

УДК 82.(09)

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ШЛЯХІВ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Валерій Сиротенко

кандидат філологічних наук, доцент
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ Донецької області, Україна
valerij_kram@mail.ru

Олена Бондаренко

старший викладач
ПВНЗ «Краматорський економіко-гуманітарний інститут»
м. Краматорськ Донецької області, Україна

Анотація. У статті досліджено проблему застосування різних шляхів аналізу художнього твору на уроках літературного читання в початковій школі. З'ясовано, що учні повинні набувати певного рівня літературної компетентності, що зокрема передбачає й оволодіння навичками шкільного літературознавчого аналізу. Однак, методична теорія, називаючи різні шляхи літературознавчого аналізу, практично не зосереджується на методиці їхнього застосування і проведення. У розвідці запропоновано такі шляхи аналізу: пообразний, проблемно-тематичний та цілісний, застосування яких здійснюється з урахуванням класу (пообразний, як простіший, – у 2-му класі, а цілісний – у 4-му) та жанру твору. Так, на основі пообразного аналізу розглянуто вірш П. Воронька «В лісі є зелена хата», проблемно-тематичного – казка А. Дімарова «Для чого людині серце», цілісного – поезія Л. Костенко «Осінній день». З урахуванням специфіки кожного шляху аналізу запропоновано різноманітні методичні прийоми та форми роботи: евристична бесіда, вибіркове читання, робота в парах, мозковий штурм, виготовлення ілюстрацій, написання твору-роздуму.

Зазначені рекомендації стануть у нагоді вчителям та студентам при підготовці до проведення уроків літературного читання, на яких вивчаються різноманітні твори за своїми змістово-виражальними та жанровими ознаками.

Ключові слова: літературна компетенція; шкільний літературознавчий аналіз; зміст і форма художнього твору; жанр; по образний, проблемно-тематичний, цілісний шляхи аналізу; евристична бесіда; вибіркове читання; робота в парах; мозковий штурм; твір-роздум.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПУТЕЙ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Валерий Сиротенко

кандидат филологических наук, доцент

В. СИРОТЕНКО, О. БОНДАРЕНКО
Практика застосування різноманітних шляхів аналізу художнього твору
на уроках літературного читання
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»,
г. Славянск Донецкая область, Украина
valerij_kram@mail.ru

Елена Бондаренко
старший преподаватель
ЧВУЗ «Краматорский экономико-гуманитарный институт»
г. Краматорск Донецкой области, Украина

Аннотация. В статье исследуется проблема применения различных путей анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальных классах. Дело в том, что ученики должны приобрести определенный уровень литературной компетентности, что, в том числе, предполагает и овладение навыками школьного литературоведческого анализа. Но методическая теория, называя различные пути литературоведческого анализа, практически не концентрируется на методике его применения и проведения. Мы предлагаем такие пути анализа: пообразный, проблемно-тематический и целостный, применение которых осуществляется с учетом класса (пообразный, как наиболее простой, – во 2-м классе, а целостный – 4-м) и жанра произведения. Так, на основе пообразного анализа рассматривается стихотворение П. Воронько «В лесу есть зеленая избушка», проблемно-тематического – сказка А. Димарова «Для чего человеку сердце», целостного – поэзия Л. Костенко «Осенний день». С учетом специфики каждого пути анализа предлагаются различные методические приемы и формы работы: эвристическая беседа, выборочное чтение, работа в парах, мозговой штурм, изготовление иллюстраций, написание сочинения-размышления.

Данные рекомендации могут быть полезными учителям и студентам при подготовке к проведению уроков литературного чтения, на которых изучаются различные произведения по своим содержательно-изобразительным и жанровым свойствам.

Ключевые слова: литературная компетенция; школьный литературоведческий анализ; содержание и форма художественного произведения; жанр, пообразный; проблемно-тематический; целостный путь анализа; эвристическая беседа; выборочное чтение; работа в парах; мозговой штурм; сочинение-размышление.

PRACTICE OF USING DIFFERENT WAYS OF ANALYSIS OF A FICTION WORK AT LITERARY READING LESSONS

Valeriy Syrotenko
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
SHEE “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Donetsk Region, Ukraine
valerij_kram@mail.ru

Olena Bondarenko
Senior Lecturer
Private College of Higher Education

В. СИРОТЕНКО, О. БОНДАРЕНКО
Практика застосування різноманітних шляхів аналізу художнього твору
на уроках літературного читання
“Kramatorsk Institute of Economics and Humanities”
Kramatorsk, Donetsk Region, Ukraine

Abstract. Analysis of a fiction work at school, in particular in primary school, is based on the methodological studies of the literary analysis, that envisages application of various ways of analysis of a literary text used for the adequate appreciation of its semantic and expressive features. This article is devoted exactly to this range of problems.

Literary reading lessons in 2-4th forms set a task of forming schoolchildren's literary competence, the integral part of which is their ability to analyse various fiction works. We mean here a number of theoretic and methodological researches, nevertheless ways of analysis of the fiction text and methodology of its realization in primary school are not examined essentially.

Therefore, we offer the following ways of analysis: character drawing, problem and thematic approach and holistic approach that are used taking into account the form (character drawing approach is the simplest one and it is suitable for the 2nd year pupils, while holistic one can be appropriate for the 4th year pupils) and genre of work.

