



Розвиток методичної думки про формування учнівських умінь аналізувати художній твір

Ірина Лазаренко,
аспірантка
Миколаїв

У статті розкриваються погляди фахівців на процес формування учнівських умінь аналізувати художній твір у різні періоди розвитку методичної думки.

Ключові слова: формування вмінь, типологія вмінь, система завдань, навички, етапи формування вмінь.

У системі національної освіти українській літературі належить особлива роль — вона має виняткове значення для формування в учнів цілісної картини світу, менталітету, естетичного сприймання й морального осмислення навколишньої дійсності, уявлень про взаємозв'язок літературно-мистецьких та культурних явищ, адже, на відміну від інших навчальних предметів, література поєднує сприймання емоційно-естетичне з науковим, раціональним. Свої освітні й виховні функції література здійснює через аналіз художнього твору, тому вдосконалення літературної освіти школярів значною мірою залежить від сформованості в них відповідних умінь. Формування у школярів здатності не лише читати, переказувати, а й розуміти прочитане, самостійно пояснювати свої враження від твору, розкривати авторські думки й почуття, втілені в образній системі художнього тексту, адекватно оцінювати явище мистецтва і, зрештою, засвоювати його духовний потенціал завжди було в полі методичних пріоритетів. Тому метою статті є дослідження розвитку методичної думки про формування учнівських умінь аналізувати художній твір, з'ясування сучасного стану означеного питання з метою подальшого його розв'язання.

Ще Дістервег наголошував на тому, що головним завданням є навчити дітей розуміти книги [7;303]. На необхідності виховання читача, спроможного глибоко сприймати художнє слово, наголошував В. Белінський [2;159]. Із приводу відсутності в молоді умінь застосовувати здобуті знання ремствував М. Добролюбов [8;185]. На розвиток у дітей умінь самостійно працювати над художнім твором спрямовували вчителя А. Алфьоров [1], В. Стоюнін [23; 299], В. Водовозов [6], Ф. Буслаєв [4;82—111].

Отже, перші російські методисти ще в позаминулому столітті виступили за осмислене сприйняття учнями художньої літератури й пов'язали його з уміннями самостійно працювати над творами. Вчителі мають дбати не лише про запитання за текстом виучуваного твору, а й про те, щоб навчити учнів самим добирати запитання, потрібні для повнішого пояснення прочитаного. Свідому читацьку роботу розуміємо передусім як активний мислительний процес, спрямований на розкриття авторської концепції зображеного й вираженого у конкретному тексті.

Ідеї попередників підтримали й розвинули прогресивні радянські методисти М. Рибникова та В. Голубков, які пропонували, услід за К. Ушинським, поступово скорочувати участь учителя в роботі учнів над текстом [19;123—134] і стимулювати процес його самостійного сприйняття та аналізу. Важливим завданням школи М. Рибникова вважала навчити дітей свідо-

мо читати художній твір, цілеспрямовано працювати над текстом, що сприятиме їхньому розвитку, "для цього слід виробляти не лише навички читання, а й усвідомлювати методи, що приводять до розуміння змісту і значення твору, тобто певні розумові дії" [19;62], що в основі формування будь-яких навчальних умінь. Таким чином, формування читацьких умінь класична методика літератури пов'язує із цілеспрямованою, переважно самостійною, роботою учнів над твором, яка досягається за допомогою навчальних завдань і запитань, складених за змістом прочитаного і спрямованих на розкриття його значення.

Уже з середини ХХ ст. психологами й педагогами активно пропагуються ідеї самостійної пізнавальної діяльності учнів та виконання для цього спеціальних розумових дій та вправ, спрямованих на їх закріплення (П.Гальперін, Б.Єсипов, Д. Ельконін, Є. Кабанова-Меллер, Г. Костюк, Л. Ланда, Н. Менчинська, К. Платонов та ін). Не була осторонь і методична наука. Н. Молдавська трактує самостійну роботу учнів над текстом художнього твору як одну з умов їх літературного розвитку, наголошуючи, що для осягнення мистецтва потрібно цілеспрямовано вчити, застосовуючи для цього спеціальні завдання: "Самостійна робота учнів над текстом літературного твору, побудована за системою поступового ускладнення завдань, поступового введення "в дію" знань різного характеру як на порі початкового ознайомлення з текстом, так і в процесі його аналізу, — це одна з необхідних умов літературного розвитку" [12;8], Л. Охтіна називає організацію пізнавальної діяльності на уроках вивчення твору найвагомішим фактором інтенсифікації розвитку інтелектуальної сфери читача [14], В. Кан-Калик вважає пізнавальну функцію однією з найвагоміших функцій освіти [9], В. Щербина позиціонує систему пізнавальних задач як прямий шлях досягнення головної мети літературної освіти — "не простое накопление знаний и фактов, а выработка способности учиться самостоятельно" [27;13]. Уперше літературні вміння як такі визначили Н. Мещерякова і Л. Гришина [11], давши їм таку класифікацію:

