Ю.Л. Развивать дар творчества / Ю.Л. Львова. – К.: Рад. школа, 1987. – 133 с.

108. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / сост. Р.М. Бескина, М.Д.Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.

109. Мальцева К.В. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы: пособие для учителя / К.В. Мальцева. – К.: Радянська школа, 1987. – 144 с.

110. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.С. Масалітіна. – Харків, 1999. – 181 с.

111. Маслова Н.В. Биоадекватные учебники: методическое пособие для учителей / Н.В. Маслова. – М.: Отделение Ноосферного Образования РАЕН, 2001. – 34 с.

112. Матюшкіна Т.П. Використання логічних схем-конспектів як засіб підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури (10-11 кл.): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.П. Матюшкіна. – К., 2001. – 20 с.

113. Мельник А.О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ А.О.Мельник. – К., 2006. – 259 с.
114. Мельник А.О. Розгорнуте календарне планування уроків за програмою 2001 року. 5 кл.: посібник для вчителя/ А.О.Мельник. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. – 128 с.
115. Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. – Ч.1. – Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – М.: Политиздат, 1991.– 672 с.
116. Мірошник С.І. Оригінальні творчі роботи старшокласників / С.І.Мірошник // Дивослово. – 2003. - №9. – С.34-38.
117. Мірошник С.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.І.Мірошник. – К., 2004. – 183 с.
118. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів/ Л.Ф.Мірошниченко. – К.: Ленвіт, 2000. - 240 с.
119. Мірошниченко Л.Ф. Зарубіжна література: підручник для 6 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / Мірошниченко Л.Ф., Ісаєва О., Клименко Ж.В. – К.: Вежа, 2001. – 448 с.
120. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения/ Н.Д.Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
121. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой деятельности / Моляко В.А., Литвинова Н.И., Коваленко А.Б. – К.: Знание, 1990. – 16 с.
122. Момот Л.Л. Проблемно-поисковые методы обучения в школе / Л.Л.Момот. – К.: Рад. школа, 1984. – 63 с.
123. Момот Л.Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання / Л.Л. Момот, Л.В. Шелестова // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2.– С.53-59.
124. Моніторинг стандартів освіти/ за ред. А.Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
125. Монюк О.І. "Душа не повинна бути замкнена". Урок за повістю Чарлза Діккенса "Різдвяна пісня у прозі". 6 клас/ О.І. Монюк // Зарубіжна література. – 2004. – №5. – С.22-23.
126. Мороз Ю.В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі / Ю.В. Мороз // Практична психологія і соціальна робота. – 2002.– № 4.–

C.58-60.

127. Мурашов А.А. Из тонких линий идеала: для учителя: [из опыта работы] / А.А.Мурашов . – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

128. Мухин М.И. Педагогические взгляды и просветительская деятельность Х.Д.Алчевской / под ред. А.Р.Мазуркевича. – К.: Вища школа, 1979. – 183 с.

129. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.

130. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4-6.

131. Недайнова Т.Б. Ставити учнів у позицію творця (Система завдань з використанням різних видів мистецтва на уроках літератури) / Т.Б. Недайнова, О.О. Покатилова // Всесвітня література. – 2000. – № 2. – С.7-9.

132. Нетрадиційні уроки із зарубіжної літератури. 5-6 класи / укл. С.С.Скляр, Л.І.Нечволод, О.О.Дем'яненко. – Х.: Торсінг, 2004. – 176 с.

133. Никифорова О.О. Психология восприятия художественной литературы / О.О. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.

134. Ніколенко О.М. Вивчення зарубіжної літератури. 7 клас / О.М. Ніколенко. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2002. – 256 с. – [серія "Авторський урок"].

135. Ніколенко О.М. Теорія літератури у визначеннях, схемах і таблицях (за програмою 2001 року. 8 клас) / О.М. Ніколенко, В.І. Мацапура // Всесвітня література. – 2004. – №1. – С.19-42.

136.Новіков Б.В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму / Б.В. Новіков. – К.: НТУУ "КПІ", 1998. – 310 с.

137.Носков В.І. Структура особистості й оптимізація психогенного середовища / В.І. Носков // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – №3. – С.58-61.

138.Огієнко Іван. Історія української літературної мови/ [упорядник, автор передмови і коментарів М.С.Тимошик]. – 2-ге вид., випр. – К.: Наша культура і наука, 2004. – 436 с.

