

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА
ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТУ
КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЛІТЕРАТУРИ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ

Кваліфікаційна робота
**«Вивчення мови художнього твору на уроках української
літератури в старших класах»**

Спеціальність – 014.01 Середня освіта (Українська мова і література)
освітнього ступеня «МАГІСТР»

Магістрантки 22 МУ групи

Кашуби Аліни Романівни

Науковий керівник – доктор

педагогічних наук,

професор С.О. Жила

Національна шкала _____

Кількість балів _____ Оцінка ETCS _____

Члени комісії:

Чернігів - 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	9
1.1. Дослідження стану проблеми вивчення мови літературного твору у філології та методиці.....	9
1.2. Характеристика окремих шляхів шкільного аналізу літературного твору через призму його мовних особливостей.....	16
1.2.1. Концептуально-мовний аналіз шлях шкільного аналізу літературного твору.....	16
1.2.2. Мовностильовий шлях шкільного аналізу літературного твору.....	22
1.2.3. Філологічний шлях шкільного аналізу літературного твору.....	25
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	30
2.1. Організація експериментально-дослідної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.....	30
2.2. Діагностування стану проблеми вивчення мови художнього твору в шкільній практиці	39
2.3. Методичний інструментарій для вивчення мови художнього твору на уроках української літератури	45
2.3.1. Особливості використання методів навчання у процесі роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури.....	45

2.3.2. Ефективні засоби навчання для роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури.....	54
2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.....	69
Висновки до другого розділу.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. У Державному стандарті базової середньої освіти від 30 вересня 2020 року [17] окреслено основні вимоги до результатів навчання учнів із мовно-літературної освітньої галузі, зокрема передбачено, що учень/ учениця: взаємодіє з іншими особами в усній формі, сприймає й використовує інформацію в різних комунікативних ситуаціях; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів та використовує інформацію для збагачення власного досвіду й духовного розвитку; висловлює власні думки, почуття, ставлення та ідеї, взаємодіє з іншими особами у письмовій формі, зокрема інтерпретуючи інформаційні та художні тексти; досліджує індивідуальне мовлення, використовує мову для власної мовної творчості, спостерігає за мовними та літературними явищами, аналізує їх [17].

Очевидно, що основне функціональне навантаження при цьому покладається на українську мову як навчальний предмет, що передбачає формування мовної особистості сучасного учня. Водночас у контексті опанування учнями української літератури теж виникають широкі можливості для формування в них мовнокомунікативної компетентності, адже цей навчальний предмет передбачає цілеспрямовану й системну увагу до мови літературних творів різних періодів, стилів, родів і жанрів, адже вона відображає специфіку певної культурно-історичної епохи, регіону чи особливості авторського світогляду й мистецької концепції, а отже, безпосередньо сприяє поповненню лексичного запасу здобувачів загальної середньої освіти.

Варто констатувати, що проблема вивчення мови літературних творів на уроках української літератури на сьогодні потребує розв'язання на теоретичному й практичному рівнях. Єдиним системним дослідженням із цього питання є кандидатська дисертація С.П. Привалової [54], яка була

захищена у 2010 році, а отже, деякі положення потребують перегляду й актуалізації з огляду на сучасні освітні процеси й суспільні потреби.

У процесі дослідження також звертаємося до праць науковців-методистів, у яких сформульовано основні наукові положення методики навчання української літератури, зокрема описано види і шляхи шкільного аналізу літературного твору, визначено оптимальні методи, прийоми і технології навчання (Л.О. Базиль, Ю. І. Бондаренка, С.О. Жили, О.О. Лілік, Л.Ф. Мірошніченко, А.Л. Ситченка, Г.Л. Токмань, В.І. Шуляра). Аналіз наукового доробку цих та інших педагогів і методистів дав підстави для висновку, що на сьогодні відсутні сучасні й системні дослідження, присвячені особливостям вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.

Отже, недостатня дослідженість проблеми, її теоретична і практична значущість зумовили вибір теми дослідження – **«Методика вивчення мови художнього твору на уроках української літератури»**.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми й засоби навчання в контексті вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику вивчення мови літературного твору на уроках української літератури.

Досягнення поставленої мети передбачало виконання низки завдань, зокрема:

- схарактеризувати проблему вивчення мови художнього твору в філологічній і педагогічній науці;
- проаналізувати шляхи шкільного аналізу літературного твору, пов'язані з дослідженням його мови;
- проаналізувати сучасний стан проблеми вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в шкільній практиці;

- розробити методику вивчення мови літературного твору на уроках української літератури, обґрунтувати педагогічні умови й визначити оптимальні методи, прийоми і засоби навчання для ефективного вивчення мови художнього твору;

- довести ефективність розробленої методики вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в процесі педагогічного експерименту.

Для реалізації мети й виконання поставлених завдань застосовувалися такі методи дослідження:

теоретичні: аналіз і синтез нормативно-правових документів, наукової літератури й методичних розробок і рекомендацій, теоретичне узагальнення педагогічного досвіду з метою з'ясування стану та основних підходів до розв'язання проблеми вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в науці й практиці роботи вчителів-словесників; аналіз шкільних програм, посібників, підручників, публікацій науковців-методистів і вчителів-словесників;

емпіричні: анкетування вчителів української літератури та учнів за допомогою Googleform, бесіди з учителями української літератури й учнями під час виробничої (педагогічної) практики, спостереження за освітнім процесом на уроках української літератури, педагогічний (констатувальний і формувальний етапи) експеримент.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що: уперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально апробовано методику вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти; визначено ефективні методи, прийоми й засоби навчання, що сприяють підвищенню ефективності вивчення мови літературного твору на уроках української літератури; обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечили ефективність упровадження методики вивчення мови літературного твору на уроках української літератури.

Практичне значення отриманих результатів полягає у впровадженні в практику роботи вчителя української літератури науково обґрунтованої та експериментально перевіреної методики вивчення мови літературного твору на уроках української літератури з урахуванням сучасних тенденцій реформування освітньої галузі. Розроблена методика стане в пригоді вчителям української літератури в процесі вибору ефективних методів, прийомів, засобів і технологій для забезпечення ефективного вивчення мови літературного твору на уроках української літератури закладів загальної середньої освіти, сприятиме загальному підвищенню рівня літературної освіти.

Апробація результатів дослідження здійснена у форматі **виголошення доповідей** під час науково-практичних конференцій, зокрема: IV Усеукраїнської студентсько-викладацької науково-практичної конференції «Сучасні тенденції та перспективи мовно-літературної освіти в Україні» (Глухів, 15-16 лютого 2024 року); тема доповіді «Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури: проблеми і перспективи»; IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мова й література у вимірах сьогодення: мовознавчий та лінгводидактичний аспекти» (до Міжнародного дня рідної мови) (Чернігів, 21-22 лютого 2024 року), тема доповіді «Мова роману Віктора Домонтовича «Аліна й Костомаров»»; міжрегіональної науково-практичної онлайн-конференції «Творчість Тараса Шевченка у вимірах сьогодення» (Чернігів, 22 березня 2024 року); тема доповіді «Прийом емоційного занурення читачів під час роботи над ліричними творами Т. Шевченка»; всеукраїнській науково-практичній конференції «Українська мова як чинник національної державности» (Чернігів, 15 листопада 2024 р.), тема доповіді «Методика вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в старших класах»; всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців і студентів «Філософія, Філологія, культура, освіта: слово молоді» (Чернігів,

26 березня 2024 р.), тема доповіді «Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури».

За матеріалами магістерського дослідження надруковано статтю в збірнику наукових праць «Науковий потенціал дослідника: філологічні і методичні пошуки» [24], а також у науково-методичному журналі «Педагогічні обрії» (у співавторстві з С.О.Жилою) [18].

Експериментально-дослідницька робота проводилася на базі Загальноосвітньої спеціалізованої школи фізико-математичного профілю №12 м.Чернігова в 10 класах під час проходження виробничої (педагогічної) практики.

Структура наукової роботи. Магістерська робота містить вступ, два розділи, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

У вступі визначено актуальність, указано об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, наведено дані щодо апробації його результатів, наукової новизни виконаного дослідження й практичного значення отриманих результатів.

У першому розділі окреслено теоретичні засади вивчення мови літературного твору на уроках української літератури, у другому описано методику вивчення мови літературного твору на уроках української літератури, відображено хід дослідно-експериментальної роботи, доведено ефективність розробленої методики.

Список використаних джерел складає 84 позицій, із яких 6 іноземною мовою. У додатках подано матеріали, використані під час дослідно-експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Дослідження стану проблеми вивчення мови літературного твору у філології та методиці

Глибоке розуміння учнями художньо-ідейного змісту літературного твору забезпечується насамперед цілеспрямованою увагою здобувачів освіти до мовної тканини твору, адже літературний текст – це система взаємопов'язаних елементів, де кожна мовна одиниця, кожен прийом текстуальної організації поглиблює інформативність, сприяє розкриттю художнього образу, сприяє оприявленню авторського світобачення.

Відповідно, як зазначає Є. Пасічник, вивчення мови художнього твору є одним із різновидів роботи на сучасному уроці української літератури, який передбачає визначення авторської концепції через словесну тканину твору. Аналіз мови художнього твору разом з іншими компонентами (темою, ідеєю, сюжетом, композицією, образною системою) забезпечує повноту шкільного аналізу твору, глибоке розкриття його ідейного змісту, особливостей індивідуальної творчої манери письма митця [49].

Н. Волошина наголошувала, що основним завданням шкільного аналізу художнього твору є з'ясування ідейного задуму письменника, того емоційного та естетичного потенціалу, що лежить в основі твору і визначає відбір і функціонування мовних засобів для образного відображення об'єктивної дійсності [43].

Лінгвісти й літературознавці акцентують, що аналіз мови художнього твору передбачає характеристику фонетичного, лексичного, синтаксичного рівнів. У дисертаційних дослідженнях українських мовознавців і літературознавців розкрито мовні особливості художніх творів та особливості індивідуального стилю письменників, наприклад: питання

розвитку мови української художньої прози (І. Білодід), синтаксис віршового мовлення (С. Єрмоленко), проблеми художньої майстерності в українській романістиці (І. Семенчук), індивідуальний стиль, його феноменологія, статика (А. Ткаченко), мова ранніх творів В. Винниченка (Л. Науменко).

Вивчення в школі художнього твору як явища словесного мистецтва передбачає дослідження зображувально-виражальних засобів тексту: евфонічних (звукові повтори, звуконаслідувальні слова), лексичних (тропи, лексичні категорії), поетичного синтаксису (повтори, фразеологізми, синтаксичні фігури) [66]. Для нашого дослідження зокрема цінними є висновки літературознавчої науки про те, що зображувально-виражальні засоби разом з різноманітними прийомами побудови твору, зображенням характерів, жанровими особливостями тощо є знаряддям втілення ідейного задуму письменника в художні образи, вираженням авторського задуму в мистецькій формі [61]. На думку В. Марка, словесна й звукові форми (тропи, фігури, акцентовані звукові явища) формують мікроструктуру твору [38, с. 18].

Вивчення мови художніх творів є актуальною проблемою шкільної практики. Учені Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Б. Степанишин, В. Неділько, Є. Пасічник та інші доводили, що література – словесний вид мистецтва, визначили послідовність роботи під час аналізу мови художнього твору, орієнтовні запитання для здійснення мовно-стилістичного аналізу. К. Сторчак, В. Марко, І. Семенчук та інші у своїх роботах наголошували, що дослідження особливостей художньої мови сприяє творчому літературному розвитку учнів. Обґрунтування проблема набула також у працях О. Бандури, Г. Бандури, Н. Волошиної, які наголошували на необхідності шкільного аналізу художнього тексту в єдності змісту й форми [43].

Зазначимо, що вивчення мови художнього твору на уроках української літератури безпосередньо пов'язане також із розвитком усного й писемного мовлення учнів, що є одним із важливих завдань шкільної літературної освіти. Зокрема Г. Токмань зазначає, що під мовою художнього твору

розуміють мовлення автора та його героїв. Цілеспрямоване спостереження учнів над мовою твору ґрунтується на їхньому відстороненні, дистанціюванні від мовлення письменника з метою його осмислення. Для цього спостереження потрібна певна теоретико-літературна база, зокрема та її частина, яка є спільною для літературознавства та лінгвістики: учень має знати види виражальних засобів мови на чотирьох рівнях – тропи, стилістичні фігури, лексика, звукопис [68, с. 216]. Отже, методист наголошує на необхідності реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, а також акцентує на важливості сформованих теоретичних знань, які стануть запорукою ефективного аналізу мовних засобів, до яких звертається письменник.

А. Ситченко зазначає, що мовний аналіз художнього твору варто розглядати як один із видів роботи на сучасному уроці української літератури, який передбачає визначення авторської концепції через словесну тканину твору [65]. Він, зокрема, наголошує, що аналіз мови художнього твору разом з іншими компонентами (темою, ідеєю, сюжетом, композицією, образною системою) забезпечує повноту шкільного аналізу твору, глибоке розкриття його ідейного змісту, особливостей індивідуальної творчої манери письма митця.

Т. і Ф. Бугайки до найважливіших завдань, які необхідно розв'язати вчителів в процесі роботи з мовою художнього твору, відносили такі [5, с.124]:

- характеристика сили, влучності, досконалості окремого слова чи вислову як органічного складника літературного тексту;
- установлення взаємозв'язку між думками й почуттями, висловленими автором, і їхнім мовним оформленням, насамперед словами, словосполученнями й реченнями;
- розкриття пізнавального значення художніх засобів мови, особливостей відображення ними доквілля загалом і окремих фрагментів

реальності, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю людини, її намірами проникнути в таїну світу, змінити, оновити його;

– з'ясування виховного значення певного художнього засобу, об'єктивування ним фрагменту дійсності, наповненого образами, кожен із яких стає носієм моралі, утіленням позитивних або негативних взаємин, рис тощо [7, с.124].

Т. і Ф. Бугайки звернулися до проблеми вивчення особливостей мови персонажа й автора в епічному і драматичному творі. Вони дійшли висновку, що аналіз мови дійової особи уможливорює розкриття її прагнень, інтересів, вдачі. Дослідники наголошували, що доцільно вирізняти в цьому зв'язку такі акценти, як улюблена тема розмови персонажа, використання ним прислів'їв, приказок, слів-паразитів, діалектизмів, професіоналізмів тощо [5, с. 105]. Треба звертати увагу й на невербальні засоби комунікації, які також промовисто характеризують образ, дають інформацію про його внутрішній світ, інтелектуальні можливості, духовні спромоги тощо. Робота над мовою персонажів, на думку методистів, має привести учнів до висновків, що мова – один із найважливіших складників позитивної або негативної характеристики літературного героя, що вживання стилістично маркованої лексики (вузькоговіркових слів, просторіччя, екзотизмів, відхилень від літературної норми на будь-якому рівні мови) допомагає індивідуалізувати образ, репрезентувати його духовний потенціал. Вони наголошують, що конотована мовна одиниця, укладена в уста персонажа, виправдана творчим задумом майстра слова, позаяк вона виконує певну мистецьку функцію. До прикладу, діалектизми слугують для відтворення місцевого колориту, тобто перебирають на себе художньо-образну роль, а не розкривають особливості мови письменника [6, с. 106].

Важливими для нашого дослідження щодо вивчення мови художнього твору на уроках української літератури є й ідеї методистів [3; 41; 49], які узагальнено можна окреслити так:

– мову поетичних творів треба вивчати в органічному зв'язку з тими образами, думками й почуттями, які переживає письменник і намагається передати їх своїм читачам, упливаючи цим самим на їхній розум, на їхню почуттєво-вольову й емоційну сфери;

– характеризувати мову творів треба з позицій принципу історизму, тобто враховувати той факт, що мова не стоїть на місці, а переживає динамічні процеси, які найвідчутніше виявляються на лексичному рівні: словниковий склад постійно змінюється за двома основними напрямками: одні лексичні одиниці входять до активного вжитку, тоді як інші опиняються на периферії, поповнюючи категорію архаїзмів; значна кількість слів видозмінює свою семантичну структуру, обростає новими значеннями; зокрема одне слово в різні історичні епохи може мати неоднакове змістове наповнення, виявляти різні конотаційні властивості.

Деякі дослідники наголошували, що мову вірша, оповідання, нарису, роману, комедії, трагедії чи будь-якого іншого жанру необхідно аналізувати не як лінгвістичний феномен із його релевантними характеристиками, а як засіб розкриття проблематики твору, персонажів, утілення ідей письменника, його ставлення до дійсності та зображуваних ним явищ життя. Увага учнів має бути прикута до тих мовних сутностей, які є важливими для літературознавчого дослідження, для розвитку мовлення учнів, збагачення їхнього активного словника [6; 43].

За словами Є. Пасічника, «аналіз мови художнього твору на уроках української літератури в школі подекуди зводиться до перерахування окремих поетичних засобів, розгляду тропів, зокрема під час уроку нерідко можна почути, що твір високохудожній, «у ньому багато метафор і порівнянь, епітетів та інших тропів». Дослідник наголошує, що за цим плетивом слів немає думки» [49, с. 275].