- уміння відтворювати в уяві картини, зображені письменником;
- уміння сприймати почуття і переживання героїв;
- уміння бачити авторську позицію щодо зображеного в усіх частинах тексту;
- уміння осмислювати логіко-поняттєвий бік твору в єдності його компонентів.

У цій класифікації передбачена єдність

емоційно-логічної роботи читачів, проте недооцінюється власне художній аспект літературного твору, бо не вказано вміння помічати й оцінювати художні вартості твору й виконавську майстерність його автора. Цінно те, що для формування кожного виду читацьких умінь методисти пропонують відповідні системи вправ. Це приводить до думки про типологію як умінь, так і вправ, спрямованих на їх вироблення.

Про ряд умінь і навичок, що формуються в учнів під час літературного читання, говорять на початку 60-х рр. минулого століття й Т. Бугайко і Ф. Бугайко. Під час аналізу художнього твору, на їхню думку, "слід виявляти його ідейну спрямованість через уважне вивчення художньої форми, художніх засобів, розглядаючи їх з погляду змістової функції, їх значення для втілення творчого задуму письменника" [3;79—80]. Т. Бугайко і Ф. Бугайко визначили засади вивчення художнього образу й твору загалом: 1) з'ясування пізнавального значення прочитаного; 2) розкриття ідейного змісту твору на принципах історизму; 3) забезпечення емоційності у сприйнятті образу, уваги до художніх засобів його творення; 4) відповідність методів роботи вчителя рівню літературної підготовки учнів; 5) спрямованість аналізу твору на виховання особистості учня [3;84—85]. Посилення уваги саме на послідовність виконуваних учнями дій над художнім твором свідчить про технологічність їхньої методики літературної освіти, забезпечують свідоме й поступове проникнення у зміст і форму прочитаного. Така предметна методологія літературного аналізу цілком сучасна й досить актуальна, є основою формування читацьких умінь.

Пов'язуючи проблему навчання школярів аналізувати художні твори з їхньою самостійною роботою на уроках літератури, частина методистів 60-х рр. ХХ ст. усе ж недостатньо зосереджується на вміннях аналізувати художні твори, нерідко задовольняючись загальними побажаннями на зразок: "...необхідно ще в середніх класах практично навчити учнів аналізувати і розуміти нескладні художні твори, прищепивши їм навички образної усної і писемної мови, писання творів, навчити спостерігати, доводити, використовувати власний життєвий досвід, робити висновки та узагальнення" [18;33].

Важливу роль у розв'язанні проблеми формування читацьких умінь і навичок відіграє концепція А. Сафонової, яка значну увагу приділяє розвитку навичок аналізу художнього твору. Уміння методист визначає як "систему закріплених дій, спрямованих на розв'язання навчальних задач" [21;20]. Інтеріоризоване, досить "згорнуте" вміння вона трактує як навичку. Значний інтерес викликають судження А. Сафонової про те, що вміння аналізувати твори виникають у них не самі по собі, а "набуваються поступово, є наслідком виконання багатьох однотипних операцій" [20;7]. Методист уперше чітко наголосила на необхідності формування в учнів, у тому числі й основної школи, предметно-навчальних, специфічних для пізнання літератури навичок.