139.Оконь В. Введение в общую дидактику: [пер. с польского Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина] / Оконь В.. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

140.Олешков М.Ю. Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения / М.Ю. Олешков // Стандарты и Мониторинг в образовании. – 2005. – №2(41). – С. 43-50.

141.Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе / В.А. Онищук– К.: Рад.

школа, 1976. – 184 с.

142. Організація творчої діяльності школярів у процесі вивчення зарубіжної літератури: методичні рекомендації [за матеріалами авторських курсів Дем'яненко О.О.] / укл. і ред. О.О.Дем'яненко. – Біла Церква: КОПОПК. – 2007. – 98 с.

143.Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль: "Навчальна книга – Богдан", 2000. – 152 с.

144.Панова Л.М. Байка: варіативні підходи до її вивчення/ Л.М. Панова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – №9. – С.21.

145.Панченко В. Дві повісті Івані Нечуя-Левицького ("Хмари", "Кайдашева сім'я") / В.Панченко // Дивослово. – 2003. – №8. – С.10-15.

146.Панчук Л.В. Система навчальних завдань, спрямованих на різноаспектне осягнення художнього твору / Л.В. Панчук // Шляхи підвищення ефективності вивчення української мови та літератури [Матеріали Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції, 18 листопада 1999 р.] – К.: Знання, 2000. – С.162-167.

147.Паращич В.В. Вивчення зарубіжної літератури. 5 клас / В.В. Паращич. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. – 176с. – [серія "Авторський урок"].

148.Паростки творчості / укл. Алла Мартинець, Стефанія Тидір. – Івано-Франківськ, 2001. – 115 с.

149.Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти/ Є.А.Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

150.Пастушенко Н.М. Діагностика навченості. Гуманітарні дисципліни / Пастушенко Н.М., Пастушенко Р.Я.. – Львів: ВНТЛ, 2000. – 130 с.

151.Первак О. Тестові завдання із зарубіжної літератури / О. Первак // Всесвітня література. – 1999. – №8. – С.46-54.

152.Песталоцци И.Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания // Избр. пед. произв.: В.3 т. Т.3. – М.: Педагогика, 1965. – С.106-183.

153.Пирогов Н.И. Избр. пед. соч.– М.: Педагогика, 1985. – С.100-102.

154.Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: кн. для вчителя / І.П. Підласий. – К.: Рад.школа, 1989. – 204 с.

155.Підставна Л.І. Не віддамо наших дітей в задушливі обійми маскультури, а

навчимо їх умінню самостійно орієнтуватись у художніх фактах і явищах, добирати з них ті, які допомагають формуванню особистості / Л.І. Підставна // Всесвітня література. – 2003. – №10. – С.7-9.

156.Платонов К.К. Занимательная психология / К.К. Платонов. – 4-е изд., перераб. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 224 с.

157.Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

158.Плахотник О.Ю. Логічний аналіз змісту поняття „педагогічна інновація”/ О.Ю. Плахотник // Інноваційні системи педагогіки. – 1999. – № 4. – С.10-12.

159.Поиск новых путей: из опыта работы / сост. С.Н. Громцева. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

160.Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

161.Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления [В вопросах и ответах]/ М.М.Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

162.Практикум по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие для студентов педагогических институтов / А.А.Алексеев, И.А.Архипова, В.Н.Бабий и др.; под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение. 1987. – 255 с.

163.Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

164.Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (для 12-річної школи). Зарубіжна література. 5-12 класи / [Наук. ред. чл.-кор. НАНУ, д. філол. н. Д.С.Наливайко, кер. авт. кол. к. філол. н. Ю.І.Ковбасенко] // Всесвітня література. – 2006. – №8. – С. 8-51.

165.Психологическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

166.Психологічна підтримка творчості учня / упоряд. О.Главник, В.Зоц. - К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

167.Психология личности: словарь-справочник / за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

168.Психология: підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001.– 560 с.

169. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С.Д.Максименко. – К.: Рад.школа, 1983. – 176 с.
170. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
171. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник/ В.В.Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
172. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками/ Л.Н.Рожина. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
173. Роменець В.А. Психологія творчості: навчальний посібник/ В.А.Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
174. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навчальний посібник / Роменець В.А., Маноха І.П.. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
175. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
176. Рудницька О. Формуючи творчу інтелектуальну особистість (Опис власного досвіду) / О.Рудницька // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №5(20). – С.48-61.
177. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / [авт. предисловие А.Рез, Н.И. Кудряшов]. – 4-е изд., – М.: Учпедгиз, 1942. – 280 с.
178. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів/ О.Я.Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с. [Трансформація гуманітарної освіти в Україні].
179. Сафарян С.І. Зарубіжна література: підручник-хрестоматія для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / С.І. Сафарян, Ю.І. Султанов. – 2-ге вид., допов. – К.: Вежа, 2000. – 416с.
180. Сафонова А.М. Воспитание читательских навыков: пособие для учителя / А.М. Сафонова. – К.: Рад. школа, 1983. – 167 с.
181. Сидоренко В.К. Основи наукових досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. – К.: РННЦ "ДІНІТ", 2000. – 259 с.
182. Симакова Л.А. Самостоятельная работа учащихся в процессе анализа художественного произведения в 4-7 классах: пособие для учителя/ Л.А.Симакова. – К.: Рад. школа, 1987. – 109 с.



- 183.Сковорода Г. Твори: у 2 т. – Т.1 / передмова О.Мишанича. – К.: АТ "Обереги", 1994. – 528 с. [Гарвард. б-ка давнього українського письменства].
- 184.Скрипченко О.В. Атлас з психології навчання та дидактики. Інформаційно-методичний матеріал: навчальний посібник / Скрипченко О.В., Кривов'яз О.І., Скрипченко Л.О. – К., 1995. – 152 с.
- 185.Совершенствование изучения русской литературы: пособие для учителя / под ред. А.Р. Мазуркевич и В.С. Гречинской. – К.: Радянська школа, 1985. – 256 с.
- 186.Совершенствование преподавания литературы в школе: пособие для учителя / Г.И.Беленький, Ю.И.Лыссий, Н.Л.Крупина и др.; под ред. Г.И.Беленького. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.
- 187.Соловьева О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В.Соловьева // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С.22-35.
- 188.Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя / Б.І. Степанишин. – К.: РВЦ "Проза", 1995. – 255 с.
- 189.Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): посібник для вчителя/ Б.І.Степанишин. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.
- 190.Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / сост. Г.Г.Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
- 191.Султанов Ю.І. З турботою про літературний розвиток школярів (деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української та зарубіжної літератур у 5-8 класах) / Ю.І. Султанов, Н.І. Постоловська // Всесвітня література. – 2001.– №6. – С.50-51.
- 192.Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
- 193.Ткаченко Н.С. Вивчення української літератури в 4 класі: посібник для вчителя / Н.С. Ткаченко. – К.: Рад. Школа, 1975. – 126 с.
- 194.Токмань Г.Л. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури / Г.Л. Токмань // Дивослово. – 2003. - № 6. – С.23-29.
- 195.Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г.Л. Токмань. – Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.
- 196.Толчиков Л.И. Литературное развитие. Виды и система творческих заданий // Методические рекомендации по подготовке и проведению августовских совещаний, секций специалистов образования / Л.И. Толчиков. – Гомель, 2000. – С.34-41.
- 197.Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения / А.И. Уман. – М.: Педагогика,

1989.–56 с.

198. Уроки литературы в 4 классе / под ред. Т.Ф.Курдюмовой. – М.: Просвещение, 1970. – 208 с.

199. Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / ред.-сост. Д.Л.Брудный. – М.: Политиздат, 1991. – 350 с.

200. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1988-1990.

201. Фесенко В.І. Зарубіжна література: підручник для 5 кл./ В.І.Фесенко. – К.: Навчальна книга, 2002. – 334 с.

202. Фесенко В.І. Зарубіжна література: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х ч./ В.І.Фесенко. – К.: Навчальна книга, 2004.

203. Фесенко В.І. Зарубіжна література: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х ч./ В.І.Фесенко. – К.: Навчальна книга, 2005.

204. Фесенко В.І. Зарубіжна література: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х ч./ В.І.Фесенко. – К.: Бліц, 2004.

205. Филонова Ю.А. Возможности использования опыта русских педагогов-словесников второй половины XIX века для развития творческих качеств современных школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Филонова. – Ярославль, 2003. – 19 с.

206. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

207. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

208. Філософія. Підручник / за заг. ред. Горлача М.І., Кременя В.Г., Рибалка В.К.. – Харків: Консум, 2000. – 672 с.

209. Формирование мотивации учения: книга для учителя / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – [Психологическая наука – школе].

210. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.О. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

211. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. В.В.Мироненко; под ред. А.В.Петровского]. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.

212. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – С.318-384.

- 213.Цимбалюк В.І. Як навчити учнів писати твори: посібник для вчителів / В.І.Цимбалюк. – 3-є, доп. і перероб. вид. – К.: Радянська школа, 1988. – 160 с.
- 214.Чанышев А.Н. Аристотель. – М.: Мысль, 1981. – 200 с. – [Мыслители прошлого].
- 215.Чередник Л.А. Вивчення зарубіжної літератури. 6 клас| Л.А.Чередник. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2003. – 192 с. – [серія "Авторський урок"].
- 216.Черній В.С. Виховання культури людських взаємин в учнів 5-8 класів у процесі вивчення художньої літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / В.С. Черній– К., 2003. – 175 с.
- 217.Шаповалова Э.А. Формирование чувства прекрасного на уроках литературы: пособие для учителей / Э.А. Шаповалова, П.М. Яковенко. – К.: Рад. школа, 1987. – 120 с.
218. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань / Л.Шевцова // Дивослово. – 2002. – №6 (544). – С.30-43.
- 219.Шелестова Л.В. Развитие творческих способностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В.Шелестова. – К., 1998. – 222 с.
- 220.Шулдик В.І. Педагогічний аспект диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі: навчально-методичний посібник / В.І.Шулдик. – К.: ІЗИН, 1997. – 52 с.
- 221.Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова / [АН України. Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка; Республіканська асоціація українознавців; відп. редактор Р.С.Міщук. – К.: Наукова думка, 1991. – 248 с.
- 222.Ядровская О.Я. Проблема создания творческих работ по литературе в контексте литературного образования / О.Я. Ядровская // Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти): [збірник матеріалів міжнародної конференції] / за ред. Ю.І.Ковбасенка. – К.: УАВЗЛ, 2003. – С.61-82.
- 223.Якиманская И.А. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.А.Якиманская // Вопросы психологи. – 1994. – №2. – С.64-77.
- 224.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.А.Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 225.Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М.:

Искусство, 1964. – 86 с.

226. Anderson, L.W. & Sosniak, L.A. Bloom's taxonomy of educational objectives. – Chicago, Ill.: The university of Chicago Press. – 1994. – 322 p.