На сучасному етапі на основі вивчення теорії і практики методики навчання української літератури Ю.Бондаренко [4] виділяє низку недоліків, що пов'язані з аналізом мови літературного твору. Він наголошує, що ці

аспекти є досить помітними в шкільній практиці, вони проявляються в декількох таких моментах:

- ✓ у здобувачів загальної середньої освіти занижена увага до мовної структури твору, яка не завжди викликає в них інтерес;
- ✓ учням досить важко відтворити художні мовні конструкції (за винятком поезій, які вони вивчали напам'ять);
- ✓ вони досить часто можуть не бачити взаємозв'язків між словесною семантикою та ідейно-тематичним змістом літературного твору;
- ✓ у процесі шкільного аналізу літературного твору переважає формально-теоретичний, а не концептуальний підхід до оцінювання мовних явищ: на уроках здійснюється класифікація тропів та стилістичних фігур, проте концептуальний зміст виділених мовних фрагментів якісно учнями не осмислюється [4].

До проблеми здійснення мовного аналізу літературного твору звертається у своєму дисертаційному дослідженні О.Лілік [37], яка виділила такі проблеми, що перешкоджають ефективній роботі учнів з мовою художнього твору, а отже, позначаються і на художньо-ідейному аналізі загалом:

1. Недостатня обізнаність учнів із засобами художньої виразності. Здобувачі загальної середньої освіти найкраще орієнтуються в лексиці художнього твору (таких групах лексем, як діалектизми, архаїзми, історизми, професіоналізми тощо), що пов'язано із вивченням цих категорій лексики на уроках української мови. Водночас вони відчують труднощі в процесі ототожнення лексеми з певною категорією, а також під час пояснення лексичного значення слова, що позначається на розумінні тексту літературного твору загалом.

2. Учителі-словесники недостатньо звертають увагу учнів на тропи, фігури й засоби фоніки, пояснюючи це обмеженістю в часі, через що, на їхню думку, більш доцільним є акцент на інших складниках змісту й форми; вони

також зізнаються, що відчують труднощі під час підбору методичного інструментарію для роботи з мовою літературного твору.

3. Подекуди аналіз художніх засобів обмежується їх пошуком у тексті художнього твору, без з'ясування їхнього значення для реалізації мистецького задуму. З цього приводу науковці зазначають, що засоби художньої виразності необхідно пов'язувати з конкретним контекстом, оскільки вони функціонують специфічно в окремому творі й окремому його фрагменті. Отже, вони є однією з ознак індивідуального стилю митця [11].

Аналізуючи проблеми шкільного курсу зарубіжної літератури, О. Ісаєва аргументовано доводить, що труднощі, які постають на комунікативному етапі читацької діяльності старшокласників, зокрема розуміння образності літературного тексту, виявлення підтексту чи авторської позиції щодо зображуваного, дають підстави для висновку стосовно недостатності, недосконалості роботи над лінгвістичним аналізом твору на пропедевтичному етапі [22]. Дослідниця наголошує, що бідність мовлення школярів, невміння обґрунтовувати авторську позицію, виявляти підтексти засвідчують той факт, що на уроках літератури недостатньо приділено уваги характеристиці мови художнього твору. Без цієї роботи, яка має систематично проводитися в усіх класах, починаючи з 5-го, про виховання в учнів естетичних почуттів, любові до художнього слова, до мистецтва взагалі не йдеться [22].

Варто також наголосити, що в науковій літературі на сьогодні розрізняють лінгвістичний, лінгвостилістичний та лінгвоестетичний аналіз художнього твору. М. Плющ так пояснює відмінність між цими видами аналізу: лінгвістичний аналіз передбачає виявлення мовної і стилістичної норми в сучасній мовленнєвій практиці, взірцем якої виступають письменницькі тексти; лінгвостилістичний дає змогу виявити закономірності функціонування одиниць художньої мови, що служать для відображення об'єктивної дійсності (характеристика особливостей мови: авторські синоніми, okazіоналізми, фраземи тощо); лінгвоестетичний аналіз тексту

передбачає з'ясування закладеного в художньому тексті ідейного задуму, його естетичних цінностей – єдності мовлення і створюваних ним образів, естетичного спрямування мовних одиниць для вираження художнього змісту [51, с. 292].

С. Привалова наголошує, що аналіз мовної тканини художнього твору передбачає застосування мовностилістичного (лінгвостилістичного) і лінгвоестетичного методів вивчення художнього твору. Послугуватися саме цими різновидами аналізу художнього тексту на уроках з української літератури вчитель-словесник повною мірою може лише у старших класах закладу загальної середньої освіти.

Отже, аналіз наукових досліджень дає підстави для висновку, що проблема вивчення мови художнього твору на уроках української літератури до сьогодні залишається нерозв'язаною як у теорії, так і на практиці, що й визначає актуальність ґрунтовних досліджень у цьому напрямі.

1.2. Характеристика окремих шляхів шкільного аналізу літературного твору через призму його мовних особливостей

1.2.1. Концептуально-мовний аналіз шлях шкільного аналізу літературного твору

У шкільній практиці співіснують традиційні й інноваційні шляхи аналізу літературного твору. До традиційних належать пообразний, проблемно-тематичний, композиційний, послідовний і комбінований. З-поміж інноваційних можна виокремити кілька шляхів аналізу, пов'язаних із дослідженням мови літературного твору. Зокрема Ю. Бондаренко пропонує для використання на уроках української літератури концептуально-мовний аналіз, застосування якого передбачає рух учня-дослідника від сприйняття та осмислення концептуально вагомих семантично маркованих мовних одиниць (домінант), які виконують засадничу роль в процесі аналізу, до усвідомлення

проблемно-тематичного багатства твору, а відтак – і особливостей образів-персонажів, сюжету, композиції тощо [3]. Науковець наголошує, що концептуально-мовний аналіз спрямований на формування в учнів системи компетентностей, зокрема:

- сприймання мови літературного твору як важливого засобу концептуалізації художньої картини світу, усвідомлення необхідності її семантичного декодування в процесі аналізу;
- фіксація мовно-художніх зворотів, які актуалізують тематику та проблематику літературного твору, визначення їхньої семантики та ролі в тексті;
- здійснення градації мовних зворотів відповідно до їхнього концептуально-змістового потенціалу з виділенням тих, що претендують на статус ключових носіїв порушених письменниками тем та проблем;
- виявлення проблемно-тематичних пластів, що виникають шляхом багаторазових повторів споріднених сем у мовно-образних елементах;
- встановлення концептуальної єдності мовної семантики не лише з тематикою та проблематикою, але й з іншими складовими художнього цілого;
- використання виділені мовні одиниці як семантичні «точки опори» в осмисленні всього літературного матеріалу [9, с.34].

Відповідно, Ю. Бондаренко передбачає в межах концептуально-мовного аналізу послідовно реалізовувати такі етапи:

- ✓ виділення у тексті мовних виразів, що мають важливу проблемно-тематичну, світоглядну, філософську спрямованість, їх селекціонування та градування за ступенем концептуальної виразності;
- ✓ визначення семантичного та формотворчого навантаження виділених мовно-художніх зворотів у конкретній точці твору, де вони використовуються;

- ✓ встановлення концептуально-філософського змісту означених конструкцій, осмислення їх зв'язку з усією художньою системою тексту. Тут відбувається дослідження сюжету, композиції, персонажів, жанру, стилю під кутом зору, заданим семантичним навантаженням мовних зворотів;

- ✓ пошук і групування споріднених за значенням у проблемно-тематичному плані мовних одиниць, їхнє сукупне оцінювання;

- ✓ узагальнення авторської художньої концепції, визначення ролі вказаних висловів у її вираженні.

Дослідник наголошує, що концептуально-мовний аналіз покликаний підвищити увагу школярів і до світоглядно-філософської, і до словесної природи літератури. Інші параметри твору, як-то: сюжет, композиція, образи-персонажі, жанр, авторський стиль – розглядаються в межах такого дослідження, як засоби втілення загальної концепції художнього матеріалу, окресленої яскравими мовними зворотами.

Варто зацентувати, що формування здатності здійснювати концептуально-мовний аналіз проводять послідовно: у 5-8 класах в учнів формують загальні навички опрацювання мовної організації тексту, прищеплює розуміння, що слово є основним будівельним матеріалом для літературного твору. На цьому етапі вчитель сам може виділяти художні вислови, деталі, які є важливими в контексті осмислення різних аспектів літературного твору, наприклад образів-персонажів чи зображуваних подій, акцентувати на них увагу учнів, визначати їхню роль у тексті. Корисними є завдання для учнів, пов'язані з підтвердженням своїх роздумів власноруч відібраними цитатами з тексту, аргументуванням свого вибору. На цьому етапі Ю.Бондаренко рекомендує практикувати на уроках різні види переказів, зокрема художній переказ, тобто з максимальним використанням авторських мовних одиниць. У процесі його реалізації учитель-словесник дає завдання учням перечитати фрагмент тексту, що буде переказуватися, зафіксувати ті вислови, які, на їхню думку, варто використати у процесі відтворення літературного матеріалу, пояснюючи свій вибір.

У процесі ознайомлення учнів із теоретичними поняттями мовного характеру, зокрема тропів і стилістичних фігур, необхідно дотримуватися такого засадничого принципу: не лише їх визначати, але й тлумачити зміст, а також семантичне навантаження як у контексті окремих фрагментах, так і в масштабах усього твору. Це сформує в учнів готовність опрацьовувати мовну структуру тексту, розуміти змістову функціональність кожної окремої словесної одиниці.

Наприклад, після засвоєння поняття «тема художнього твору» в 5 класі в контексті аналізу твору Антона Лотоцького «Михайло-семиліток» важливо привчати учнів визначати тематику літературних творів та способи її втілення. Доцільним також є осмислення значень мовних зворотів, які сприяють репрезентації семантичної спрямованості художнього матеріалу.

Як зазначає дослідник, концептуально-мовний аналіз у повному обсязі доцільно застосовувати в старших класах, коли учні вже здатні піднятися до відповідного рівня мислення, проблемно-тематичний зміст стає для них одним із найбільш важливих у літературних творах.

Спочатку вчитель української літератури має запропонувати учням виділені ним мовні звороти, які, на його думку, мають концептуальну значущість. Школярі записують їх у зошит, розкривають зміст, окреслюють власне асоціативне поле, з ними пов'язане, та художню роль у тексті, класифікують за ступенем концептуальної виразності.

Ще одне важливе завдання полягає в тому, щоб учні навчилися бачити пласти тематично споріднених мовних одиниць, які сукупно спрямовані на вираження однієї проблеми. Учитель української літератури або учень пропонують значущий у змістовому аспекті мовний зворот, узятий із літературного твору. У класі відбувається колективне обговорення й осмислення його семантики. Надалі школярі підбирають інші словесні конструкції, які мають подібне навантаження, розкривають їхній зміст, аргументують свій вибір тематичною близькістю конструкцій. Це допомагає школярам усвідомити важливий момент художнього мислення письменника

– прагнення тематизувати зображене, тобто надати йому потрібного змісту не тільки шляхом змалювання подій чи характерів, але й із допомогою спеціального мовного наповнення тексту.

Наприклад, у повісті «Земля» О. Кобилянської, яка, на жаль, на сьогодні не входить до шкільної програми з української літератури [70], проте може бути проаналізована на уроках позакласного читання, на особливу увагу заслуговують мовні конструкції зі словами «Бог», «земля», «ліс». Це семантичні домінанти, які, регулярно повторюючись у творі, підтримують його ідейно-тематичну й смислову спрямованість. Вибравши з тексту повісті синтаксичні звороти із указаними лексемами і узагальнивши їхній сукупний зміст, школярі значно поглиблюють своє розуміння загальної концепції твору, а також наближаються до більш масштабного усвідомлення змальованих характерів і подій, порушеної авторкою проблеми містичної залежності людини від землі, зв'язку зображеного з християнською образною та філософською традицією (використання біблійного сюжету про братовбивство Каїном Авеля).

На основі створеної системи, виділених із художньо-словесної структури літературного твору значень, учні під керівництвом учителя української літератури можуть оцінювати інші складові літературного твору. Відповідно, усю дослідницьку діяльність старшокласників варто спрямовувати на пошук відповідей на такі орієнтовні запитання:

Як ідеї та думки, висловлені цими мовними зворотами, доносяться до читача з допомогою інших художніх складових літературного твору, зокрема образів-персонажів, композиційної структури тексту, сюжетних та позасюжетних елементів?

Чи можна спостерегти смислову видозміну (наприклад, розширення, звуження, трансформація) встановлених словесних значень на рівні указаних художніх складових? У чому, на вашу думку, вона полягає?

Це дає змогу забезпечити комплексний підхід до аналізу художнього матеріалу, підґрунтям якого є мовні особливості літературного твору. На

думку Ю. Бондаренка, стартову й визначальну роль у ньому виконує вивчення семантичного потенціалу тих словесних структур, які виступають тематичними домінантами, установлюючи систему значень, що реалізується всім художнім комплексом літературного твору [3].

У процесі такої діяльності, згідно з концепцією дослідника, у старшокласників формується стійка потреба щодо введення в аналіз ідейно-тематичного навантаження твору мовну організацію, яка його підтримує. Для виконання первинних завдань підходять, зокрема, ліричні та ліро-епічні тексти, оскільки в них легше віднайти «словесні «згустки», наділені концептуальною семантикою для змісту цілого тексту або його окремих тематичних напрямів» [3]. Згодом за цією схемою можна працювати з епічними та драматичними літературними творами, що певною мірою ускладнить завдання для учнів, адже порівняно з поезією їм доведеться працювати з більшим за обсягом текстуальним матеріалом, що потребує концентрації уваги.

На наступному етапі учні під час аналізу літературного твору самі мають виділяти у досліджуваних творах мовні одиниці, марковані концептуальною семантикою. Подібне завдання можна виконувати в межах домашньої самостійної роботи (особливо, коли вивчається епос і драма). Методисти наголошують, що учням треба давати достатню кількість часу для виконання кропіткого текстуального дослідження, яким є вивчення мови художнього твору. Особливо це стосується таких складних для осмислення текстів, як повість О. Кобилянської «Земля»: робота з її змістоутворювальними складовими – образами землі та лісу – відкриває шлях і до усвідомлення перспектив для проблемно-тематичного вивчення твору, і до узагальнення авторської художньої концепції.

Підсумовуючи, варто наголосити, що концептуально-мовний аналіз літературного твору на уроках української літератури дає змогу подолати основний недолік у роботі з мовою літературного твору, що полягає в розгляді мовних одиниць як самоцілі. Зазначений шлях шкільного аналізу дає

можливість розглядати словесну структуру літературного тексту в її підпорядкуванні ідейно-тематичному навантаженню, як засіб вираження авторського погляду на світ.

1.2.2. Мовностильовий шлях аналізу літературного твору на уроках української літератури

Методисти Т. Бугайко [7], Є. Пасічник [49], О. Бандура, Н. Волошина та ін. [43] наголошують, що одним із шляхів аналізу художнього тексту на уроках української літератури в старших класах закладів загальної середньої освіти, що передбачає дослідження словесної тканини художнього твору, є мовностильовий. Використання цього шляху шкільного аналізу забезпечує повноту вивчення художнього тексту, розвиток мовлення, самостійної роботи здобувачів загальної середньої освіти, їхніх творчих літературних здібностей, розвиток інтелектуального й морального рівня, а також пізнавальних можливостей [43, с. 63]. Н. Волошина, характеризуючи мовностильовий шлях шкільного аналізу художнього твору, акцентувала, що художні засоби виразно передають ставлення автора до зображуваного, викликають в учнів-читачів певні відчуття й переживання [11, с. 64]. Т. Яценко зазначає, що пріоритетним завданням у процесі шкільного аналізу художнього твору є розкриття авторського задуму та аналіз способів його реалізації, серед яких важливе значення надається засобам художньої виразності твору [77].

Чимало дослідників рекомендують застосовувати мовностильовий шлях аналізу під час вивчення ліричного твору, адже в цьому випадку мова літературного твору дає змогу проаналізувати індивідуальну манеру автора, що проявляється через майстерність «відбору мовленнєвих засобів із загальнонародної мови та доборі слова, найбільш відповідного творчому задуму» [60]. Відповідно, на уроці української літератури краще вдатися до аналізу тих засобів художньої виразності, які найкраще передають ознаки

авторської манери митця. Окрім добору мовленнєвих засобів, це стосується поетичного синтаксису, звукопису та версифікації.

Г. Токмань наголошує, що для реалізації мовностильового шляху шкільного аналізу під час вивчення ліричного твору на уроках української літератури доцільно використати такі методи, як декламування поезії вчителем чи заздалегідь підготовленим учнем, прослуховування аудіозапису чи перегляд уривку з телепередачі, кінофільму, концерту, де звучить поезія, що вивчається. Така робота, на думку дослідників, «значно посилює обсяг естетичної інформації» [68, с. 102] і дає змогу учням у контексті дослідження індивідуальної манери поета відчувати загальну звукову організацію твору як ознаку авторського стилю. Окрім того, важливо розуміти, що читання мовчки сприяє наближенню до ліричних настроїв, формуванню «глибших вражень учнів від поезії та повнішу вмотивованість їхніх суджень» [65, с. 185].

Про роль і місце читання в процесі шкільного аналізу художнього твору, про особливості організації та види читання ліричного твору як обов'язкової умови глибокого розуміння задуму автора та з'ясування особливостей його стилю писали О. Бандура, Н. Волошина, О. Мазуркевич, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань.

Л. Рудницька наводить приклад дослідження поетичного синтаксису та звукової організації художньої мови в значенні ознак індивідуального стилю поета, який безпосередньо увійшов до аналізу ліричного твору як значуща складова або може використовуватися вчителем для унаочнення сказаного про звукове інструментування вірша [61]. В основу роботи дослідниця рекомендує покласти принцип єдності змісту і форми: під час вивчення комплексу мовленнєвих засобів необхідно розкрити ідейно-естетичний зміст твору як втілення задуму автора і результат його творчої манери.