А. Сафонова зазначає, що на першому етапі формування вмінь потрібне усвідомлення учнями своїх розумових дій, обґрунтованих певними правилами, за якими вони мають виконуватися: "Виховання будь-яких навичок спирається на засвоєнні правила, на усвідомлення загальних положень" [20;7]. Слушною вважаємо думку методиста про спосіб вироблення навичок аналізу твору: "Систематичне застосування загальних положень при розв'язанні практичних завдань і веде до вироблення навичок" [20;7]. Як і Т. Бугайко та Ф. Бугайко, А. Сафонова визначає етапи "пізнання твору", передбачивши й інтуїтивне сходження читацької думки від частин тексту до його цілого, стверджуючи взаємодію не лише

чуттєвого й раціонального, а й свідомого та підсвідомого. Первинне синтетичне сприйняття твору співвідносяться з накопиченим досвідом читача, як життєвим, так і літературним, що сприяє об'єктивізації його першого враження і служить основою для подальшого аналітичного пізнання прочитаного, яке завершується новим рівнем синтетичного погляду на твір. Методист підкреслює, що цей шлях вивчення художнього твору характерний як для вченого-літературознавця, так і для читача-учня [21;14]. Таким чином, бачимо паростки актуального наразі технологізованого навчання, хоча А. Сафонова й не подає типології вмінь цієї роботи, обмежуючись колом умінь аналізу образу-персонажа.

Помітним кроком на шляху вирішення означеної проблеми у 80-х роках ХХ століття стало дослідження Т. Курдюмової і С. Громцевої. Вони наголошують на тому, що учні повинні знати та вміти у кожному класі зокрема. Методисти переконані, що така вимога сприяє нарешті основних напрямів навчальної роботи школярів із літератури і враховує їх вікові особливості [10;81]. Однак Т. Курдюмова і С. Громцева, коментуючи навчальні програми, говорять переважно про "запас знань" та "коло вмінь", які треба розташувати відповідно до кожного класу, що розпоршує увагу до типології вмінь, які слід виробити в учнів для самостійного засвоєння ними твору, до того ж — без належного врахування специфіки аналізу епічних творів, які займають головне поле в шкільному курсі літератури.

Недоліком літературної освіти школярів Є. Пасічник називає недостатній інтелектуальний рівень їхньої аналітичної роботи над твором, особливу вагу привертаючи до операційного аспекту навчальної роботи [16]. Він уперше розмежував загальнонавчальні — дидактичні — принципи літературного аналізу й специфічні, предметні, за якими відбувається вивчення художнього твору й не може бути розв'язана, наприклад, математична задача [15]. Від того, на які принципи спирається словесник у своїй роботі, залежить не лише характер завдань і запитань за змістом вивчаного твору, а й порядок їх постановки та інструктаж до їх виконання, тобто власне механізм вироблення вмінь.

На формування читацьких якостей, серед яких уміння "читати" словесні образи, бачити художні деталі, розуміти індивідуальний стиль письменника, сприймати твір у його художній цілісності, вказує О. Телехова [25]. Однак, як і попередники, вона наголошує на важливості спрямованої вчителем самостійної пізнавальної діяльності учнів, однак залишається незрозумілим, як зробити її цілеспрямованою і керованою, щоб мати змогу виробляти задані читацькі якості.

Значний внесок у розв'язання проблеми формування читацьких умінь зробили вітчизняні методисти під науковим керівництвом проф. Н. Волошиної. О. Бандура і Н. Волошина визначили завдання аналізу художнього твору, що є першою фазою формування будь-яких умінь і навичок (за Г. Костюком), до основних шляхів аналізу запропонували певні алгоритми його проведення, що в основі розвивального навчання, бо є, по суті, рекомендаціями для проходження "зони найближчого розвитку" кожним учнем, хто працюватиме над твором за порадами методистів [13; 58—60]. Формування вмінь методисти трактують як процес оволодіння готовими способами практичних дій і ви-значають умови його практичної реалізації, як-от: "опора на вміння, набуті школярами в попередніх класах і курсах суміжних предметів; знання структури кожного вміння, свідоме настанова на оволодіння ними; цілеспрямованість і системність у роботі" [13;64]. Цим фахівці ще раз підтвердили необхідність розробки

типів і структури літературних умінь та алгоритмічних рекомендацій до їх формування, що має забезпечити системну й цілеспрямовану навчальну роботу школярів. Розкриваючи наукові основи формування вміння аналізувати художні твори, О. Бандура і Н. Волошина розмежували загальнонавчальні й предметні, специфічні для літератури вміння, вказали на те, що різні вміння мають спільні елементи, відпрацювання яких сприяє повнішому засвоєнню певних розумових операцій над текстом художнього твору [13;65—67]. При такому підході важливе поєднання аналітичної й синтетичної роботи, колективної та індивідуальної, емоційної та логічної. Особливу увагу методисти звертають на мислительні операції читачів-учнів, розвиток у них інтелектуальних здібностей.