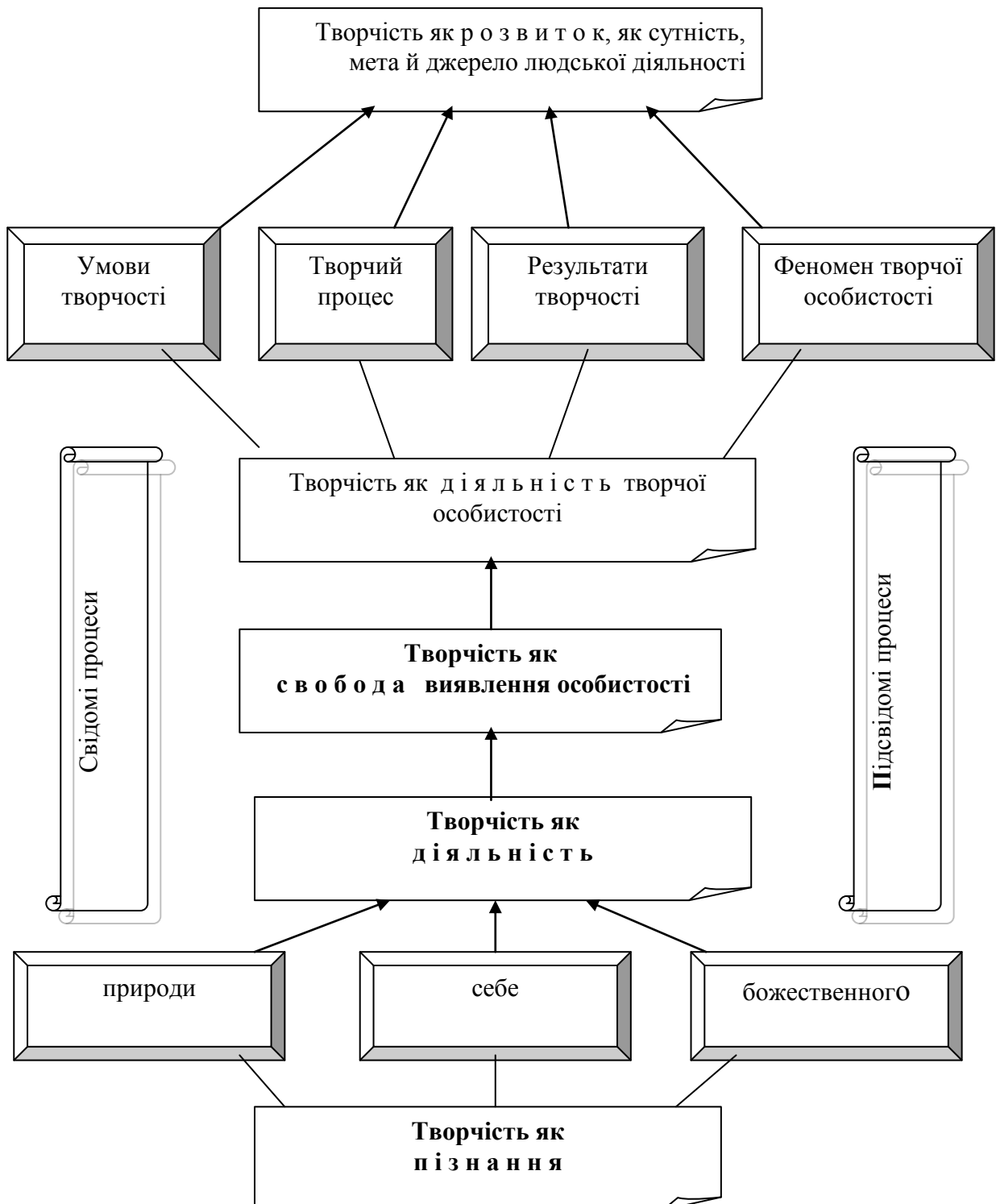
227. Bloom, B.S. (Ed.) Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. – New York: Longmans Green. – 1956. – 128 p.

# ДОДАТКИ

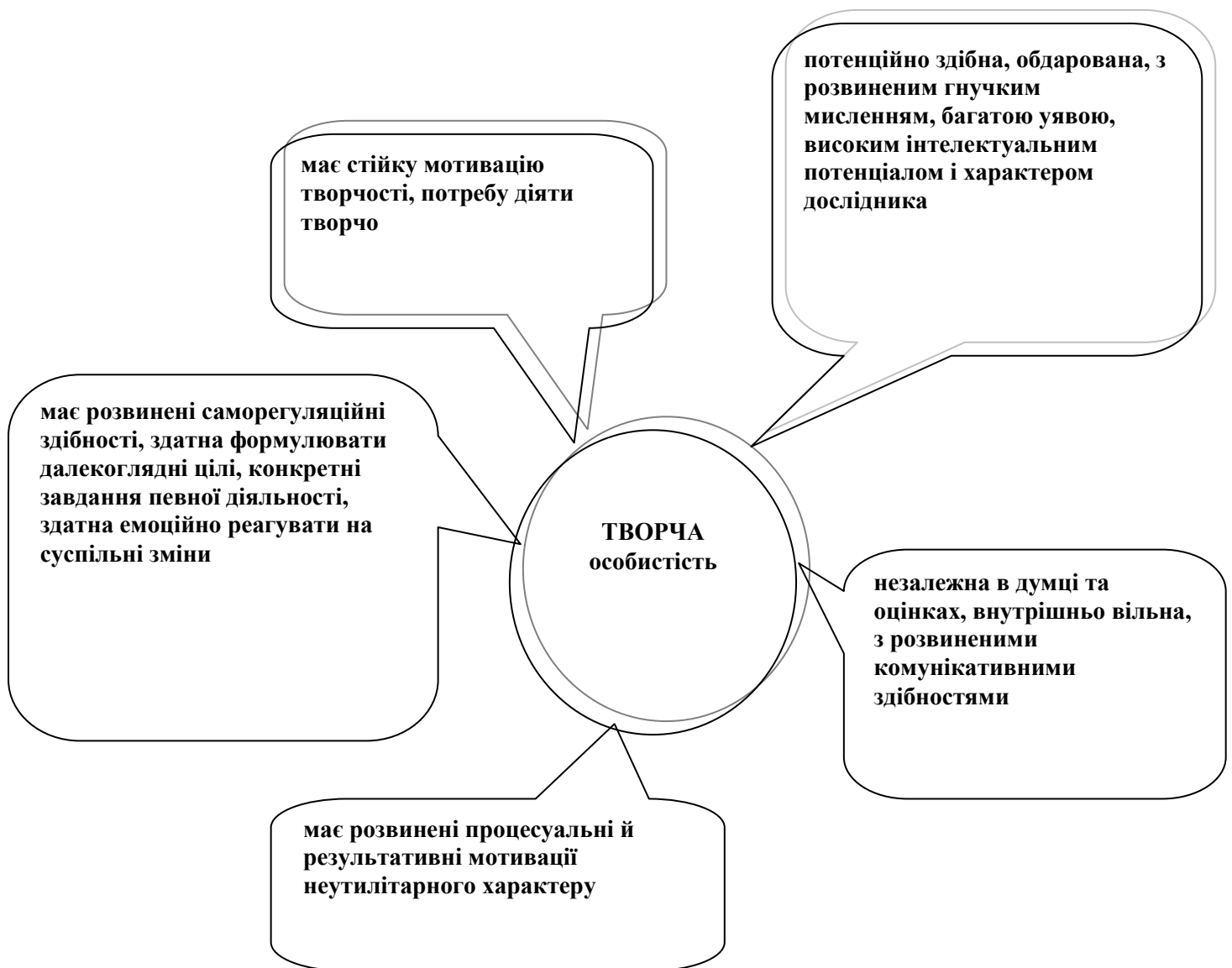
## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ У СХЕМАХ