Теоретичні положення свого дослідження Л. Рудницька унаочнює у процесі визначення ознак індивідуального стилю митця під час аналізу на уроці позакласного читання вірша «Вечірня пісня» В. Самійленка, основу

якої становить дослідження психологічного підтексту, вкладеного автором у зміст в процесі творчості [61].

1. Прослуховування декламації поезії «Вечірня пісня», підготовленої учнем, на тлі музичного твору. Зважаючи на сповільнений темп звучання мелодії К. Стеценка, науковець радить практикувати так зване «читання вслід» – декламатор наче повторює слова твору за співаком. Таке читання спрямоване на породження в учнів певних емоцій від почутого та сприяння інтуїтивному розумінню задуму автора.

2. Для швидкого визначення суттєвого враження від твору вчитель української літератури рекомендує учням записати на аркуші паперу слово, яке найбільш вдало характеризує настрій, навіяний прослуховуванням, і відразу ж показати написане вчителю. Це будуть такі слова: спокій, тиша, ідилія, гармонія, літо, вечір, захід, сонце, втома тощо.

3. Подальша робота над опорними словами сприяє розвитку навичок визначення особливостей ліричних творів і ознак індивідуального стилю поета: учитель пропонує мовчки прочитати текст поезії і виписати слова, які складуть основу повідомлення автора про вечір як частину доби і враження ліричного героя, який спостерігає за цим явищем природи [61].

4. Бесіда за запитаннями проблемного характеру, як-от:

- у якому стилі мовлення можна використати виписані вами слова?
- складіть із цими лексемами коротке повідомлення публіцистичного (наукового, розмовного) стилю. Поміркуйте, що збереглося і що змінилося в тексті?
- що, на вашу думку, потрібно додати до аналізованої лексики, щоб створити зразок художнього стилю в прозі?
- прослухайте повідомлення про вірш «Вечірня пісня» В. Самійленка як римований зразок художнього стилю і визначте ознаки творчої манери майстра слова, які дають змогу називати цей вірш шедевром інтимної пейзажної лірики.

5. Виступи учнів, які отримали завдання схарактеризувати поезію в контексті майстерності добору автором мовленнєвих засобів (пестливі форми слів, як-от «тихесенький», «темнесенький», «сонечко»), специфіку звукопису (зокрема використання алітерації з великою кількістю приголосних, що створюють враження спокою, сповільненої дії та повторення приголосних о, е, а, яке передає відчуття простору природи, складний духовний світ людини, що спостерігає захід сонця), наближення до колискової через простоту композиції та пісенність строфи-рефрену, повторення вигуку ой, використання риторичних запитань та звертань [61].

6. У процесі колективної навчальної діяльності старшокласники під керівництвом учителя-словесника мають дійти висновку, що ознакою індивідуального стилю В. Самійленка в цьому творі є побудова розповіді-пейзажної замальовки за законами музичного розгортання теми, настрої і почуття в якій розкриваються через споглядання краси навколишнього світу. Найбільшого напруження чуттєві враження ліричного героя досягають наприкінці поезії: «філософське розуміння незворотності природних явищ підкреслює беззахисність людини перед ними і надає читачеві можливість відчувати себе дитиною величної матінки-природи» [61].

7. Прослуховування грамзапису вірша, покладеного на музику композитором К. Стеценком, яке завершить роботу над поезією і підтвердить висловлене на уроці положення про близькість ліричних творів В. Самійленка до народних пісень.

Отже, мовностильовий шлях аналізу літературного твору на уроках української літератури в старших класах дає змогу розглянути мовні особливості художнього твору як ознаку авторського стилю.

1.2.3. Філологічний шлях шкільного аналізу літературного твору

У системі шляхів шкільного аналізу літературного твору, що передбачають звернення до його мовних особливостей, особливе місце посідає філологічний аналіз художнього твору, який, на думку

Ю. Ковбасенка, є одним зі шляхів аналізу, «який передбачає вихід на авторську концепцію через словесну тканину твору, яка розглядається ніби під лінгвістичним мікроскопом і часто пояснюється (інтерпретується) в культурно-історичному або біографічному контексті» [28, с. 13].

А. Ткаченко розглядає філологічний аналіз як «аналіз узагальненого типу, який передбачає визначення проблематики художнього твору і його ідейного змісту співвідносно з розглядом композиційно-мовленнєвої структури тексту, його образного ладу, просторово-часової організації та інтертекстуальних зв'язків, маркованих мовленнєвими сигналами» [67, с. 55].

Т. Беценко стверджує, що мета філологічного аналізу літературного твору – показати, як ідея художнього твору виражається через систему його образів, у сукупності компонентів текстової організації [2]. У межах такого підходу художній текст розглядають як «естетичний феномен, якому притаманна цілісність, образність і функціональність, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, у межах якої моделюється певна комунікативна ситуація, і як окрема динамічна система мовних засобів» [44, с. 19].

Узагальнюючи думки методистів, констатуємо, що філологічний аналіз літературного твору можна виконувати в усній і письмовій формі, як імпровізовано, так і цілеспрямовано й продумано.

У методиці навчання літератури сформулилися два загальні способи реалізації зазначеного шляху шкільного аналізу літературного твору:

- характеристика різнорівневих особливостей тексту розрізнено, відокремлено (як відповіді на запитання алгоритму);
- здійснення аналізу за ходом розгортання оповіді з одночасною характеристикою всіх актуалізованих у конкретному випадку моментів (стосовно форми і змісту) [2].

У результаті такої навчальної діяльності можна отримати цілісний зв'язний виклад у вигляді учнівської інтелектуально-творчої роботи. Відповідно, філологічний аналіз тексту можна розглядати як своєрідний

логіко-творчий, пошуковий процес, спрямований на різнорівневе пізнання результату й процесу письменницької діяльності. Це передбачає співдію, співучасть учнів і вчителя української літератури, а окрім того, встановлення різноманітних діалогів, як-от: учень-автор, учень-твір, учень-учитель, учитель-автор, учитель – твір тощо. Оскільки кожне ознайомлення з текстом є суто індивідуальним, то й неповторним є кожен окремо взятий філологічний аналіз тексту.

Подаємо схему-алгоритм філологічного аналізу тексту, запропоновану Т. Беценко [2].

1. Уповільнене читання художнього тексту.
2. Стисла характеристика творчості письменника в контексті історичної доби, до якої належить митець; місце твору в літературному процесі епохи.
3. Визначення жанрової належності тексту.
4. Тема, ідея твору.
5. Проблеми, порушені у творі.
6. Ліричний герой поетичного тексту, його внутрішній світ, життєва позиція.
7. Образ автора.
8. Головні дійові особи твору.
9. Основні образи аналізованого тексту.
10. Особливості розгортання описуваних подій, явищ.
11. Характеристика мовних засобів усіх рівнів щодо їхнього значення у висвітленні ідейно-тематичного змісту, у створенні емоційно-оцінного смислу:
 - а) з'ясування ролі лексичних засобів мови в розкритті ідейно-тематичного змісту твору;
 - б) аналіз морфологічних особливостей поезії, виявлення емоційно-експресивного навантаження частиномовних одиниць;
 - в) з'ясування стилістичних функцій синтаксичних одиниць;
 - г) стилістичні функції словотвірних елементів;

д) фонічні засоби організації тексту.

12. Тропи, їхня стилістична роль у тексті.

13. Аналіз метру, ритму, віршового розміру тощо.

14. Аналіз заголовка.

Отже, застосування філологічного шляху шкільного аналізу літературного твору на уроках української літератури дає змогу сформулювати авторську концепцію через словесну тканину твору, яка розглядається в лінгвістичному фокусі й інтерпретується в культурно-історичному або біографічному контекстах.

Висновки до першого розділу

Аналіз філологічних і методичних наукових праць дає змогу констатувати, що дослідники усвідомлюють необхідність цілеспрямованого вивчення мови художнього твору, як у процесі літературознавчого, так і під час шкільного аналізу. Вони розглядають мову літературного твору як один із важливих засобів реалізації його художньо-ідейного змісту, а також важливою рисою індивідуального стилю письменника.

З-поміж шляхів шкільного аналізу літературного твору, що передбачають посилену увагу до мови художнього твору, на особливу увагу заслуговує концептуально-мовний аналіз, запропонований Ю.І. Бондаренком. Його застосування передбачає рух учня-дослідника від сприйняття та осмислення концептуально вагомих семантично маркованих мовних одиниць (домінант), які виконують засадничу роль в процесі аналізу, до усвідомлення проблемно-тематичного багатства твору, а відтак – і особливостей образів-персонажів, сюжету, композиції тощо.

Мовностильовий шлях шкільного аналізу літературного твору дає змогу розглянути мовні особливості художнього твору як ознаку авторського стилю. Окрім того, він забезпечує комплексне й цілісне вивчення художнього тексту на підґрунті аналізу його мовних особливостей, а також розвиток

мовлення, самостійної роботи здобувачів загальної середньої освіти, їхніх творчих літературних здібностей, підвищення їхнього інтелектуального й морального рівня, а також пізнавальних можливостей.

Філологічний шлях шкільного аналізу літературного твору на уроках української літератури передбачає формулювання авторської концепції через словесну тканину твору, яка розглядається в лінгвістичному фокусі й інтерпретується в культурно-історичному або біографічному контекстах. Він передбачає або ж розрізнену характеристику різнорівневих особливостей літературного тексту, або ж здійснення аналізу за ходом розгортання оповіді з одночасною характеристикою всіх актуалізованих складників змісту й форми.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

2.1. Організація експериментально-дослідної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури

Експериментальна робота з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти складалася з таких основних етапів:

– на першому етапі (2022-2023 рік) – досліджено педагогічну й методичну наукову літературу, вивчено педагогічний досвід із вивчення мови художнього твору на уроках української літератури під час проходження виробничої (педагогічної) практики на бакалавраті шляхом спостереження за роботою учителя-словесника й учнів, а також анкетування й інтерв'ювання; окрім того, було розроблено анкети й завдання для констатувального етапу педагогічного експерименту;

- на другому етапі (перше півріччя 2024 року) – розроблено методику вивчення мови художнього твору на уроках української літератури для проведення формувального етапу педагогічного експерименту, проведено формувальний етап педагогічного експерименту під час проходження виробничої (педагогічної) практики в старших класах закладів загальної середньої освіти в магістратурі;

– під час третього етапу (вересень-жовтень 2024 року) – підбито підсумки експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, опрацьовано матеріали формувального етапу педагогічного експерименту, внесено корективи до розробленої методики.

Експериментальна робота з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти

передбачала реалізацію кількох педагогічних умов, що мали забезпечити реалізацію розробленої нами методики. Зазначимо, що педагогічні умови – важливий компонент кожної педагогічної системи. І. Буцик визначає педагогічні умови «як спеціально створені обставини в педагогічному процесі, що зумовлені цілеспрямованим та організованим впливом на особистість певних чинників» [9]. А. Каленський, О. Прохорчук тлумачать поняття «педагогічна умова» як обставини, «які сприяють виникненню наперед заданих психологічних новоутворень в особи, яка навчається» [23]. Нам імпонує визначення, запропоноване Л. Базиль, яка визначає педагогічні умови «як обставини, що сприяють виявленню педагогічних закономірностей, підвищенню ефективності формування знань, гуманістичних ціннісних орієнтацій і філологічних умінь» [1]. Саме це визначення ми й братимемо до уваги, досліджуючи проблему вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Зауважимо, що обґрунтування педагогічних умов дає змогу правильно визначити обставини, що стануть запорукою ефективного упровадження певної методики.

Аналіз наукової літератури з досліджуваного питання й вивчення реального стану порушеної проблеми в шкільній практиці дало змогу визначити педагогічні умови, реалізація яких мала забезпечити ефективність реалізації розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти. Схарактеризуємо ці педагогічні умови більш детально.

Перша педагогічна умова – реалізація міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами. Наголосимо, що для роботи з мовою художнього твору важливим є встановлення міжпредметних зв'язків передусім з українською мовою, адже саме під час уроків із цього навчального предмета учні засвоюють інформацію про багатозначність слова (полісемію)», про застарілу лексику (історизми й архаїзми), а також неологізми, їхні різновиди і шляхи появи в українській мові. Відповідно, у вчителя української літератури немає необхідності формувати відповідні

знання, потрібно їх лише актуалізувати, звернувшись до наявного в учнів досвіду.

Важливими є міжпредметні зв'язки із зарубіжною літературою, адже вони дають змогу зіставити особливості мови й стилю письменників різних історичних епох і мистецьких систем, зокрема й через визначення специфіки використання ними виражально-зображальних засобів у творах.

Знання з англійської мови також стануть учням у пригоді під час вивчення мови літературного твору, адже чимало термінів походять з латини чи давньогрецької мови, існують у сучасній англійській мові, а знання їхнього значення сприятимуть їх більш ефективному засвоєнню й використанню. Зокрема, під час засвоєння поняття «гіпербола» виводимо її значення від слова «гіпер», що в перекладі означає «надмір, збільшення чогось понад норми». У процесі ознайомлення з інверсією також доцільно звернутися до учнівського досвіду вивчення іноземної мови, у якій може бути лише прямий порядок слів і таким шляхом пояснити їм явище порушення прямого порядку слів і мету, якої прагне досягнути автор.

Під час пояснення поняття «композиція» учитель-словесник може звернутися до учнівського досвіду з образотворчого мистецтва чи хореографії, а для успішного засвоєння терміну «паралелізм» рекомендуємо актуалізувати знання з геометрії щодо паралельних прямих – це унаочнить запропоновану інформацію.

У процесі встановлення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури важливо пам'ятати про доцільність і відповідність розумовим і психологічним особливостям учнів, зважати на орієнтири, закладені в шкільній програмі з навчальної дисципліни і на власний досвід та педагогічну інтуїцію.

Друга педагогічна умова – розроблення для учнів схем послідовної роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти. Ці схеми мають були розміщені в кабінетах української літератури на настінних плакатах, вклеєні учнями в

зошити, а також збережені ними в «галереях» їхніх телефонів. Зокрема в процесі експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури учням було запропоновано дві такі схеми, що передбачали спрямування їхньої уваги на мову досліджуваного літературного твору.

Перша схема

1. Визнач жанр твору, з'ясуй його особливості.
2. Визнач специфіку жанру.
3. Знайди і проаналізуй зображувально-виражальні засоби мови.
4. З'ясуй їхню ідейно-художню роль в розкритті образів.
5. Простеж за авторською мовою і мовою персонажа.
6. Досліди особливості стилю і творчої манери автора (улюблені теми, проблеми, найбільш вживані жанри, своєрідність художнього бачення, композиційні прийоми, способи творення образів, своєрідність лексики, образного мовлення за різними творами).
7. Порівняй кілька творів письменника на одну і ту ж тему.
8. Зістав кілька творів різних авторів на одну і ту ж тему.
9. Зроби свої висновки, підсумуй виконану роботу.

Друга схема

1. Стисло перекажи зміст твору (уривка), визначивши вплив змісту на мову твору.
2. Визнач ті особливості тексту, які впливають на вибір мовних засобів у творі:
 - літературний рід;
 - жанр;
 - членування на змістові (сюжетні) частини (пролог, зав'язка, кульмінація, розв'язка, епілог);
 - характер викладу (розповідь, опис, роздум);
 - мова автора (розповіді, описи, прямі характеристики персонажів, авторські відступи) і мова персонажів (пряма, невласне пряма мова);

- спосіб викладу матеріалу в художньому творі (розповідь від першої особи, розповідь від другої особи);

- висловлювання персонажів (діалог, монолог,); авторський опис (портрет, пейзаж, інтер'єр, опис явищ, рослин, тварин, предметів тощо);

3. Визнач фонетичні особливості (звукову організацію художнього твору):

- звукові повтори (алітерація, асонанс);
- звуконаслідувальні слова;
- віршові особливості (віршовий розмір, спосіб римування, строфіка, рима тощо);

4. Визнач лексичні особливості художньої мови (словниковий запас художнього тексту):

- експресивно нейтральна лексика;
- експресивно (стилістично) забарвлена лексика;
- за часовим критерієм: застарілі слова (архаїзми, історизми), неологізми (загальноновживані, авторські);
- за територіальним критерієм: загальноновживані слова, діалектизми (етнографічні, семантичні, словотвірні);
- за соціальним статусом: загальноновживані слова, жаргонізми (міщанський жаргон, професіоналізм, арготизми, варваризми);
- за походженням: власне українські, іншомовні слова (старослов'янізми, грецизми, латинізми, полонізми, тюркізми тощо);
- поетизми, термінології, канцеляризми, просторіччя;
- синонімія: синоніми (семантичні, стилістичні, семантико-стилістичні, контекстуальні), антоніми, омоніми;
- полісемія;
- тропи: прості (епітет, порівняння), складні (алегорія, гіпербола, іронія, сарказм, літота, метафора, метонімія, оксиморон, перифраз, персоніфікація, символ, синекдоха).

5. Визнач своєрідні особливості у словотворенні, морфології, наголошуванні тощо.