Системний підхід до розв'язання проблеми формування в учнів умінь аналізувати художні твори пропонує А. Ситченко. На основі стадійного характеру художнього сприймання та аспектичних проблем вивчення твору і з урахуванням стандартизованих вимог до літературного розвитку читачів-учнів методист визначає 5 основних типів умінь аналізувати літературно-художній твір у загальноосвітній школі. До *першого* типу вміння учений відносить вміння близько до тексту відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником; переказувати прочитане, передаючи авторське й власне ставлення до зображеного. *Другий* тип умінь передбачає визначення у творі його основних частин, бачення їхніх меж та встановлення часових зв'язків між ними. *Третій* тип умінь стосується висвітлення в тексті окремих образних елементів, розкриття в них авторських прийомів творення; вміння характеризувати й оцінювати зміст і значення основних образних компонентів твору, пояснювати зображувально-виражальні засоби мови в них та авторське ставлення до зображеного. До *четвертого* типу вміння належать причинно-наслідкові зв'язки між образними компонентами тексту, внутріконтекстні образні та поняттєві загалювання; вміння висловлювати своє ставлення до прочитаного. *П'ятий* тип умінь означає здатність самостійно інтерпретувати зміст і значення художнього твору в цілому; встановлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та інших видів мистецтва, помічати пізнавані факти в нових проявах дійсності; складати власні твори за мотивами прочитаного. Цей тип умінь знаменує вихід читачів за рамки вивчаного твору й передбачає наслідок впливу його потенціалу на характер сприймача [22;142—143]. Кожен із типів умінь має вмотивовану структуру, ускладнювану від класу до класу, що дає змогу вибудовувати систему навчальних завдань, яка теж відповідно ускладнюється. Завдання структуруються не лише за змістом і способами виконання, а й формою реалізації: матеріальною, матеріалізованою й мовленнєвою, що поступово приводить учнів до інтеріоризації засвоєних знань і вміння. Формувальний процес має етапний характер і завершується вищою формою діяльності — творчою [22;143—158].

Формування читацьких умінь, зокрема — самостійно аналізувати й інтерпретувати художні твори, застерігає А. Ситченко, — не самоціль у роботі вчителя літератури, а складова особистісно зорієнтованої літературної освіти, яка завжди пов'язана з самостійною оцінкою прочитаного й особистісним самовизначенням читача. Опрацювання літературного твору передбачає проникнення в його духовний зміст і засвоєння акумульованих у ньому думок і почуттів, що природним чином приводить до засвоєння виховного потенціалу прочитаного. Залежно від умінь аналізувати мистецькі твори, здатності сприймати не лише зображене, а й виражене в художньому тексті, повнішає осягнення

твору й духовне збагачення читачів-учнів, реалізується гуманістичний сенс навчання літератури. А. Ситченко пропонує навчально-технологічну концепцію аналізу художнього твору в шкільному курсі української літератури, в основі якої ідея формування в учнів якомога більшої кількості розумових дій та операцій, спрямованих на розвиток певної структури читацьких умінь, які мають забезпечити повніше опанування предмета й позитивно позначитися на особистості учня загалом.

Методисти продовжують роботу над питанням формування читацьких умінь, але воно залишається невирішеним, оскільки переважна більшість фахівців зосереджує увагу на аналізі конкретного жанру, а не прозових творів загалом. Так, В. Таран пропонує систему завдань і запитань, спрямовану на засвоєння тексту оповідання, досліджуючи проблему формування вміння цілісно сприймати твір, позиціонуючи вміння як компонент літературної освіти учнів, "знання в дії" [24;21], зосереджується на декількох із них — відтворення в уяві картин, зображених письменником і знаходження в художньому тексті деталі та пояснення її ролі. Запропоновані питання носять не тільки репродуктивний (перекажіть, відтворіть опис), а й конструктивний характер (що можна сказати про героя на основі опису зовнішності, яке враження справила та чи інша картина тощо). Але аналіз твору не обмежується лише відтворенням прочитаного, тому картина формування читацьких умінь не є, на жаль, повною.