СХЕМА 1

### ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКА ЕВОЛЮЦІЯ В ОСМИСЛЕННІ "ТВОРЧОСТІ"



**ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**



**Анкета для учня**

1. Чи цікавим для тебе є предмет "Зарубіжна література"? Обґрунтуй власну думку \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Як пропонуєш вивчати на уроках програмні твори (читати, переказувати, вивчати напам'ять, малювати, грати, висловлювати власну думку, зіставляти) (необхідне підкресли й доповни) \_\_\_\_\_
3. Які завдання на уроці для тебе є найбільш цікавими? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Наведи 2-3 приклади подібних завдань \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Які навчальні завдання викликають у тебе труднощі й чому? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Який спосіб ознайомлення з новою темою на уроці визнаєш найцікавішим? (розповідь учителя, ознайомлення зі статтею підручника, цікава зустріч із..., використання гри, обмін думками, самостійна учнівська підготовка тощо) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Чи подобається тобі читати? Що ти відчуваєш у моменти знайомства з книгою? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Чого ти бажаєш досягнути у результаті вивчення зарубіжної літератури? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Алгоритм складання методичної розробки навчальної теми

Назва теми, клас \_\_\_\_\_

Комплексна мета (очікуваний результат): \_\_\_\_\_

Загальна кількість годин на вивчення теми: \_\_\_\_\_

План вивчення художніх творів у межах теми:

К-ть годин	Зміст роботи	Художня назва заняття (навчальної теми)

Психолого-педагогічне завдання вчителя: (з урахуванням індивідуально-типологічних і вікових особливостей школярів) \_\_\_\_\_

Обладнання: наочно-дидактичне, музичне, ілюстрації тощо \_\_\_\_\_

Зміст навчально-творчої діяльності учнів на уроках: \_\_\_\_\_

(види навчальної діяльності, коротка характеристика змісту роботи, орієнтовний план роботи на уроці, форми узагальнення вивченого, пропонувані різновиди творчих завдань з урахуванням їхніх типів та етапу вивчення літературного твору).

Форми і зразки контролю (з урахуванням очікуваних результатів вивчення літературного твору/навчальної теми/розділу) \_\_\_\_\_



*МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ  
НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ*

**Критерії рівня творчості учнівських усних і письмових робіт**

*5 клас*

- Наявні яскраві асоціації на основі життєвого та навчального досвіду.
- Висловлювання зв'язні, логічні й послідовні; учень дотримується теми, ідеї й структури роботи.
- Оригінальність думки.