6. Охарактеризуй синтаксис як засіб авторського зображення (організація тексту художнього твору на рівні речення і словосполучення):

- повтори: тавтологія, анафора, епіфора;
- риторичні фігури: риторичне заперечення, риторичне звертання, риторичний оклик, риторичний вигук, риторичне запитання;
- фразеологізми: крилаті вислови, прислів'я та приказки;
- синтаксичні фігури: антитеза, інверсія, багатосполучниковість, безсполучниковість, еліпсис, ампліфікація, синтаксичний паралелізм.

7. Зроби загальні підсумки, підкресливши зв'язок змісту, жанру і характеру викладу з мовним втіленням, визначивши місце тексту в літературній мові.

Учитель на власний розсуд може обрати одну із запропонованих схем чи розробити власну або ж ситуативно використовувати різні схеми відповідно до принципу доцільності. Вважаємо, що робота з мовою художнього твору з опорою на подані схеми сприятиме послідовному й цілеспрямованому формуванню в учнів необхідних знань, умінь і навичок.

Третя педагогічна умова – візуалізація навчального матеріалу з української літератури, його адаптація до особливостей учнівського розвитку. Педагоги, враховуючи особливості сприйняття інформації сучасними підлітками, акцентують на важливості візуалізації під час викладу навчального матеріалу, передусім вони стверджують, що в результаті застосування візуальних образів «активізуються емоційно-образні компоненти мислення; забезпечується когнітивне структурування змісту матеріалу, когнітивне моделювання елементів структури мисленнєвої діяльності і процесів взаємодії суб'єктів освітнього процесу, а також відбувається формування нових уявлень і зорових форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності, а отже, і художніх творів» [37].

Варто обумовити, що візуалізація (з лат. *visualis* – той, що сприймається візуально, наочний) – це процес представлення даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання наочного оформлення будь-якому об'єкту, суб'єкту, процесу. Лілік О.О. вважає, що візуалізація – це процес подання даних у формі зображення для максимальної зручності їх розуміння; надання зорової форми будь-якому абстрактному чи уявному об'єкту чи процесу; механічне моделювання певного образу; створення виразних та яскравих образів будь-якої складності і специфіки (як реальних, так і створених у свідомості людини) за допомогою технічних засобів [37].

Зокрема для роботи з мовою літературного твору, передусім із засобами художньої виразності, у межах експериментальної роботи було використано візуальні матеріали, представлені в додатках до магістерської роботи (додаток А).

Четверта умова ефективного упровадження методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури – розвиток творчого потенціалу учнів під час роботи з мовою художнього твору. Як зазначають дослідники, основним критерієм засвоєння учнями певного поняття є сформованість уміння самостійної роботи з ним, зокрема під час аналізу незнайомого для учнів літературного твору чи створення власного [37, с. 236]. Саме тому в процесі ознайомлення з візуальною поезією доби Бароко (9 клас) можна запропонувати учням завдання написати твори різних жанрів з використанням відповідного художнього засобу, наприклад: алегорії, асонансу, алітерації, інверсії, анафори, анепіфори, еліпсису, паралелізму тощо. Безпосередньо під час уроку учні мають презентувати результати власної творчої діяльності, а потім може відбутися голосування за найкращий твір на сторінці закладу загальної середньої освіти в соціальній мережі.

Для визначення ефективності розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури було визначено низку

критеріїв. Варто зазначити, що проблема розроблення критеріїв і рівнів у педагогічних дослідженнях упродовж тривалого часу перебуває в центрі уваги дослідників. Наприклад, С. Сисоєва зазначає, що це певні ознаки, на основі яких здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта [64]. На важливості критеріїв акцентував і І.Зайченко, який зауважував, що «для успішної реалізації моніторингу результатів дослідження необхідне визначення критеріїв (узагальнених показників)» [21].

Отже, на основі аналізу цих та інших наукових праць і вивчення реального стану проблеми в шкільній практиці було обрано такі критерії: сформованість в учнів знань про особливості мови літературного твору на різних рівнях – лексичному, морфологічному, синтаксичному; сформованість в учнів умінь і навичок роботи з мовою художнього твору під час його аналізу на уроках української літератури; здатність використовувати засвоєні знання під час самостійної творчої роботи на уроках української літератури; усвідомлення необхідності подальшого поглиблення сформованих знань, умінь і навичок щодо мови літературного твору.

Відповідно до цих критеріїв, було визначено рівні (початковий, середній, достатній, високий), на основі яких з'ясовано результативність експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Схарактеризуємо їх більш детально з огляду на визначені критерії й показники.

Для учнів із початковим рівнем характерні такі показники: низький рівень знань щодо особливостей мови літературного твору на різних рівнях – лексичному, морфологічному, синтаксичному; початковий рівень сформованості в учнів умінь і навичок роботи з мовою художнього твору під час його аналізу на уроках української літератури; фактично відсутня здатність використовувати засвоєні знання під час самостійної творчої роботи на уроках української літератури; відсутнє усвідомлення необхідності

подальшого поглиблення сформованих знань, умінь і навичок щодо мови літературного твору.

Для учнів із середнім рівнем характерні такі показники: на базовому рівні сформованість в учнів знань про особливості мови літературного твору на різних рівнях – лексичному, морфологічному, синтаксичному; сформованість в учнів базових умінь і навичок роботи з мовою художнього твору під час його аналізу на уроках української літератури; середній рівень сформованості здатності використовувати засвоєні знання під час самостійної творчої роботи на уроках української літератури; недостатній рівень усвідомлення необхідності подальшого поглиблення сформованих знань, умінь і навичок щодо мови літературного твору.

Для учнів із достатнім рівнем характерні такі показники: достатній рівень сформованості в учнів знань про особливості мови літературного твору на різних рівнях – лексичному, морфологічному, синтаксичному, проте подекуди учні відчують труднощі в розрізненні певних груп лексики, у віднесенні слова до певної групи, а також труднощі під час роботи із засобами художньої виразності; достатній рівень сформованості в учнів умінь і навичок роботи з мовою художнього твору під час його аналізу на уроках української літератури; сформована здатність використовувати засвоєні знання під час самостійної творчої роботи на уроках української літератури; усвідомлення необхідності подальшого поглиблення сформованих знань, умінь і навичок щодо мови літературного твору.

Для учнів із високим рівнем характерні такі показники: високий рівень сформованості в учнів знань про особливості мови літературного твору на різних рівнях – лексичному, морфологічному, синтаксичному; високий рівень сформованості в учнів умінь і навичок роботи з мовою художнього твору під час його аналізу на уроках української літератури; на високому рівні сформована здатність використовувати засвоєні знання під час самостійної творчої роботи на уроках української літератури; високий рівень

усвідомлення необхідності подальшого поглиблення сформованих знань, умінь і навичок щодо мови літературного твору.

Отже, послідовність реалізації визначених етапів експериментальної роботи, дотримання окреслених педагогічних умов мали забезпечити ефективність упровадження розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, а визначені критерії і рівні мали гарантувати об'єктивність оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, які були учасниками констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту.

2.2. Діагностування стану проблеми вивчення мови художнього твору в шкільній практиці

У контексті вивчення стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці було проаналізовано шкільну програму з української літератури. Ми погоджуємося з думкою С. Привалової, яка в дисертаційному дослідженні «Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в старших класах» на основі аналізу методичного забезпечення досліджуваної проблеми, зокрема чинних шкільних програм і підручників з української літератури для 9 – 11 класів доходить висновку, що «авторами програм і підручників частково закладено вимоги до розгляду форми і змісту художнього твору, проте без певної системи; не знайшли тлумачення літературознавчі поняття, необхідні для проведення ґрунтовного аналізу мови художнього твору; запитання і завдання з окресленої проблеми носять епізодичний характер» [54, с. 78].

Зазначимо, що в шкільній програмі з української літератури з-поміж ключових компетентностей вказане спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою, зокрема конкретизовано, що ця компетентність передбачає уміння розуміти україномовні тексти різних жанрів і стилів; послуговуватися державною мовою в різноманітних життєвих ситуаціях;

застосовувати різноманітні комунікативні стратегії залежно від мети спілкування; толерантно дискутувати, відстоювати власну думку. Окрім того, вона передбачає сформованість у здобувачів загальної середньої освіти здатності до поцінування краси й багатства української мови; усвідомлення ролі української мови як ключового чинника творення нації і держави, самоствердження особистості; відстоювання права спілкуватися українською мовою в різноманітних сферах життя суспільства [70]. На досягнення цих рекомендацій і спрямоване змістове наповнення навчального предмета, зокрема: під час вивчення повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» учні мають «характеризувати мовний колорит повісті»; у процесі аналізу новели В. Стефаника «Камінний хрест» «аналізувати символіку прізвища головного героя твору»; у контексті аналізу поезій П. Тичини «виокремлювати ознаки індивідуального стилю», а під час вивчення сатиричної трагікомедії «Мина Мазайло» М. Куліша «усвідомлювати роль української мови як ключового чинника творення нації, самоствердження особистості» [70]. Отже, у шкільній програмі вміщено достатньо орієнтирів для вивчення мови літературного твору.

З метою з'ясування стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Проте попередньо ми ознайомилися з результатами констатувального експерименту, що був проведений С. Приваловою, адже постала необхідність з'ясувати зміни, що відбулися упродовж двох десятиліть. Зокрема дослідниця констатувала, що С. Привалова, аналізуючи результати анкетування вчителів, засвідчує, що «словесники мають недостатнє уявлення про мову художніх творів як засіб ґрунтовного вивчення творів на уроках літератури в старшій школі, відчувають труднощі методичного плану (недостатня кількість відповідної методичної літератури, зокрема методичних рекомендацій, указівок, розробок); робота щодо вивчення мови художніх творів на уроках літератури в старших класах не має системного характеру; уроки літератури в старших класах школи здебільшого відзначаються стереотипністю форм,

методів і прийомів роботи; вивчення життєпису письменника на уроках літератури в старшій школі подається без урахування особливостей вивчення індивідуального стилю митця; шкільні підручники з української літератури містять недостатньо відповідного матеріалу” [54, с. 61]. Також невтішні результати констатує науковець і в результатах вчительської роботи: такі поняття, як “мова художньої літератури”, “літературна мова”, “поетична мова” та ін. під час вивчення художніх текстів на уроках української літератури залишаються поза увагою школи. Старшокласники усвідомлюють необхідність володіння понятійним апаратом, що сприятиме глибшому розумінню ними ідейного змісту твору, індивідуального стилю письменника” [54, с. 61].

Аналіз результатів констатувальних зрізів дав змогу С. Приваловій зробити висновок про те, “що формування вмінь у старшокласників аналізувати художню мову залежить від теоретичних знань, здобутих ними на уроках української мови і літератури. Процес формування вмінь буде результативним за умови наявності ґрунтовних знань учнів. З метою формування у старшокласників аналітичних умінь аналізувати мову художніх творів у дослідженні визначено такі основні мовознавчі й теоретико-літературні поняття, які повинні засвоїти учні: “мова художніх творів”, “поетична мова”, “індивідуальний стиль”, “мова автора”, “мова дійових осіб”, “віршована мова”, “прозова мова” та ін. Учитель, формуючи вміння учнів, повинен систему наукових знань пов’язувати з особистим досвідом школярів” [54, с. 64].

Нами було проанкетовано вчителів-словесників за допомогою Googleform. В анкетуванні взяли участь 15 учителів української мови і літератури закладів загальної середньої освіти м. Чернігова та Чернігівської області. Анкетування було анонімним, воно передбачало вивчення ставлення учителів-словесників до проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.

На перше запитання анкети («Чи згодні Ви з думкою, що мові літературного твору потрібно приділяти посилену увагу на уроках української літератури») 57% респондентів дали відповідь «так, звісно»; 26% зазначили, що не погоджуються з цією думкою, адже вважають, що є більш важливі складники змісту й форми, на яких варто зосередити увагу учнів, решта опитаних не змогли дати відповіді. Це дає підстави для висновку, що значний відсоток учителів недооцінюють мову літературного твору як формотворчий складник, а отже, не усвідомлюють її значення для реалізації художньо-ідейного задуму письменника.

Відповідаючи на друге запитання анкети («Чи звертаєтесь ви цілеспрямовано до мови художнього твору на уроках української літератури») понад 50% анкетованих зазначили, що звертаються систематично; 32% зазначили, що звертаються лише принагідно, коли твір має виразні мовні особливості. В особистій розмові вони зазначають, що кількість відведених годин і обсяг навчального матеріалу, призначеного для опрацювання, не дають змогу цілеспрямовано й системно розглядати мову твору. Решта респондентів вказали, що зосереджуються на більш важливих складниках змісту й форми, тому переважно ігнорують мовні особливості літературного тексту.

У межах третього запитання анкети («Чи пов'язуєте ви під час шкільного аналізу мову художнього твору з його художньо-ідейним змістом?») 34% вказували, що так, обов'язково визначають функції певних мовних одиниць у літературному тексті, 27% зазначали, що не завжди це роблять, а решта респондентів обрала відповідь «ні, оскільки відчуваю труднощі під час визначення функціонального призначення певних груп лексики». Це підтверджує думки науковців-методистів, щодо недостатньої уваги до функціонального призначення художніх засобів, певних груп лексики в художньому творі на уроках української літератури. Маємо підстави для висновку, що це суттєво позначається на сформованості

предметної компетентності в учнів, бо в їхніх знаннях відсутні взаємозв'язки між теорією літератури і художньо-ідейним змістом літературного твору.

У межах четвертого запитання анкети ми прагнули з'ясувати, чи звертаються вчителі-словесники до міжпредметних зв'язків під час роботи з мовою літературного твору. Понад 73% проанкетованих зазначили, що «так, оскільки це дає змогу учням глибше усвідомити роль мовних одиниць у творі, поглибити теоретичні знання», решта вказали, що звертаються, проте несистемно. У процесі бесіди вони зазначали, що переважно це взаємозв'язки з художньою культурою чи українською мовою, до яких вони звертаються з метою більш ґрунтовного тлумачення певного поняття.

У процесі відповіді на п'яте запитання анкети («Які методи і засоби навчання ви зазвичай використовуєте під час роботи з мовою літературного твору на уроках?») біля 30% респондентів зазначили, що віддають перевагу традиційним методам, зокрема коментованому читанню, бесіді, спостереженням над текстом, ще 30% вказали, що, враховуючи сучасні тенденції розвитку освітньої галузі й вікові та психологічні особливості розвитку учнів, застосовують переважно для аналізу мови літературного твору онлайн-сервіси і застосунки (інфографіка, віртуальна дошка, хамара слів, QR-code); решта опитаних намагається комбінувати традиційні та інноваційні методи й засоби.

Відповідаючи на шосте запитання анкети («Чи вдається ви до візуалізації навчального матеріалу під час роботи з мовою літературного твору»), 45% учителів української літератури зазначали, що «так, оскільки це дає змогу задіяти візуальний канал сприйняття», 24% відповіли, що подекуди, проте несистемно, а решта зазначили, що ні, оскільки працюють переважно з текстом твору й матеріалами підручника.

Отже, анкетування вчителів-словесників підтвердило необхідність цілеспрямованого розроблення й упровадження в практику роботи вчителя-словесника методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, оскільки в межах цієї наукової проблеми залишаються

нерозв'язані суперечності, які суттєво позначаються на художньо-ідейному аналізі літературного твору.

Окрім того, з метою діагностування стану досліджуваного питання був проведений і констатувальний етап педагогічного експерименту. У ньому взяли участь учні десятих класів Загальноосвітньої спеціалізованої школи фізико-математичного профілю №12 м. Чернігова. Експериментальною групою був 10-В клас, у якому навчалося 31 учнів, контрольною групою став 10-Г клас, у якому навчалося 30 здобувачів світи. Класи, що взяли участь в експериментальному дослідженні, навчалися в онлайн-форматі.

Для діагностування рівня учнівських знань і умінь, що пов'язані з аналізом мови художнього твору на уроках української літератури, на констатувальному етапі педагогічного експерименту їм було запропоновано різноманітні завдання, зокрема тести за зразком зовнішнього незалежного оцінювання, спрямовані на перевірку знань, а також завдання відкритої форми, у процесі виконання яких учні мали пояснити функцію художнього засобу в ліричному творі або пояснити значення діалектної чи застарілої лексики і віднести до певної групи лексики, обґрунтувати, з якою метою автор може її використовувати.

Завдання були ідентичними за рівнем складності в ЕГ і ЕГ. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що суттєвих відмінностей між учнями КГ і ЕГ не виявлено. Зокрема низький рівень діагностовано в 13,3% учнів КГ і 13% учнів ЕГ, середній рівень – у 46,7,7% учнів КГ і 42% учнів ЕГ, достатній рівень – у 33,3% учнів КГ і 35,5% учнів ЕГ, високий рівень – у 6,7% учнів КГ і 8,5% учнів ЕГ.

Отже, на основі вивчення стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці з'ясовано, що попри орієнтири, закладені в шкільній програмі з української літератури, на практиці існує низка проблем, пов'язаних передусім із «розривом» між сформованістю теоретичних знань в учнів і здатністю оперувати ними на практиці, тобто під час аналізу літературного твору на уроці, що негативно позначається на рівні сформованості в учнів

предметної компетентності.

Це підтверджує актуальність обраної теми магістерського дослідження та її практичну значущість, а отже, необхідним є розроблення методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.