У полі зору О. Прокопової перебуває як жанр епосу народна казка. Вважаючи її ефективним засобом збагачення морального досвіду школярів, авторка значну увагу приділяє розкриттю понять "мораль", "моральність", "етика". Не подаючи систему вивчення жанру, типологію вміння, О. Проколова зосереджується на головному прийомі роботи над казкою — проблемній ситуації, вважаючи, що дієвими будуть ті знання, які здобути власними зусиллями: "Моральні норми й правила поведінки успішно засвоюються учнями тоді, коли вчитель не тільки розкриває їх зміст, а й створює проблемні ситуації...щоб потім учні могли скористатися набутими знаннями" [17;26.]. Таким чином, спостерігаємо помітний науковий інтерес до прийомів засвоєння матеріалу, не введених, на жаль, у систему вивчення твору обраного жанру.

Ґрунтовніший підхід до вивчення того чи іншого епічного жанру спостерігаємо в розробках А. Усатого [26]. Простежуючи шлях формування читацьких умінь в ході вивчення новели, дослідник говорить про існування кількох фаз (стадій) сприймання художнього твору — предкомунікативну, комунікативну та посткомунікативну, які, на нашу думку, співвідносяться з етапами сприймання літературного твору — підготовчим, аналізу та синтезу. Детальний аналіз специфіки й ролі цих фаз дає змогу використати запропонований матеріал для розробки типології вміння для кожної з них та завдань, спрямованих на їх формування.

Інший бік справи представлений у дослідженні С. Васюти. Вибравши точкою опори тезу Г. Костюка про те, що якість навчання підвищується, якщо в ньому приділяється спеціальна увага формуванню в учнів мислительних дій і операцій, використавши досвід А. Ситченка, В. Паламарчука, А. Сафонової, Л. Симаквої, автор ще раз доводить думку про те, що "чітка послідовність виконання розумових дій стане ефективним засобом формування навчальних умінь" [5;10]. Вважаючи схему-алгоритм ефективним засобом аналізу художнього твору, С. Васюта пропонує три варіанти таких схем для різних шляхів аналізу — пооб'язаного, проблемно-тематичного та композиційного.

Автор наголошує, що такі схеми можуть бути використані для різних форм роботи (групової й індивідуальної), що вони дадуть змогу формувати в учнів триаду вмій "читати", "бачити", "розуміти", тобто забезпечать цілісне сприймання твору. Кроки запропонованих алгоритмів відповідають специфіці осягнення мистецтва, співвідносяться з етапами вивчення художнього твору, завдання ієрархізовані від репродуктивних до конструктивних, але, на жаль, не запропонована система завдань і запитань для наповнення алгоритму.

Отже, в полі зору як класичної, так і сучасної методичної думки перебуває процесуальна сторона аналізу художнього твору в курсі вивчення літератури: не проста інтерпретація авторського тексту, а формування таких умінь, які застосовуватимуться учнями в нових навчальних ситуаціях. Тільки тоді набуті знання, вміння й навички будуть інструментарієм для неперервного розвитку особистості, а не "тягарем знань". Досягнення методичної науки у справі формування читацьких умінь дають змогу дійти таких висновків:

- основою формування вмій аналізувати художні твори є самостійне осмислене сприйняття його учнями;
- учень повинен замислюватися не лише над змістом прочитаного, а способи своїх дій над текстом;
- слід цілеспрямовано виробляти в учнів прийоми роботи з текстом, у чому їм допоможуть літературні задачі;
- аналіз кожного літературного твору має відбуватися у певному порядку, зумовленому як характером самого твору, так і читацьким досвідом учнів.

Тому вбачаємо необхідність розробки такої системи формування вмій аналізувати художній твір, яка :

- базуватиметься на сучасному підході до розуміння літератури як явища естетичного;
- використовуватиме можливості технологізованого навчання як такого, головним у якому є переведення педагогічного задуму в систему розумових операцій, послідовне й правильне виконання яких веде до досягнення прогнозованого результату;
- враховуватиме психологічні особливості учнів;
- включатиме типологію необхідних умінь, поетапні (від репродуктивних через реконструктивні до творчих) завдання, спрямовані на послідовне, систематичне й систематизоване набуття відповідних умінь, критерії оцінки їх ефективності;
- пропонуватиме комплекс методів, прийомів, засобів та форм навчання для якісного проходження кожного кроку алгоритму аналізу твору;
- включатиме механізм перевірки та корекції якості набутих умінь.