*6 клас*

- Наявність яскравих асоціацій особистісного характеру на основі читацького досвіду.
- Логічна послідовність висловлювань, увага до яскравих деталей, стилістична відповідність (відгук, характеристика, переказ від імені тощо).
- Зв'язне висловлювання має характер зіставлення, порівняння.
- Оригінальність формулювання й вирішення проблеми, ідеї, гіпотези.

*7 клас*

- Виражені жанрові та стильові особливості творчої роботи (висловлювання).
- Множинність варіантів подальшого вирішення проблеми (некатегоричність, діалектичність мислення).
- Аргументованість доведень, уміння наводити приклади, зразки, добирати деталі тощо.
- Порівняльний характер висловлювань, увага до внутрішнього світу героя твору.
- Оригінальність ідей.

*8 клас*

- Залучення асоціативних образів уявного, життєвого чи історико-культурного характеру.
- Логічне, структурне, чітке та аргументоване висунення тез.
- Оригінальне доведення власної позиції.
- Здатність до узагальнення, абстрагування ідей, множинність варіантів подальшого дослідження питання.

Рівні якості виявлення критеріїв творчості:

"високий" (12-10 б.) – ознаки спостерігаються у повній мірі;

"достатній" (9-7 б.) – робота у цілому характеризується як творча, спостерігаються окремі незначні недоліки;

"середній" (6-4 б.) – поверховий характер виконання роботи, загальноприйняті висновки і стандартні думки;

"низький" (3-1 б.) – епізодична творчість, яка виявляється хаотично або взагалі відсутня.

## **Зразки підсумкових завдань для виміру рівнів сформованості творчих навичок в учнів**

### ■ За результатами вивчення байки

*I. Завдання ситуативного характеру (виконуються усно):*

- Пригадайте композицію байки (на основі вивчених). Який елемент композиції співвідноситься з притчею? Відповідь підтвердіть прикладами.
- Уявіть, як можна переповісти байку у формі казки. До якого типу казок належала б та байка? У чому схожість і відмінність казки й байки як літературних жанрів?

*II. Комплексний тест:*

*У тестових завданнях 1-3 визначте варіант правильної відповіді:*

1. Байкою називають невеликий прозовий або віршований алегоричний твір:

- а) гумористичного характеру;
- б) повчально-гумористичного;
- в) повчально-гумористичного або сатиричного;
- г) сатиричного і гротескового змісту.

2. Сюжети байки, які використовуються різними авторами, називають:

- а) традиційними;
- б) запозиченими;
- в) класичними;
- г) наскрізними;
- д) мандрівними.

3. Алегорія визначається як:

- а) інакомовний спосіб висловлення автором думки;
- б) перевтілення людей у тварин чи неживих істот;
- в) повчання, моралізаторське судження про людину.

4. *Розташуйте у логічній послідовності імена відомих байкарів і поясніть результати виконання: Аристофан, Федр, Крилов, Есхіл, Езоп, Бабрій. Чи всі імена включені Вами до списку?*

5. "Минулого року ти зневажало мого батька". Кому належать ці слова?  
*Назвіть автора і твір.*

6. *Визначте основний художній засіб створення байки і поясніть його роль у творі.*

7. *Порівняйте особливості обраної Вами байки Езопа та І.Крилова. Результати представте в узагальненому вигляді.*

8. *Дайте розгорнуту відповідь: У чому популярність байки? Пригадайте мудрі вислови відомих людей, які співвідносилися б з ідеєю прочитаних Вами байок?*

### **Різновиди завдань**

#### **для відстеження інтелектуально-творчого розвитку школярів:**

1. Опис перших вражень від прочитаного, важливих подій у творі, образу літературного героя тощо.

2. Створення асоціативної моделі прочитаного (ланцюжок, куш тощо). Аналіз художньо-зображувальних засобів у творі (за умови його прочитання в оригіналі).

3. Роздуми над проблемами, піднятими автором у творі. Доопрацювання (інтерпретування, аналіз) твору: дописати/переписати його фінал, пояснити вчинок літературного героя, уявити інший розв'язок подій тощо.

4. Оцінювання, аргументоване висловлення емоційно-особистісного ставлення до літературного твору.

5. Оригінальна форма презентації художнього твору перед аудиторією, відповідно до поставленого завдання чи створеної ситуації.