2.3. Методичний інструментарій для вивчення мови художнього твору на уроках української літератури

2.3.1. Особливості використання методів навчання у процесі роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури

Методи навчання (meta – шлях до мети і odos – слідувати) науковці (В. Андрущенко, І. Бех, А. Кузьмінський, В. Омеляненко) розглядають як впорядковані способи взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності педагога та студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [34]. Водночас варто наголосити, що в науковому дискурсі відсутнє єдине загальноприйняте визначення цієї педагогічної категорії, зокрема І. Зайченко розглядає метод навчання як спосіб спільної діяльності учителя й учнів, спрямований на розв'язання завдань навчання [21, с. 159], а М. Фіцула як спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [72, с. 129].

У сучасній дидактиці особливого поширення набула класифікація А. Нісімчука [46], який виділяє такі групи методів:

- словесно-інформаційні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, радіо, телебачення, комп'ютер);
- наочно-евристичні (спостереження – складний динамічний процес, який базується на діяльності аналізаторів та абстрактному мисленні учнів (студентів); ілюстрація, демонстрація, екскурсія, діаграми, порівняльні

графіки, наукові реферати); практично-дослідницькі: вправи на сприйняття інформації;

- на закріплення інформації;
- на практичне застосування інформації; складання порівняльної схеми, діаграми, графіків; вправи на розвиток творчого мислення; навчальні проєкти;
- стимулювання навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальні ігри; навчальні дискусії; емоційний вплив педагога, заохочення навчальної діяльності, гальмування навчального ставлення до навчання;
- методи контролю у технології навчання: опитування учнів, письмові роботи, тестування учнів, контрольні письмові роботи; машинний контроль, самоконтроль [46, с. 87].

У процесі експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури було використано низку як традиційних методів навчання, наприклад бесіду, лекцію, розповідь учителя, коментоване й виразне читання, так і інноваційних, які схарактеризуємо більш детально. Передусім врахуємо рекомендації науковців-методистів щодо відбору ефективних методів і прийомів навчання для роботи з мовою літературного твору. Зокрема С. Привалова, беручи до уваги деякі ідеї методистів радянського періоду, прийоми роботи з мовою художнього твору систематизувала так: 1) коментування тексту; 2) повідомлення вчителя; 3) самостійна робота учнів.

Зокрема вона наголошує, що коментування тексту передбачає з'ясування семантичної природи окремих слів і висловів з метою конкретизації їхнього плану змісту й «особливостей значеннєвої актуалізації в межах мікро- або макроконтексту» [54]. С. Привалова зазначає, що лексичний і фразеологічний аналіз подекуди варто доповнювати граматичним – морфологічним і синтаксичним – коментарем. Перший із них сприятиме визначенню різниці між омонімами, а другий – характеристиці мови персонажів у драматичному творі. Погоджуючись із дослідницею, наголосимо на важливості звернення уваги учнів не лише до лексичного значення слова, його оказіонального

використання автором, приналежності до певної групи лексики, а й загалом до мови автора й персонажів, наприклад, Ліна Костенко в романі «Записки українського самасшедшого» цілеспрямовано вживає переважно прості нескладнені речення для того, щоб відтворити особливості світогляду оповідача, який за професією є програмістом. Якщо вчитель обере для вивчення на уроці позакласного читання цей твір, то доцільно звернути увагу учнів на цю синтаксичну особливість. Для коментованого читання, як зазначає науковець, треба добирати ті частини твору, які є найскладнішими для сприймання й найцікавішими в контексті з'ясування особливостей мови письменника. Вони обов'язково мають аналізуватися не відокремлено, як самоціль, а на тлі всього літературного тексту [54].

Ще одним ефективним методом С. Привалова вважає повідомлення вчителя, яке він розглядав як розповідь про життєвий і творчий шлях митця, доповнену доступною інформацією про особливості мови його творів. Зазначимо, що до такого аспекту доцільно, на нашу думку, звернутися в процесі вивчення новели В. Стефаника чи повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського.

З-поміж видів самостійної роботи С. Привалова рекомендує звертатися до виразного читання тексту, переказу з використанням лінгвістичного матеріалу, максимально наближеного до авторського, складання плану літературного твору на основі авторського словника, написання творчих робіт на тему, суголосну змістові аналізованого літературного тексту тощо [54].

Прийоми, які може використовувати вчитель української літератури під час роботи з мовою художнього твору, мають відповідати, за С. Приваловою, таким двом основним вимогам:

- 1) сприяти поглибленому сприйняттю учнями ідейно-естетичного змісту літературних творів, що є однією з найважливіших передумов позитивного впливу літературних образів на реципієнтів-учнів;
- 2) забезпечуючи доступне для учнів засвоєння особливостей мовного ідіостилу письменника як один із посутніх чинників розвитку їхнього

мовлення, формування в них загальноестетичних понять, прищеплення їм літературно-художнього смаку [54].

Є. Пасічник радив у процесі роботи з мовою літературного твору застосовувати такі методи, як: спостереження, експеримент, статистичний метод, моделювання [49]. Він зазначав, що метод спостереження – це найпростіший, найдоступніший і найбільш поширений метод, який не потребує спеціальних умов і підготовки до його проведення. Спостерігаючи за мовою художнього твору, учні накопичують і класифікують певні факти, установлюють взаємозв'язки між ними, роблять певні висновки й узагальнення [49]. Погоджуючись із Є. Пасічником, наголосимо, що метод спостереження є одним із найбільш ефективних методів аналізу художнього твору на уроках української літератури, він дає змогу цілеспрямовано звернути увагу учнів на певний складник змісту й форми, у нашому випадку – мовні особливості літературного тексту.

Метод експерименту, на думку науковця, полягає у відшукуванні найточніших, найдоречніших одиниць, які реалізували б авторський задум. Із цією метою варто використовувати прийоми заміни або опускання елементів літературного тексту, зміни порядку розташування членів речення, багатоваріантної підстановки інших слів-синонімів та лексичних конструкцій на місце вжитих спочатку, що призводить до його деформації [49].

Після цього Є. Пасічник радить зіставляти виконане завдання із авторським варіантом, пояснювати свій вибір і коментуючи авторський. Він ілюстрував послідовність роботи на прикладі уривку з повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною»: *«Соломія щодня (ходила, мандрувала, походжала, блукала) коло конаку – лиха, роздратована, мов голодна вовчиця. Вона не (знала, уявляла, усвідомлювала), чого вона туди (ходить, навідується), але щось несподівано (кликало, тягло, заманювало) її у той бік ...»* [49]. Нам імponує такий підхід до роботи з мовою літературного твору, оскільки він дає змогу учням усвідомити значущість кожної лексеми, зрозуміти, як нюанси в значеннях слів-синонімів впливають на зміст

фрагменту чи твору в цілому, переконатися в необхідності кропіткої роботи автора над текстом літературного твору.

У контексті зазначеного методу Є. Пасічник радить учителям-словесникам знайомити учнів із різними редакціями твору. На його думку, це дасть змогу показати особливості роботи автора над літературним твором у контексті мовного аспекту, довести, що пошук найбільш вдалого способу передавання думки вимагає великого напруження творчих сил [49]. Наприклад, він рекомендує показувати учням, як виник і реалізувався творчий задум щодо назви повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, зазначає, що в автора було понад 13 робочих назв («Голос предків», «Голос предковічний», «Поклик предків» тощо), наголошуючи на необхідності обговорення з учнями обраного письменником варіанту і його ролі у відображенні художньо-ідейного задуму митця.

Методисти, розвиваючи метод, запропонований Є. Пасічником, рекомендують спостерігати, як змінюється лексичне значення слова в певному контексті. Для цього вони рекомендують брати спільнокореневі слова, пояснювати їхнє ідейно-художнє навантаження. Наприклад, у поемі В. Сосюри «Червона зима», яку доцільно рекомендувати для уроків позакласного читання, можна знайти чимало рядків зі словом **золотий** чи спільнокореними до нього: *«Я вірші став писать під вечір **золотий**...»*; *«І виснуть ліхтарі, як **золоте** намисто...»*; *«Прискорено йдемо за днем **золотокрилим**...»*; *«**Золотобарвним** сном душа палахкотить ...»*; *«Але не боїмось ми банд **золотопогонних** ...»*; *«... справляв тут капітал свій **золотий** содом ...»* [49, с. 113]. Висновок на уроці може бути таким: слово «золотий» не обов'язково асоціюється із чимось прекрасним, світлим. Воно може викликати й негативні емоції. Виконуючи таку роботу з мовою художнього твору, можемо розвинути в учнів творчу уяву, культуру читання, навчити писати власні твори, правильно сприймати літературу й насолоджуватися нею, а окрім того, ефективно формувати в них критичне мислення, розвивати усне мовлення.

Метод статистики тісно пов'язаний із методом спостереження за текстом літературного твору, він, як наголошує Є. Пасічник, дає змогу виділити найтипівіше, найбільш повторюване в мові автора [49]. Водночас цей метод передбачає уважний і прискіпливий підхід до читання тексту літературного твору з метою фіксації особливостей використання автором певних мовних одиниць.

Метод моделювання в межах шкільного аналізу літературного твору є похідним від попередніх методів. Моделювання – це узагальнення, що передбачає образний запис об'єкта спостереження з використанням особливих знаків, насамперед таблиць, схем. Зазначимо, що він дає змогу наочно представити інформацію про мову літературного твору, а отже, систематизувати й узагальнити дані, отримані під час застосування інших методів.

Н. Волошина пропонувала в процесі аналізу літературного твору застосовувати такий метод навчання, як пояснення учням тих лексем, які є для них незнайомими, а отже, завадять повноцінному сприйманню художнього твору [43, с. 89]. Вона рекомендувала звертатися в процесі роботи з мовою літературного твору до таких прийомів, як добір синонімів, спільнокореневих слів, закріплення тих або інших лексем за основними сферами їхнього вживання (спеціальна, діалектна, термінологічна, професійна, активна лексика, неологізми, архаїзми). На її думку, така робота сприятиме практичному застосуванню теоретичних знань, здобутих учнями на уроках української мови [43, с. 90]. Ці ідеї науковця підтверджують висловлену нами думку стосовно необхідності звернення до міжпредметних зв'язків у процесі роботи з мовою літературного твору.

З-поміж традиційних методів навчання, які набувають особливого значення в контексті роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури, варто згадати метод коментованого читання, що передбачає зачитування фрагментів тексту, які є найскладнішими для сприймання й найцікавішими щодо вивчення специфіки мови письменника,

«із подальшим з'ясуванням семантичної природи окремих слів і висловів з метою конкретизації їхнього значення в межах мікро- або макроконтексту художнього твору» [55]. Учні мають звертати увагу на розташування художнього засобу в тексті літературного твору, особливості його вживання в контексті художньо-ідейного змісту й загального пафосу.

Доцільно зазначити, що Ж. Клименко за характером пояснюваного матеріалу вирізняє лінгвістичний (лексичний, граматичний, стилістичний) та екстралінгвістичний або культурологічний (етнографічний, історичний, психологічний, географічний, соціологічний) коментарі [25, с. 170]. Систематичне використання методу коментування, на думку дослідниці, сприятиме адекватній рецепції учнями літературного твору, розвитку в них уважного ставлення до художнього слова, формуванню читацької проникливості [25, с. 171].

Окрім того, Ж. Клименко також рекомендує вчителям мовно-літературної освітньої галузі в контексті роботи з мовою художнього твору вдаватися до порівняння окремих елементів твору, уривків літературних творів, а також творів у повному обсязі, вона радить звертати увагу на такі важливі художні атрибути, як заголовок, епіграф, слова, що римуються, власні назви, початок і кінець віршованого рядка, повтори [25, с. 171]. Зазначимо, що виконання подібних завдань на уроках української літератури сприятиме кращому розумінню учнями значення і функцій засобів художньої виразності в літературному тексті, систематизації учнівських знань, поглибленню теоретичних знань і практичних навичок здійснення аналізу літературного тексту.

Важливу роль у процесі роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури відіграє і такий метод навчання, як виписування й тлумачення цитат із художніх творів. Оскільки художнє мовлення літературного твору характеризується виразністю, образністю, наявністю підтексту, то його сприймання й розуміння є індивідуальним, залежатиме від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Наводимо приклади подібних завдань:

- випишіть паралелізми з народних пісень і поезій українських поетів, порівняйте їхнє значення;
- випишіть метафори з поезії Тараса Шевченка «Рече та стогне Дніпр широкий», розкрийте їхнє значення, поміркуйте, з якою метою їх використовує автор;
- знайдіть авторські неологізми в поезіях Павла Тичини, упорядкуйте щоденник неологізмів поета, поміркуйте, з якою метою автор їх творить;
- поміркуйте, яку функцію виконують риторичні питання в поезії Івана Франка «Чого являєшся мені у сні?»;
- випишіть діалектизми з повісті Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків», з'ясуйте їхнє значення за тлумачним словником, поміркуйте, з якою метою автор їх використовує.

Зазначимо, що вказаний метод доцільно використовувати в процесі аналізу художніх творів різних родів і жанрів із метою з'ясування особливостей мови художнього твору, її ролі в реалізації художньо-ідейного задуму, її підпорядкуванню жанрово-стильовим особливостям літературного твору.

Ефективним методом роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури є робота зі словниками, що передбачає пошук тлумачення окремих слів; зіставлення значення певної лексеми за словником і художнім твором, а також формулювання висновків щодо особливостей і мети вживання письменником певної лексеми в конкретному літературному творі. У цьому контексті корисним вважаємо упорядкування учнівського словника художніх засобів, у якому можна виділити окремі рубрики, де фіксувати художні засоби, їхні ознаки, приклади з літературних творів. У процесі поглиблення знань учнів про кожне з понять, перелік ознак може розширюватися, особливо якщо учні будуть вести цей словник упродовж кількох років. Вони завжди можуть звернутися до цього словничка під час

уроку української літератури й активізувати свої знання. Це оптимальний метод для роботи з мовою художнього твору, а запорукою його ефективності є системність у роботі й використання перевірених джерел інформації.

Доцільним методом навчання вважаємо і написання твору на задану тему з опорними словами, запропонованими учителем української літератури. Наприклад, для акцентування на епітеті як необхідному елементі реалістичного зображення об'єктивної дійсності, характеристики образів-персонажів, подій, явищ природи, завдяки якому ми можемо висловити думку влучно й образно. З цією метою учитель української літератури може запропонувати учням написати оповідання про осінь із використанням низки епітетів (золота, жовта, спілі, різнобарвне, теплий, цікавий), проте на підготовчому етапі доцільно навести приклади подібних учнівських творів, літературних текстів, обговорити зі здобувачами освіти перелік можливих епітетів.

З-поміж інших методів навчання, які можуть бути корисними в контексті роботи з мовою літературного твору на уроках української літератури, виділяємо виразне читання тексту, переказ із використанням мовного матеріалу, максимально наближеного до авторського, складання плану твору на основі авторського словника, написання творчих робіт на тему, суголосну змістові аналізованого літературного тексту.

Отже, запропоновані методи забезпечують ефективну роботу з мовою художнього твору на уроках української літератури, сприяють реалізації визначених педагогічних умов, виконанню завдань дослідження і досягненню його мети. Оптимальне поєднання традиційних й інноваційних методів навчання дає змогу вплинути не лише на мисленнєву діяльність, а й на емоційну сферу учнів, що сприятиме поглибленню їхніх знань щодо мови художнього твору, активізації їхньої навчальної діяльності, а також стимулюватиме інтерес до української літератури як шкільного предмета.

2.3.2. Ефективні засоби навчання для роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури

Проблема визначення ефективних засобів навчання особливо актуальною стає в сучасних умовах розвитку освіти, адже вона безпосередньо пов'язана з процесами технологізації й інформатизації, упровадженням технологій дистанційного навчання тощо (додаток В).

Варто передусім зазначити, що засобами навчання в педагогіці вважають увесь комплекс засобів, що сприяють удосконаленню освітнього процесу. Зокрема А. Кузьмінський і В. Омеляненко відносять до засобів навчання увесь обсяг навчального обладнання, що використовується в процесі пізнавальної діяльності (книги, картини, зошити, письмове приладдя, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання) [35, с.127]. М. Фіцула під засобами навчання розглядає будь-який об'єкт, що використовується для досягнення певної навчальної мети. У цьому контексті науковець виділяє матеріальні (технічні, зокрема комп'ютер), матеріалізовані (схеми, малюнки тощо) та ідеальні засоби (знання) [72, с. 118]. Н. Мойсеюк стверджує, що засоби навчання – це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, які виконують низку функцій (інформативну, засвоєння нового матеріалу, контрольну) і завдяки яким успішніше і за короткий час можна досягнути визначених цілей навчання [42, с. 327].