Оскільки в педагогіці мета поступово перетворюється на засіб навчання, то й формування вмій аналізувати твори спершу має бути метою дбайливого виховання вмілого читача, що з опануванням необхідних для роботи з текстом умінь стає надійним засобом продуктивного навчання літератури.

Література

1. Алфьоров А. Родной язык в средней школе. — М.: Книгоиздат. Школа, 1916. — 238 с.
2. Белінський В. ПСС: в 13 т. — М.: АН СССР, т. 9., 1955. — 803 с.

3. Бугайко Ф.Т., Бугайко Т.Т. Українська література в середній школі: Курс методики. — 2-е вид., доп. і перероб. — К.: Рад. школа, 1962. — 392 с.

4. Буслаєв Ф. Преподавание отечественного языка: Уч. пособ. — М.: Просвещение, 1992. — 512 с.

5. Васюта С. Схема-алгоритм як ефективний засіб аналізу художнього твору// Українська література в загальноосвітній школі. — 2004. — № 10. — С.10—14.

6. Водовозов В. Избранные педагогические сочинения./ Сост. В.С.Аранский. — М.: Педагогика, 1986. — 480 с. — С. 337—350.

7. Дістерверг Избр. пед. соч. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

8. Добролюбов М. Избр. пед. соч. — М.: АПН РСФСР, 1952. — 735 с.

9. Кан-Калик В. Хазан В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. — М.:Просвещение, 1988. — 255 с.

10. Курдюмова Т., Громцева С. Проблемы преподавания литературы в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Т.Ф.Курдюмовой. — М.: Просв., 1985. — 192 с.

11. Мещерякова Н, Гришина Л.О.Пути формирования специальных читательских умений на уроках литературы (к итогам дискуссии)// Литература в школе. — 1978. — №1. — С.43—51.

12. Молдавская Н. Воспитание читателя в школе. — М.: Просвещение, 1968. — 127 с.

13. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник/ За ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.

14. Охитина Л. Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1977. — 93 с.

15. Пасичник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. Посібник для студ. вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.

16. Пасичник Е.А. Формирование мотивов учебной деятельности школьников в процессе изучения литературы: Дисс. ...д-ра пед.наук : 13.00.02. — К., 1990. — 405 с.

17. Прокопова С. Казка як ефективний засіб збагачення морального досвіду школярів// Українська література в загальноосвітній школі. — 2006. — №4. — С. 24—7

18. Рожило С. Самостійна робота учнів на уроках літератури // Література в школі. — 1960. — № 1. — С.33

19. Рыбникова Н. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителей. — Изд. 3-е. — М.:Просвещение, 1963. — 314 с.

20. Сафонова О. Виховання навичок аналізу прозового твору. — К.: Рад.школа, 1967. — 161 с.

21. Сафонова А. Воспитание читательских навыков : Пособие для учителя. — К.: Рад.школа, 1983. — 167 с.

22. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : Монографія. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.

23. Стоунин В. О преподавании русской литературы/ Избранные педагогические сочинения.— М.: Педагогика, 1991. — 368 с. / Сост. Савенок Г.Г.

24. Таран В. Формування в учнів умінь цілісно сприймати художній твір на уроках літератури. — Українська мова і література в школі. — 1993. — №2. — С.21 — 23.

25. Телехова О. Українська література: Посіб. для вчителів. — 2-е вид., доп. — Харків: Вид-во "Ранок". Веста, 2001. — 272 с.

26. Усатий А. Специфіка формування читацьких умінь старшокласників у процесі аналізу художнього твору//Українська література в загальноосвітній школі. — 2004. — №3. — С.16 — 19.

27. Щербина В. Проблемы литературного образования в средней школе. — М.: Просвещение, 1982. — 318 с.

Ирина Лазаренко. Развитие методической мысли о формировании умений учащихся анализировать художественное произведение

В статье раскрываются взгляды специалистов на процесс формирования умений учащихся анализировать художественное произведение в разные периоды развития методической мысли.

Ключевые слова: формирование умений, типология умений, система заданий, навыки, этапы формирования умений.

The opinions of specialists to the process of forming of pupils' abilities to analyse the work of creative writing in different periods of development of methodical idea are examined in the article.