У процесі відбору й застосування засобів навчання для роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури необхідно дотримуватися певних вимог, зокрема:

1) доцільність і методична обґрунтованість використання засобів навчання: умотивованим вважається використання обраного засобу навчання за умови, якщо аналогічної педагогічної ефективності не можна досягнути за допомогою інших, більш доступних засобів навчання;

2) у процесі відбору засобів навчання потрібно враховувати засадничі положення основних методологічних підходів, на яких ґрунтується розвиток сучасної освітньої галузі, зокрема:

- у межах реалізації компетентнісного підходу на уроках української літератури застосування засобів навчання має забезпечувати ефективний розвиток ключових, міжпредметних і предметних компетентностей учнів, що є показниками рівня навчальних досягнень здобувачів освіти й схарактеризовані в навчальній програмі з української літератури;

- у контексті аксіологічного підходу засоби навчання необхідно підбирати з урахуванням особливостей розвитку мотиваційно-ціннісної сфери та світоглядних орієнтирів здобувачів загальної середньої освіти на уроках української літератури;

- відбір засобів навчання необхідно здійснювати з урахуванням положень культурологічного підходу, що передбачає зокрема: орієнтацію на особистісний культурний розвиток учнів в умовах освітнього середовища закладу загальної середньої освіти; врахування історичного, суспільного й мистецького контекстів у процесі підготовки і презентації навчальних матеріалів, зокрема й пов'язаних із мовою художнього твору; трансформацію освітньої схеми «учень – навчальні засоби – знання» у схему «учень – українська література – навчальні засоби – знання»;

- у межах реалізації діяльнісного підходу упровадження засобів навчання має ґрунтуватися на активному залученні учнів на уроках української літератури до активної навчальної діяльності, що в перспективі має забезпечити сформовану здатність до проєктування власного особистісно-професійного розвитку як суб'єктів освітньої діяльності;

- у старших класах на уроках української літератури варто враховувати також положення професіографічного підходу, згідно з яким підбір засобів навчання має здійснюватися відповідно до обраного профілю навчання, з орієнтацією на формування потенційно важливих професійних якостей, визначення можливих напрямів розвитку учня засобами української літератури, динаміку розвитку його психічних процесів;

- особливості застосування засобів навчання в контексті етнічно-регіонального підходу пов'язані з урахуванням регіональних особливостей

розвитку літератури в минулому й на сучасному етапі, відповідно, на уроках літератури рідного краю доцільно підбирати для аналізу твори, мова яких відображає регіональні особливості, наприклад, у контексті Чернігівщини це може бути один із композиційних складників роману «Листя землі» Володимира Дрозда;

- використання засобів навчання під час роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури з позиції синергетичного підходу має здійснюватися на основі положення, що освітня галузь – це цілісний відкритий освітній феномен, що здатний до самоорганізації й саморозвитку під впливом зовнішніх факторів за умови «м'якого» впливу;

3) цілеспрямованість і функціональна визначеність застосування засобів навчання під час роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури: у контексті кожної конкретної теми необхідно визначити загальну (інформаційно-пізнавальну чи психолого-педагогічну) і дидактичну (найближчі дидактичні цілі навчання) мету застосування засобів навчання, а функціональна визначеність вимагає чіткого виявлення функцій, які можуть виконувати засоби навчання на тому чи іншому етапі освітнього процесу;

4) системність застосування засобів навчання на уроках української літератури: епізодичне використання засобів навчання зазвичай не дає очікуваного навчального результату, тому учитель-словесник має розробити систему послідовного й комплексного їх застосування; організаційно-педагогічний аспект цієї системи передбачає проведення вчителем системного й комплексного аналізу всіх тем із навчальної дисципліни і розподіл засобів навчання за темами, тобто створення чіткої системи упровадження засобів у навчально-виховний процес на уроках української літератури.

Варто також наголосити, що до типових педагогічних помилок, які значно знижують ефективність застосування передусім інноваційних засобів

навчання на уроках української літератури під час вивчення мови художнього твору, належать такі:

- 1) недостатня методична й технічна підготовленість учителя-словесника;
- 2) неправильне визначення дидактичної ролі та місця застосування навчальних засобів на уроках української літератури;
- 3) невідповідність можливостей навчальних матеріалів їхній дидактичній значущості в контексті вивчення мови літературного твору;
- 4) безплановість, випадковість застосування навчальних засобів на уроках української літератури під час роботи з мовою літературного твору;
- 5) перевантаженість уроку української літератури використанням різноманітних засобів.

В. Оконь, розташовуючи засоби навчання відповідно до їхнього впливу на дії вчителя й учнів, виділяє прості та складні дидактичні засоби. До простих він відносить словесні (підручники, навчальні посібники) та візуальні засоби (реальні предмети, моделі, картини). До складних – механічні візуальні пристрої (діаскоп, мікроскоп, кодоскоп), аудіальні засоби (програвач, магнітофон, радіо), аудіовізуальні (звуковий фільм, телебачення, відео), засоби, які автоматизують процес навчання (лінгвістичні кабінети, комп'ютер, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі) [80; 81].

Л. Оршанський подає таку класифікацію засобів навчання [47, с. 202–203]:

- 1) за способом використання: демонстраційні (різноманітні засоби навчання призначені для показу всій студентській аудиторії одночасно) та роздаткові (природні або виробничі об'єкти, які роздаються студентам для безпосереднього детального ознайомлення або практично-лабораторного та дослідницького використання);
- 2) за способом фіксації інформації: природні (усі натуральні об'єкти, які існують у незмінному природному стані), дидактично препаровані (зафіксовані зображення натуральних об'єктів із застосуванням оброблення

промисловим способом), друковані (програмно-методична, навчальна та допоміжна інформація), ілюстративні (об'єкти, явища та процеси, зображені з допомогою художніх, графічних, схематичних, штрихових, фотографічних, кінематографічних та інших способів фіксації), мультимедійні (звукова та відеоінформація), інформаційно-комунікативні;

3) за змістом: програмно-методичні, навчальні, допоміжні;

4) за видами: типові (розробляються з навчальною метою для закладів освіти і мають обов'язковий характер), трафаретні (виготовляються друкарським способом, у яких незмінна частина тексту або зображення, відтворена поліграфічним способом), індивідуальні (створюються для окремих занять чи навчальних предметів);

5) за походженням: натуральні природні (незмінені об'єкти природи), натуральні промислового виготовлення (натуральні об'єкти і предмети виробництва, наприклад, моделі, макети, прилади, інструменти, апаратура, знаряддя, декоративно-ужиткові вироби тощо);

6) за стадіями виготовлення: оригінали (єдиний примірник авторської розробки, авторський оригінал твору, декоративно-ужиткового виробу), художньо-проектна та техніко-технологічна документація, промисловий декоративно-ужитковий виріб (експериментальний зразок засобу навчання, у якому точно відтворено зміст і зовнішні ознаки авторської розробки для подальшого його тиражування промисловим способом), зразок-еталон (готовий вид художньої продукції, який розглядається замовником і затверджується в установленому порядку, згідно з ДСТУ) [47, с. 202–203].

Проте найпоширенішою в педагогічній науці є класифікація засобів навчання на матеріальні та ідеальні. Зокрема І. Зайченко до матеріальних відносить підручники й навчальні посібники; таблиці, моделі, макети та інші засоби наочності; навчально-технічні засоби; навчально-лабораторне обладнання; приміщення, меблі, мікроклімат, розклад занять, режим харчування, інші матеріально-технічні умови навчання, а до ідеальних, на думку дослідника, належать мова, письмо, схеми, креслення, умовні

позначення, діаграми, витвори мистецтва, раніше засвоєні знання й уміння, які використовують учителі для отримання нових знань [21, с. 185-188].

На нашу думку, під час роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури важливу роль відіграють, насамперед, ідеальні засоби навчання, одним із яких є мова. Український мовознавець М. Кочерган, зокрема, зазначає, що «мова – це система одиниць спілкування і правил їх функціонування» [32, с. 31]. У межах зазначеної системи виділяють п'ять рівнів, як-от: синтаксичний (структурна модель речення й словосполучення); лексико-семантичний (слова та їхні семантичні блоки); словотвірний (приєднання словотворчих елементів до твірних основ); морфологічний (розподіл слів відповідно до частин мови); фонологічний (система фонем) тощо.

У контексті нашого дослідження варто наголосити, що мова – це механізм, що породжує мовленнєвий продукт – текст (усний чи письмовий). Вона належить усім людям, які нею користуються, це певний код, шифр, відомий усім представникам певного мовного колективу, незалежно від їхнього віку, статі, тембру голосу або місця проживання. Мовлення – це послідовність знакових одиниць спілкування у конкретному мовному матеріалі в їх комунікативному використанні [32]. П. Сигеда зазначає, що «мовлення – це конкретне говоріння, що протікає в часі і одягнене в звукову (зокрема і внутрішнє проговорювання) або письмову форму. Під «мовленням» розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (мовні твори, що фіксуються пам'яттю або письмом). Воно безкінцево мінливе й непостійне, має індивідуальний характер» [63, с. 419]. Отже, у контексті нашого дослідження доцільно говорити і про мову, оскільки з нею безпосередньо пов'язані предмет і мета нашого дослідження, і про мовлення, оскільки воно опосередковує процеси сприймання учнями навчального матеріалу, чинить вплив на здобувачів освіти, забезпечує пізнання та ефективне спілкування, виражає ставлення учителя-словесника й старшокласників до певного питання. Окрім того, у контексті аналізу мови

певного літературного твору можемо говорити про мовлення персонажа й автора, визначати їхню своєрідність.

Наголосимо, що мовлення вчителя української мови і літератури є зразком для здобувачів освіти, воно не лише стає засобом викладу навчальної інформації, але й засобом керування їхньою увагою, формування їхніх уявлень і понять. Як наголошує І. Зайченко, слово вчителя виконує інформаційну, виховну, розвивальну, естетичну функції [21, с. 185-188], а реалізується через певний темп мовлення, силу голосу, ритмомелодику тексту. Учитель-словесник має слідкувати, щоб його мовлення відповідало нормам сучасної української літературної мови, було розміреним і виразним, із підвищенням сили голосу під час підкреслення важливих фактів і положень, введення нових літературознавчих понять і термінів. Особливо важливими виразність та емоційність є під час виразного й коментованого читання художніх творів, інсценізації фрагментів літературних текстів, читання напам'ять поезій тощо.

Отже, у процесі роботи з мовою художнього твору особливого значення набуває мовлення вчителя української літератури, яке впливає на сприйняття та засвоєння учнями інформації, сприяє поповненню їхнього лексичного запасу, розвитку усного та писемного мовлення в цілому, а також сприяє глибшому усвідомленню учнями художньо-ідейного змісту літературних творів.

Учитель має майстерно використовувати вербальні, невербальні й паравербальні засоби мовлення, щоб стати зразком для наслідування учнями, а водночас дбати про розвиток їхнього мовлення, яке має бути емоційно виразним, логічним, зрозумілим, лексично багатим, орфоепічно й синтаксично правильним.

Ще одним ідеальним засобом навчання, що впливає на ефективність реалізації методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, є твори мистецтва, а також схеми, креслення, діаграми, пов'язані з ними. Вважаємо, що вони сприяють розвитку в старшокласників

культурних потреб, ціннісних уявлень, інтересів у галузі культури, орієнтують їх на творчу діяльність. Це можуть бути альбоми та демонстраційні матеріали: репродукції художніх творів, учнівські роботи, таблиці, ілюстрації, роздавальний матеріал, методичні посібники для вчителя [74]. Наприклад, до демонстраційних матеріалів з образотворчого мистецтва дослідники відносять такі:

- 1) предметні наочні посібники (для малювання з натури – муляжі, гіпсові фігури, іграшки, предмети побуту, опудала);
- 2) об'ємні моделі для з'ясування будови предметів, світлотіней, кольорознавства, законів перспективи (дротяні моделі геометричних фігур, фігури людини);
- 3) навчально-методичні таблиці, що демонструють поетапне виконання роботи, схематичні наочні засоби (таблиці, карти, схеми, графіки тощо);
- 4) репродукції творів мистецтва, дитячі роботи, фотографії, рисунки, твори мистецтва.

На нашу думку, демонстрація репродукцій картин, етюдів, замальовок видатних художників сприяє активізації творчої активності старшокласників та емоційному піднесенню, що позитивно позначається на їхній навчальній діяльності, пов'язаній із вивченням мови літературного твору, оскільки вчитель української літератури не просто має демонструвати, а й давати учням відповідні завдання, пов'язані з коментуванням, зіставленням фрагментів літературного твору й творів суміжних мистецтв, звертаючи при цьому увагу на мовні особливості літературного тексту й особливості їх відображення в мистецьких текстах.

Окрім того, учитель може зберігати найкращі роботи учнів із відповідних тем. Ці малюнки можна застосовувати як наочний матеріал на заняттях в інших класах, а також здійснювати їх обговорення. Виставки учнівських робіт (малюнків, ліплення, декоративних і конструкторських робіт) сприяють створенню в закладі загальної середньої освіти естетичного середовища, дарують емоційне задоволення суб'єктам педагогічного

процесу, а також створюють передумови для роботи з мовою літературного твору.

Важливу роль під час вивчення мови художнього твору на уроках української літератури відіграють методичні таблиці й схеми. Послідовність роботи над аналізом літературного твору чи якимось його аспектом можна розглядати через розкриття конкретних навчальних завдань. Рекомендуючи старшокласникам методичну послідовність виконання розбору літературного твору та ілюструючи етапи роботи за допомогою таблиць, учитель має зосередити увагу на тих навчально-аналітичних завданнях, пов'язаних із вивченням мови художнього твору, які потрібно розв'язати на цій стадії.

Доцільним вважаємо також використання аудіовізуальних засобів навчання, які Ю. Воронін розподілив на низку категорій [12, с. 45], як-от: 1) аудіозасоби, у яких носієм інформації є звук (мікрофони, гучномовці, звукопідсилювачі, мікшери, які утворюють системи звукопідсилення; магнітоли, плеєри) та які дають змогу, наприклад, здійснювати запис музичних композицій, розповідей народних майстрів про художні ремесла; 2) візуальні засоби, у яких носієм інформації є зображення (мультимедійні проєктори та екрани, інтерактивні дошки, DVD-плеєри, LCD-панелі, відеокамери, телевізори, монітори тощо) та які в сукупності з іншим обладнанням утворюють систему динамічного проєктування, наприклад, технологічного процесу виготовлення декоративного виробу [12, с. 46]. Бучківська Г. наголошує, що аудіовізуальні засоби навчання як джерело і носій інформації раціоналізують форми подання навчального матеріалу, підвищують ступінь унаочнення, конкретизують поняття та категорії, організовують і направляють сприйняття, підсилюють інтерес до навчання, активізують пізнавальну діяльність, а головне – сприяють свідомому засвоєнню здобувачами освіти навчального матеріалу, розвитку мислення, творчої уяви, спостережливості тощо [10, с. 320].

Важливими для роботи з мовою художнього твору є засоби театрального та кіномистецтва, відповідно, доцільно влаштовувати перегляди

кінофільмів і вистав за творами української й зарубіжної класики й сучасною літературою. Наголосимо, що мистецтво зближує людину з реальною дійсністю: художній образ зберігає конкретність чуттєвих властивостей і ознак об'єкта, який пізнається. Такі завдання, як написання відгуків і рецензій на переглянутий кінофільм чи виставу, добровільне відвідання театру мають педагогічний і культурологічний вплив, а ще дають змогу звернути цілеспрямовану увагу на мовлення героїв, помітити те, що залишилося поза увагою під час читання чи аналізу твору на уроці.

До окремої групи засобів навчання науковці відносять ті, що були створені на основі електронних технологій, тобто так звані електронні засоби навчання. Варто зазначити, що в контексті тотальної інформатизації і комп'ютеризації саме ці засоби набувають особливої актуальності в літературній освіті старшокласників загалом і в процесі вивчення мови художнього твору зокрема.

На думку К. Осадчої [48], важливими для використання в освітньому процесі є такі засоби, як-от: мультимедійні засоби навчання (мультимедійний проєктор, інтерактивна дошка, персональний комп'ютер, відео, аудіо); інформаційно-комунікаційні засоби навчання (мережі передачі зв'язку; комп'ютерні мережі; освітньо-інформаційне (дистанційне) середовище; ресурси мережі Інтернет); програмні педагогічні засоби навчання (локальні електронні ресурси персонального комп'ютера, навчальні електронні програми) [48]. Отже, до основних цифрових засобів навчання нового покоління належать: електронні підручники, електронні курси, електронні освітні ресурси, онлайн-підручники, вебсайти, системи управління навчанням. Універсальним місцем для розміщення цифрових засобів навчання з можливістю організації керованого доступу до них є глобальна мережа Інтернет.

Відповідно до положень Концепції «Нова українська школа», учитель-«агент змін» має володіти навичками учителя-інноватора, що передбачає сформованість у нього здатності розробляти авторські навчальні програми,

методи, технології, прийоми та засоби навчання, а також здатності до співробітництва з іншими учителями та учнями шляхом створення цифрових продуктів, презентацій та проєктів. Лише за таких умов учителі володітимуть здатністю навчити учнів бути відкритими до спілкування з усім світом шляхом використання цифрових засобів [29].

Відтак учитель української літератури має володіти навичками роботи з Інтернет-технологіями, уміти їх ефективно застосовувати у своїй професійній діяльності, зокрема й під час роботи з мовою літературного твору на уроках української літератури. До елементарних навичок належить уміння здійснювати пошук інформації в довідкових системах мережі Інтернет. Проте для того, щоб інформація була якісною і достовірною, учитель-словесник має вміти правильно сформулювати запит, а також відібрати необхідну під час підготовки до уроку, достовірну інформацію.

У наказах Міністерства освіти і науки України, які регулюють процес організації освітнього простору Нової української школи [57; 56] визначено, що клас має бути обладнаний інтерактивним мультимедійним комплексом (проєктором і дошкою), ноутбуком, багатофункціональним пристроєм (принтер, сканер, копір), ламінатором, мультимедійними навчальними програмами, комп'ютерними іграми, що відповідають програмі початкової школи і рекомендовані Міністерством освіти і науки для використання, навушниками з мікрофоном тощо. Відповідно, учитель української літератури має вміти використовувати усі зазначені засоби в професійній діяльності, зокрема й для аналізу особливостей мови літературного твору, а також бути готовим до подальшого розвитку в цій сфері.

Н. Шустова зазначає, що вдале поєднання традиційних засобів навчання з комп'ютером дає змогу істотно підвищити ефективність педагогічного впливу, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним [76]. Погоджуючись із дослідницею, зазначимо, що це дає змогу врахувати особливості розвитку сучасних учнів, процеси

технологізації та інформатизації, а водночас зосередити увагу здобувачів на художньому творі, його стильових і мовних особливостях.

Зокрема, застосування мультимедійних презентацій, створених шляхом використання Інтернет-технологій, сприяє швидшому сприйняттю здобувачами освіти навчального матеріалу і звільняє вчителя української літератури від необхідності численних повторень. Використання комп'ютерних технологій надає змогу учителю-словеснику створювати якісну наочність із мінімальними затратами часу, зберігати ці зображення для подальшого використання на уроках та формування комплексу навчально-методичного забезпечення.

Окрім того, важливу роль відіграють Інтернет-технології під час перевірки навчальних досягнень старшокласників із української літератури: комп'ютерні онлайн тести та діагностичні комплекси сприяють швидкій, комплексній, об'єктивній, диференційованій перевірці учнівських знань і своєчасній їх корекції.

Застосування інтернет-технологій дає змогу учителю української літератури й учням здійснювати швидкий обмін начальною інформацією, передусім щодо мови літературного твору. Інтернет-технології сприяють зменшенню часових витрат і дозволяють учителю чи учню не виконувати ту роботу, яку вже хтось виконав до цього. Електронна форма передавання інформації є швидшою, порівняно з традиційною, і забезпечує обмін ідеями й матеріалами зі значно ширшим колом зацікавлених осіб.

Це дає підстави для висновку, що інтернет-технології є ефективним засобом забезпечення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, що реалізується шляхом використання різноманітних меседжерів, соціальних мереж, чатів та телеконференцій.

До мультимедійних засобів навчання відносять, насамперед, такі сучасні засоби підвищення якості знань, як мультимедійний проєктор та інтерактивна дошка. Н. Шустова зазначає, що створення комп'ютерних презентацій та застосування мультимедійного проєктора є ефективним

засобом збільшення кількості наочності на занятті. Використання мультимедійних презентацій дозволяє розташувати навчальний матеріал у зручній послідовності, що дисциплінує здобувачів освіти і зменшує кількість можливих відволікань від процесу засвоєння матеріалу [76, с. 140].

Розглянемо роль мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Зокрема К. Осадча виділяє такі види цих засобів: наставницькі, контролювальні, інформаційно-довідкові, моделювальні, імітаційні, демонстраційні, ігрові, дозвіллеві [48, с. 11]. Ю. Воронін диференціював мультимедійні засоби на дві групи: до першої відносив навчальні, які, своєю чергою, поділяв на три типи: презентативні (інструктивні, гіпертекстові, сюжетні, моделювальні, демонстраційні); тренажерні (лінійні, прогресуючі, ігрові), тестові (адаптивні, бліц-опитування, контрольні, вікторина); до другої групи дослідник відносив навчальні, які поділяв на довідкові (постатейні, гіпертекстові, реферативні); креативні, дослідницькі [12].

Використання інтерактивної дошки, на нашу думку, теж конструктивно впливає на вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Вона має низку переваг, порівняно з традиційною дошкою та крейдою. Оволодівши навичками роботи з інтерактивною дошкою, учитель-словесник зможе постійно вдосконалювати підготовку до уроку, підвищувати свій професійний рівень. Інтерактивна дошка дає можливість створювати нестандартні наочні образи, необхідні для певного етапу заняття, яких немає в жодному іншому джерелі. Зручність цього засобу полягає в можливості працювати на дошці електронним маркером як мишею, що дає змогу швидко й наочно застосувати той чи інший прийом роботи.

Ще одним із ефективних засобів навчання є програмні педагогічні засоби, зокрема мультимедійні навчальні програми. К. Осадча визначає такі особливості мультимедійних навчальних програм [48]: поєднання текстової, графічної, звукової та відеоінформації у програмі робить виклад навчального матеріалу наочним, динамічним, яскравим, що зацікавлює учнів і активізує

їхню пізнавальну діяльність; за допомогою мультимедійних засобів та моделювання можна наочно продемонструвати процеси роботи з програмним забезпеченням; мультимедійні програми, крім використання безпосередньо в освітньому процесі в комп'ютерних класах, можуть розповсюджуватися як на дисках, так і у мережі Інтернет, що важливо для учнів у контексті дистанційного навчання; розгалужена навігація мультимедійних програм сприяє індивідуалізації процесу навчання; мультимедійні програми можна широко використовувати у процесі самоосвіти [48].

Окрім того, учителі української літератури для ефективної роботи з мовою літературного твору мають володіти навичками роботи з різноманітними навчальними комп'ютерними комплексами та сайтами, які містять різний довідково-інформаційний матеріал історико-літературного, теоретико-літературного, культурологічного характеру, а також добірку літературних і фольклорних творів різних жанрів і стилів, онлайн ігор навчального призначення, зразків творів різних видів мистецтва тощо.

Учителям-словесникам варто також враховувати, що постійно з'являються нові програмні засоби, які вирізняються ширшими навчальними можливостями і позначені певними особливостями використання, тому на уроках української літератури і в процесі позакласної роботи з цього предмета в учнів теж необхідно розвивати базові знання і вміння стосовно користування зазначеним програмним забезпеченням, а також формувати готовність швидко пристосуватися до змін програмних засобів, здатність до їх самостійного опанування, а також до творчого використання.

О. Фуштей наголошує, що реалізація дидактичних можливостей мультимедійних технологій, порівняно з традиційними засобами організації освітнього процесу [73], має такі переваги:

- забезпечує високу якість навчання, дає змогу використовувати динамічні фрагменти та перетворення зображених на екрані об'єктів;
- індивідуалізує навчання та контроль знань у режимі прямого діалогу «учитель-словесник – учень»;

- надає змогу моделювати освітні процеси і багаторазово відтворювати навчальний матеріал;
- дає змогу використовувати комп'ютерно орієнтовані лабораторні роботи, довідники та енциклопедії;
- підвищує інформаційно-пізнавальну активність здобувачів загальної середньої освіти [73].

До негативних наслідків використання мультимедійних засобів можна віднести зменшення соціальної взаємодії, обмеження спілкування учителя української літератури з учнями, розвиток індивідуалізму. Саме тому важливо пам'ятати про необхідність доцільного й оптимального поєднання традиційних засобів, як-от слова вчителя, виразного й коментованого читання літературного твору, бесіди, з інноваційними технологіями й засобами навчання.

У межах роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури важливим засобом навчання є електронний підручник, який В. Волинський характеризує як нормативно-автономний засіб навчання, створений на базі експериментального або чинного традиційного підручника, але із розширеними змістовими, операційно-діяльнісними інформаційними можливостями унаочнення та пояснення явищ і процесів, керування навчальною діяльністю користувача в процесі самонавчання [11, с. 28]. К. Осадча розглядає електронний підручник як комп'ютерно орієнтований навчально-методичний засіб навчання, що дає змогу користувачу самостійно вивчати теми змістових модулів навчальної дисципліни засобами персонального комп'ютера та забезпечує ефективність педагогічного процесу завдяки режиму самоосвіти [48].

Використання електронного підручника на уроках української літератури є насамперед ефективним засобом, що сприяє формуванню в учнів системи історико-літературних, теоретико-літературних знань, окрім того, важливо сформувати в них навички роботи з електронним підручником,

що стане запорукою ефективної навчальної діяльності надалі, зокрема в процесі роботи з мовою художнього твору.

Наприклад, варто запропонувати учням завдання, пов'язані зі створенням електронного підручника: створити вкладку в електронний підручник з української літератури за вказаною темою, побудувати відповідні малюнки до певної теми в підручнику, підписати їхні елементи та подати необхідну коротку інформацію про літературний факт, створити гіперпосилання на інші сторінки підручника, створити декілька закладок з цієї теми, наприклад: історичні відомості, цікаві факти, мультимедійні презентації, відеофрагменти. Такий електронний підручник може стати результатом групової чи колективної роботи старшокласників під керівництвом учителя української літератури.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що методично правильне й доцільне застосування засобів навчання на уроках української літератури під час роботи з мовою художнього твору підвищить ефективність освітнього процесу, сприятиме кращому засвоєнню теоретичних понять і глибшому усвідомленню художньо-ідейного змісту літературного твору. Вибір засобів навчання має здійснюватися з урахуванням мети й завдань кожного конкретного уроку, а також його змісту, методів, організаційно-педагогічних умов і типу уроку.

2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури

Формувальний етап педагогічного експерименту був проведений під час проходження виробничої (педагогічної) практики в Загальноосвітній спеціалізованій школі фізико-математичного профілю №12 м.Чернігова в 10 класах. Експериментальною групою був 10-В клас, у якому навчалося 31 учнів, контрольною групою став 10-Г клас, у якому навчалося 30 здобувачів світи. Класи, що взяли участь в експериментальному дослідженні, навчалися

в онлайн-форматі.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту учні ЕГ групи навчалися за розробленою нами методикою вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, а учні КГ за традиційною методикою, тобто відповідно до традиційної системи роботи вчителя-предметника. Після проведення дослідно-експериментальної роботи здійснено перевірку рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, що дало змогу зробити певні висновки щодо ефективності розробленої методики. Для діагностування рівня сформованих знань, умінь і навичок учасників дослідно-експериментальної роботи було використано, зокрема, тестові завдання, а також завдання відкритої форми, що передбачали розгорнуту відповідь на запитання за творами, вивченими на уроках української літератури в 10 класі, наприклад: Схарактеризуйте роль діалектизмів у реалізації мистецького задуму (на матеріалі новел В. Стефаника); Поясніть роль засобів фоніки в поезії Миколи Вороного тощо. Отримані результати подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Рівень навчальних досягнень учнів 10 класу на різних етапах
експериментально-дослідної роботи**

Показники	Групи	Рівні							
		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Констатувальний етап	КГ	4	13,3	14	46,7	10	33,3	2	6,7
	ЕГ	4	13	13	42	11	35,5	3	8,5
Формувальний етап	КГ	3	10	10	33,3	14	46,7	3	10
	ЕГ	2	6,4	8	25,8	14	45,2	7	22,6

Закцентуємо, що під час констатувального етапу педагогічного експерименту суттєвих відмінностей між учнями КГ і ЕГ не виявлено. Низький рівень діагностовано в 13,3% учнів КГ і 13% учнів ЕГ, середній рівень – у 46,7,7% учнів КГ і 42% учнів ЕГ, достатній рівень – у 33,3% учнів

КГ і 35,5% учнів ЕГ, високий рівень – у 6,7% учнів КГ і 8,5% учнів ЕГ.

Аналіз кількісних і якісних показників учнів після проведення формувального етапу педагогічного експерименту з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури засвідчив, що в ЕГ значно вищі показники за достатнім і високим рівнем, ніж у КГ, зокрема: високий рівень діагностовано у 10% учнів КГ і 22,6% учнів ЕГ, достатній – у 46,7% учнів КГ і 45,2% учнів ЕГ. Зростання відбулося за рахунок зменшення кількості учнів з низьким і середнім рівнями, відсоток яких вищий у КГ: низький рівень діагностовано в 10% учнів КГ і 6,4% учнів ЕГ, а середній – у 33,3% учнів КГ і 25,8% ЕГ. Отже, у старшокласників КГ теж спостерігається підвищення рівня навчальних досягнень, однак воно не настільки суттєве, як в ЕГ.

Схематично наведені дані представлено на діаграмі (рис. 2.2.).

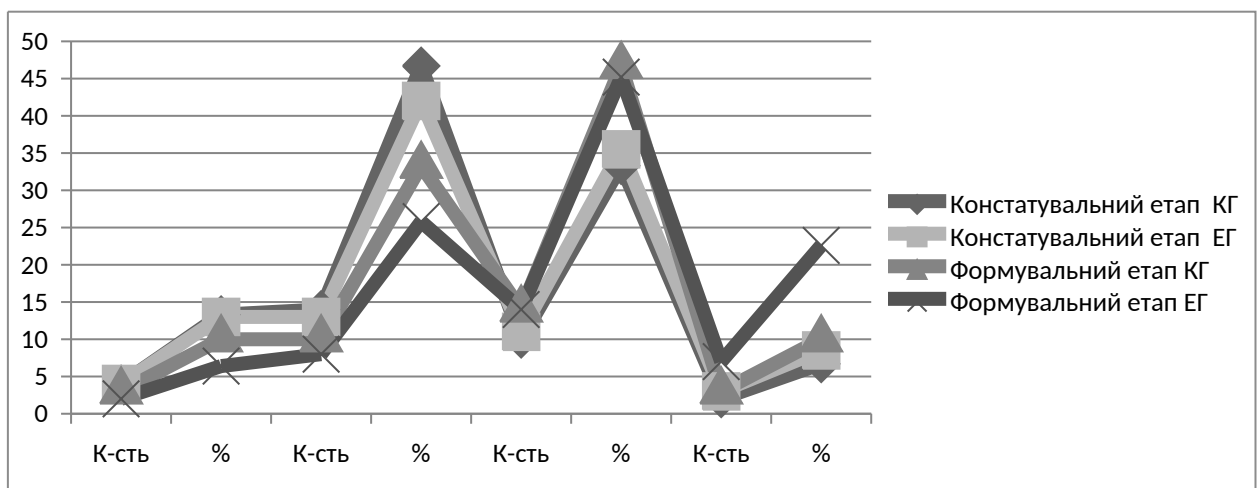


Рис. 2.2. Діаграма рівнів навчальних досягнень учнів 10 класу на різних етапах експериментально-дослідної роботи з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури

Отже, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту дає підстави для висновку, що запропонована методика вивчення мови художнього твору на уроках української літератури є ефективною і її доцільно впроваджувати в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Висновки до другого розділу

У процесі дослідження було проаналізовано сучасний стан проблеми вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в шкільній практиці. Зокрема було проаналізовано шкільну програму з української літератури, з'ясовано, що упорядниками окреслені чіткі орієнтири щодо цілеспрямованої роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури. Водночас анкетування й бесіди з учителями-словесниками дали підстави для висновку, що на практиці існує низка проблем, пов'язаних передусім із «розривом» між сформованістю теоретичних знань в учнів і здатністю оперувати ними на практиці, тобто під час аналізу літературного твору на уроці, що негативно позначається на рівні сформованості в учнів предметної компетентності, а також на усвідомленні ними значення мови художнього твору.

Розроблено методику вивчення мови літературного твору на уроках української літератури. Обґрунтовано, що дотримання послідовності реалізації визначених етапів дослідно-експериментальної роботи, а також окреслених педагогічних умов (реалізація міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами; розроблення для учнів схем послідовної роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти; візуалізація навчального матеріалу з української літератури, його адаптація до психологічних особливостей учнів; розвиток творчого потенціалу учнів під час роботи з мовою художнього твору; ефективної реалізації методики вивчення мови літературного твору на уроках української літератури вважаємо організацію самостійної навчальної діяльності старшокласників) забезпечили ефективність упровадження розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, а визначені критерії і рівні мали гарантувати об'єктивність оцінювання рівня навчальних досягнень учнів – учасників педагогічного експерименту.

У контексті розроблення методики вивчення мови художнього твору на

уроках української літератури було визначено ефективні методи й засоби навчання, що використовувалися в процесі формувального етапу педагогічного експерименту, обґрунтовано доцільність оптимального поєднання традиційних (розповідь учителя, бесіда, коментоване й виразне читання тощо) та інноваційних методів. З-поміж засобів навчання особливого значення набуває мова учителя, демонстраційні матеріали, що дають змогу використати твори суміжних мистецтв, мультимедійні засоби, електронний підручник тощо.

У результаті дослідно-експериментальної роботи в ЕГ значно вищі показники за достатнім і високим рівнем, ніж у КГ, зокрема: високий рівень діагностовано у 10% учнів КГ і 22,6% учнів ЕГ, достатній – у 46,7% учнів КГ і 45,2% учнів ЕГ. Зростання відбулося за рахунок зменшення кількості учнів з низьким і середнім рівнями, відсоток яких вищий у КГ: низький рівень діагностовано в 10% учнів КГ і 6,4% учнів ЕГ, а середній – у 33,3% учнів КГ і 25,8% ЕГ.

Отже, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту підтвердив ефективність запропонованої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, яка заслуговує на впровадження в навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження й результатів педагогічного експерименту з проблеми вивчення мови художнього твору на уроках української літератури дав змогу дійти таких висновків.

1. Схарактеризовано проблему вивчення мови художнього твору в філологічній і педагогічній науці, зокрема з'ясовано, що це питання до сьогодні залишається нерозв'язаним як у теорії, так і на практиці. Водночас мовознавці, літературознавці й методисти наголошують на тому, що мова літературного твору є важливим складником його форми, вона сприяє реалізації авторського задуму, є виразником художньо-ідейного змісту, а отже, потребує цілеспрямованої уваги з боку учнів під час шкільного аналізу.

Констатовано, що в шкільній практиці є низка недоліків, що пов'язані з вивченням мови художнього твору на уроках української літератури, зокрема: мовні особливості творів не завжди викликають інтерес в учнів, їм досить важко відтворити художні мовні конструкції в процесі аналізу чи переказу; здобувачі освіти не бачать взаємозв'язків між словесною семантикою та ідейно-тематичним змістом літературного твору; у процесі шкільного аналізу літературного твору переважає формально-теоретичний, а не концептуальний підхід до оцінювання мовних явищ.

2. Проаналізовано шляхи шкільного аналізу літературного твору, пов'язані з дослідженням його мови, зокрема концептуально-мовний і мовностильовий. З'ясовано, що концептуально-мовний аналіз передбачає рух учня-дослідника від сприйняття та осмислення концептуально вагомих семантично маркованих мовних одиниць (домінант), які виконують засадничу роль в процесі аналізу, до усвідомлення проблемно-тематичного багатства твору, а згодом і особливостей образів-персонажів, сюжету, композиції тощо.

Обґрунтовано, що мовностильовий шлях шкільного аналізу літературного твору дає змогу розглянути мовні особливості художнього твору як ознаку авторського стилю. Окрім того, він забезпечує комплексне й цілісне вивчення художнього тексту на основі аналізу його мовних особливостей, а також розвиток мовлення, самостійної роботи здобувачів загальної середньої освіти, їхніх творчих літературних здібностей, підвищення їхнього інтелектуального й морального рівня, а також пізнавальних можливостей.

Використання філологічного шляху шкільного аналізу літературного твору на уроках української літератури спрямоване на формулювання авторської концепції через словесну тканину твору, яку розглядають у лінгвістичному аспекті й інтерпретують у культурно-історичному або біографічному контекстах. Цей шлях шкільного аналізу передбачає або ж розрізнену характеристику різнорівневих особливостей літературного тексту, або ж здійснення аналізу за логікою розгортання оповіді з одночасною характеристикою всіх актуалізованих складників змісту й форми.

3. Проаналізовано сучасний стан проблеми вивчення мови літературного твору на уроках української літератури в шкільній практиці. У результаті аналізу шкільної програми виявлено, що її упорядниками окреслені чіткі орієнтири щодо цілеспрямованої роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури. Проте за результатами анкетування й бесід з учителями-словесниками з'ясовано, що на практиці існує низка проблем, пов'язаних передусім із «розривом» між сформованістю теоретичних знань в учнів і здатністю їх застосовувати на практиці, тобто під час аналізу літературного твору на уроці, що негативно позначається на рівні сформованості в учнів предметної компетентності, а також на усвідомленні ними значення мови художнього твору для реалізації художньо-ідейного задуму.

4. Розроблено методику вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, що ґрунтувалася на дотриманні послідовності

реалізації визначених етапів дослідно-експериментальної роботи, а також окреслених педагогічних умов (реалізація міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами; розроблення для учнів схем послідовної роботи з мовою художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти; візуалізація навчального матеріалу з української літератури, його адаптація до психологічних особливостей учнів; розвиток творчого потенціалу учнів під час роботи з мовою художнього твору; ефективної реалізації методики вивчення мови літературного твору на уроках української літератури вважаємо організацію самостійної навчальної діяльності старшокласників). Зазначені педагогічні умови забезпечили ефективність упровадження розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, а визначені критерії і рівні мали гарантувати об'єктивність оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, що були учасниками педагогічного експерименту.

У контексті розроблення методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури було визначено ефективні методи, прийоми і засоби навчання, що використовувалися в процесі формувального етапу педагогічного експерименту, зокрема було обґрунтовано й доведено доцільність оптимального поєднання традиційних (розповідь учителя, бесіда, коментоване й виразне читання тощо) та інноваційних методів.

3-поміж засобів навчання особливого значення в контексті розробленої методики набуває мова учителя, демонстраційні матеріали, що дають змогу використати твори суміжних мистецтв, мультимедійні засоби, електронний підручник тощо.

5. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту дає підстави для висновку, що запропонована методика вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти є ефективною й заслуговує на впровадження в навчально-виховний процес. Зокрема в результаті дослідно-експериментальної роботи в

ЕГ значно вищі показники за достатнім і високим рівнем, ніж у КГ, зокрема: високий рівень діагностовано у 10% учнів КГ і 22,6% учнів ЕГ, достатній – у 46,7% учнів КГ і 45,2% учнів ЕГ. Зростання відбулося за рахунок зменшення кількості учнів з низьким і середнім рівнями, відсоток яких вищий у КГ: низький рівень діагностовано в 10% учнів КГ і 6,4% учнів ЕГ, а середній – у 33,3% учнів КГ і 25,8% ЕГ. Отримані результати підтвердили доцільність реалізації визначених педагогічних умов і ефективність обраних методів і засобів навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні особливостей вивчення мови літературного твору з урахуванням його жанрово-родової специфіки, а також у більш ґрунтовній характеристиці інноваційних шляхів шкільного аналізу літературного твору з акцентуванням на його мовних особливостях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 571 с.
2. Беценко Т. Філологічний аналіз художнього тексту. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2016/03/11-1012.pdf>. (дата звернення: 12.08.2024).
3. Бондаренко Ю.І. Концептуально-мовний аналіз. Українська мова і література в школі. 2011. № 8. С 44-51.
4. Бондаренко Ю. І. Загальна модель шкільного навчання української літератури. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 397 с.
5. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи. Київ: Радянська школа, 1952. 280 с.
6. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. Київ: Радянська школа, 1962. 390 с.
7. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майтерність вчителя-словесника. Київ: Радянська школа, 1963. 187 с.
8. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
9. Буцик І. М. Методична система розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін : автореф. дис. ... докт. п. н. : 13.00.02. Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України. 2021. С. 48. <https://doi.org/10.15330/esu.15.73-80>.
10. Бучківська Г. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового

мистецтва: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 593 с.

11. Волинський В. Дидактичне призначення та характеристики електронних навчальних посібників і підручників. Біологія і хімія в школі. 2006. №5. С.21-28.

12. Воронін Ю. А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. посіб. Воронеж: Воронеж. держ. пед. ун-т, 2001. 232 с.

13. Гетман Л.І. Художній текст як об'єкт лінгвостилістичного дослідження: Матеріали для спеціального та факультативного курсів. Ніжин: НДП, 1993.

14. Гладишев В. В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2007.

15. Глосарій термінів з технології освіти. Париж: ЮНЕСКО, 1989. URL: <http://glossary.uis.unesco.org/glosary/map/terms/176>. (дата звернення: 19.08.2024).

16. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

17. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886. (дата звернення: 19.07.2022).

18. Жила С, Кашуба А. Вивчення мови роману Мирослава Дочинця "Вічник" на уроці позакласного читання. Педагогічні обрії. 2024. №1(130). С. 51-54.

19. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова . Київ, 2004. 465 с.

20. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики: автореф. ... докт. пед. наук: / Нац. пед.ун-тет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 38 с.
21. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів. Київ: Освіта України, 2006. 528 с.
22. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності при вивченні зарубіжної літератури: монографія. Київ: Ленвіт, 2000.
23. Каленський А., Прохорчук О. Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. Вісник Черкаського університету. 2017. № 3. С. 48–55.
24. Кашуба А.Р. Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури: проблеми і перспективи. Науковий потенціал дослідника: філологічні і методичні пошуки: зю.наук.праць викладачів і студентів. Вип. XII. Глухів, 2024. С.329-335.
25. Клименко Ж.В. Специфіка викладання зарубіжної літератури (деякі аспекти). Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. Вип. 3. С. 35-36.
26. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 118 с.
27. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. Київ: ВЦ «Академія», 2007.
28. Ковбасенко Ю. І. Філологічний аналіз художнього тексту: посібник. Київ: ІСДО, 1995. 48 с
29. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 10.09.2024).
30. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: www.osvita.ua/doc/files/news. (дата звернення: 13.08.2024).

31. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 423 с.
32. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. для студ. філол. Київ: «Академія», 2002. 367 с.
33. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
34. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
35. Кузьмінський А., Омеляненко В. Педагогіка: підруч. Київ: Знання – Прес, 2006. 2003. 413 с.
36. Лілік О. Використання коміксів на уроках української літератури. *Мистецька освіта*. 2021. Випуск 17. С. 142-158.
37. Лілік О. О. Теоретичні і методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 452 с.
38. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ.: Академвидав, 2013. 280 с.
39. Марко В. П. Вступ до літературознавства: метод. посіб. Кіровоград: Вид-во КДПУ, 2010. 132 с.
40. Михайліченко М., Рудик Я. Освітні технології: навч. посіб. Київ: Компринт, 2016. 583 с.
41. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.
42. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Гранмна, 2001. 608 с.
43. Наукові основи методики літератури: навч. посіб. / Н. Волошина. Київ, Ленвіт, 2004.
44. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики). Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова книга, 2005. 416 с.

45. Ничкало Н. Г., Гончаренко С.У., Зязюн І.А. Професійна освіта: словник: навч.-метод. посіб. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
46. Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології. Київ: Видавничий центр "Просвіта": Пошуково-вид. агентство "Книга Пам'яті України", 2000. 365 с.
47. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання: моногр. Дрогобич: Коло, 2008. 278 с.
48. Осадча К. П. Засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. №3 (17). С. 38-43.
49. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000.
50. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
51. Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ, 1984. 226 с.
52. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004.
53. Потебня О. О. Естетика і поетика слова. Київ: Мистецтво, 1985. 302 с.
54. Привалова С.П. Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в старших класах: дис...канд..пед.наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АНУ. Київ, 2010. 218 с.
55. Привалова С.П. Сучасний літературознавчий аналіз художнього твору. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2016_140_61.pdf. (дата звернення: 06.08.2024).

56. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: наказ Міністерства освіти і науки України №283 від 23 березня 2018 р.. URL: <https://elizlabs.com.ua/ua/nakazi/n13723.03.2018>. (дата звернення: 05.08.2024).

57. Про затвердження Примірного переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи: наказ МОН від 13.02.2018 №137. URL: <https://elizlabs.com.ua/ua/nakazi/n13713.02.2018>. (дата звернення: 05.03.2024).

58. Про освіту: закон України № 2145-19 від 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 22.10.2024).

59. Про повну загальну середню освіту: закон України, редакція від 01.07.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 22.07.2024).

60. Рікер П. Що таке текст? Пояснення і розуміння. Зубрицька М. Слово. Знак. Дискурс. Антологія Світової літературно-критичної думки XX ст. 2-е вид., доповн. Львів: Літопис, 2002.

61. Рудницька Л. Вивчення рис індивідуальної поетики митця на прикладі творів Володимира Самійленка. URL: https://imso.zippro.net.ua/wp-content/uploads/2020/03/7_Рудниц_ка_Л.В._100_2020...pdf. (дата звернення: 22.07.2024).

62. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ. 2005. 476 с.

63. Сигеда П.І. Розмежування понять «Мова» і «мовлення» у мовознавстві. Актуальні проблеми слов'янської філології. 2010. Вип. XXIII. Ч. 1. С. 413 – 419.

64. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

65. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
66. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства) : Підруч. для студ. вищ. навч. закл. з гуманіт. спец. філологія, журналістика, літературна творчість. 2.вид., випр. і доп. Київ: ВПЦ "Київський університет", 2003. 448 с.
67. Ткаченко А. О. Філологічний аналіз і синтез твору. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 7. С.53 – 58.
68. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: Академія, 2012.
69. Токмань Г.Л. Шкільний аналіз художнього твору. Дивослово. 2001. Вип. 10. С. 22-26.
70. Українська література 10–11 класи. Програма. Рівень стандарту, академічний рівень. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. (дата звернення: 16.09.2024).
71. Українська література 5–9 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. (дата звернення: 16.09.2024).
72. Фіцула М. Педагогіка: навч. посібник. Київ
73. Фуштей О. Дидактичні можливості засобів мультимедіа в навчальному процесі. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2010. №26. С. 534-550.
74. Шмельова Т. В. Підготовка майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирс. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2008. 20 с.
75. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: монографія. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2014. 553 с.

76. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т. Вінниця, 2017. 280 с.

77. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

78. Google Apps Education Edition. URL: <http://www.google.com/a/help/intl/en/edu/index.html>. (дата звернення: 12.09.2024).

79. Kirschner P., Vilsteren P., Hummel H., Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence. *Studies in Higher Education*. 1997. No 22 (2). P. 151–171.

80. Okoń W. Nowy Słownik Pedagogiczny. Warszawa: Żak, 1998. 468 s.

81. Okoń W. Zabawa a rzeczywistość. Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 1995. Wyd. 2-e. 360 s.

82. Perry P., Nagel A. and Biedermann H. Categorization of Educational Technologies as Related to Pedagogical Practices. DOI: 10.5772/intechopen.88629.

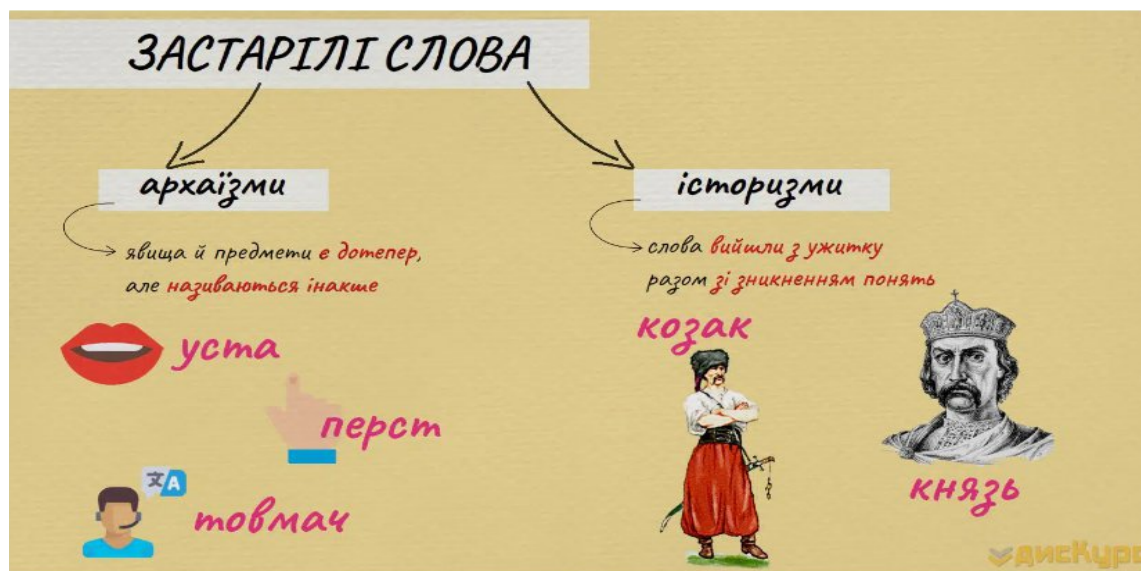
83. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 30.12.2006. P. 10–18.

84. Skinner B.F. The Technology of Teaching. New York, Appleton-Century-Crofts, 1968. URL: <https://www.worldcat.org/title/technology-of-teaching/oclc/180158>. (дата звернення: 12.09.2024).

ДОДАТКИ

Додаток А

Матеріали, використані для візуалізації навчальної інформації



НЕОЛОГІЗМИ

авторські

нові слова, вжиті у творах письменників

яблуновоцвітню,
злотоцінно,
ніжнотонний

Павло Тичина

розхмарене чоло,
празима,
білоодежний

Максим Рильський

загальномовні

позначають нові поняття, предмети

свайп **гуглити**
селфі **гаджет**
лайкнути



zno_ukr_online

www.dyskurs.net

Використано матеріали сайту <https://dyskurs.net/arkhaizmy-i-neolohizmy/>

Додаток Б

Навчально-методичні матеріали до уроків



**НОВОТВОРИ
ПАВЛА ТИЧИНИ**

- бистроплин
- блискотінь
- весніти
- вітровіння
- всніжити
- глибитися
- гучінь
- зласкавіти
- кровосіч
- наструнений
- незглибний
- переструнювати
- срібноплин
- юнка

Додаток В

Класифікація засобів навчання



АНОТАЦІЯ

Кашуба А.Р. Методика вивчення мови художнього твору на уроках української літератури

У магістерській роботі досліджено проблему вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Для цього сформульовано теоретичні засади дослідження, зокрема схарактеризовано погляди науковців-методистів і учителів-словесників щодо підходів до вивчення мови художнього твору на уроках української літератури, окреслено особливості шляхів шкільного аналізу літературного твору, що спрямовані на аналіз мовних особливостей літературного твору й розгляд через цю призму інших складників змісту й форми. Сформульовано методичні засади дослідження, зокрема діагностовано стан досліджуваної проблеми в шкільній практиці, визначено ефективні технології, методи і прийоми для вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. У процесі педагогічного експерименту доведено ефективність розробленої методики вивчення мови художнього твору на уроках української літератури.

Ключові слова: українська література, художній твір, мова, шлях шкільного аналізу, метод, прийом.

ABSTRACT

Kashuba A.R. Methodology of studying the language of an artistic work in the lessons of Ukrainian literature

In the master's work, the problem of learning the language of an artistic work in the lessons of Ukrainian literature was investigated. To this end, the theoretical foundations of the research were formulated, in particular, the views of methodologists and lexicographers were characterized regarding approaches to studying the language of a literary work in Ukrainian literature classes, the peculiarities of the ways of school analysis of a literary work aimed at analyzing the linguistic features of a literary work and consideration through this prism were outlined. other components of content and form. Methodological principles of the research are formulated, in particular, the state of the researched problem in school practice is diagnosed, effective technologies, methods and techniques for studying the language of a work of art in Ukrainian literature classes are defined. In the course of the pedagogical experiment, the effectiveness of the developed methodology for studying the language of the artistic work in the lessons of Ukrainian literature was proven.

Key words: Ukrainian literature, artistic work, language, way of school analysis, method, method.