A verse by P. Voronko “In the field there is a green house” (the 2nd form) is studied with the help of character drawing because the story of the verse (a little bear misbehaves because he does not want to sleep, and his mother sings him a lullaby) is close to a 7-8-year-old child by its semantic genre; moreover, there are a few characters in the verse, and they require an additional discussion. Therefore, for creating the proper emotional atmosphere in the class one should consider the following methodical forms of work: heuristic conversation, connecting the little bear's dominant traits of the character, his mother, and grandfather Sleep, that will help children understand the main traits of every character, their role in work, and also the originality of the verse genre. The work ends with a questionnaire children are suggested working in pairs to analyse the behavior of a child in various domestic situations.

A fairy-tale by A. Dimarov “What people need a heart for” (the 3rd grade) is examined through the prism of the analysis of the problem and theme: from defining a problem to the questions about this problem; from problem questions to problem tasks; from problem tasks to the searching work aimed at solving a certain problem. Therefore, some episodes are selected for the detailed analysis and brainstorming. And the work ends when the children receive a task to write a work-reflection “And do I know about my heart?”

It is relevant to apply holistic analysis for literary works such as poetry by L. Kostenko, for instance “Autumn day” (4th grade). The choice of the way of analysis is stipulated by the difficulties schoolchildren are going to come across with poetry: appeal to the inner emotional world of a person, presence of a specific character of the hero etc. So when poetry is taught all attention is concentrated on finding the emotional charge of the poem, its voice-coloured palette, that assists in awakening in children's hearts the corresponding feelings and associations. It is similar to the final work with a poetry book: making illustrations for lines that are accumulated in the memory.

These recommendations will be useful for teachers and students in conducting literary reading lesson where different fiction works are studied; their semantic, expressive and genre signs are defined.

Key words: literary competence; school study of literature analysis; maintenance and form of fiction work; genre; character drawing; problem and thematic, integral ways of analysis; heuristic conversation; selective reading; pair work; brainstorming, work-reflection.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна початкова школа зазнає значних змін не лише щодо оновлення й розширення

читацького лекторію, а, насамперед, у плані змін методологічних і методичних підходів щодо викладання літератури як предмета в початкових класах. За основу взято поняття «літературна компетентність» як результат систематизованої навчальної діяльності, виражений в «активному оволодінні системою літературних знань і здатності її використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (естетичних самоосвітніх, пізнавальних, дозвільних тощо)» [2, с. 237]. Реалізація цього завдання можлива лише шляхом застосування комплексних заходів, одним із компонентів яких є формування навичок літературознавчого (безумовно, на рівні можливостей учнів початкових класів) аналізу художнього тексту. Не випадково в багатьох методично-літературознавчих працях, присвячених проведенню уроків літературного читання в 2 – 4 класах, перед учителем ставиться завдання формування «у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів із використанням літературознавчих понять, визначених програмою» [4].

Саме тут і наявна проблема: говорячи про необхідність застосування різноманітних шляхів аналізу, методисти не завжди зосереджуються на тому, які ж шляхи аналізу художнього твору можуть застосовуватися, у чому полягає специфіка кожного з них. Щоправда, літературознавство давно оперує поняттями: «пообразний», «проблемний», «цілісний аналізи», однак, на нашу думку, ці наукові знання ще не знаходять належного застосування в практиці роботи вчителів початкової школи. Зрозуміло, учні молодших класів не повинні бути обізнані з цією термінологією і навіть не здогадуватися, яким шляхом відбувається безпосередньо аналіз того чи того художнього твору. Але вчителю, готуючись до уроку, необхідно все це передбачити, зваживши на жанрово-тематичну спрямованість твору, реальну підготовленість конкретного класу, мету й тип уроку тощо: «На уроці читання іноді практикується такий аналіз, коли те, що реалізує зміст, сприймається вже за сам зміст, тобто учні бачать лише текст твору, його поверховий шар. Учитель, ураховуючи літературознавчі основи викладання, під час аналізу має не руйнувати природу твору, а викликати емоційні реакції, не позбавляючи учнів свіжості й цілісності художнього сприймання» [2, с. 225]. Тож у показі можливостей застосування різноманітних шляхів аналізу художнього твору й убачається актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі аналізу художнього тексту приділено значну увагу науковців та методистів, про що свідчать як монографічні видання [1; 2; 6; 10; 11], так і публікації в журналі «Початкова школа» [3; 5; 8]. У них знаходимо чимало слушних зауважень різноманітного плану. Наприклад, погляд Л. Мірошніченко зосереджено на особливостях аналізу епічних, ліричних та драматичних творів, про це ж, власне, ідеться й у статті В. Мартиненко. У навчальному посібнику «Методика читання» є важливі методичні поради щодо послідовності аналізу твору: 1) розбір конкретного (фактичного) змісту; 2) виділення основних компонентів сюжетної лінії (композиційний аналіз); 3) розгляд учинків дійових осіб, їхня характеристика; 4) визначення ідейної спрямованості (головна думка) [2, с. 65]. Але, на нашу думку, лише в роботах Л. Мірошніченко та А. Ситника ґрунтовно розглянуто питання щодо шляхів аналізу художнього тексту в школі, хоча й зауважимо, що ці спостереження зроблено на матеріалі середніх і старших класів. Так, А. Ситником проаналізовано погляди науковців щодо наявних шляхів аналізу, зазначаючи, що часто відмінності мають лише термінологічний характер: «за автором» (послідовний), пообразний, проблемно-тематичний, композиційний, мовно-стильовий (О. Бандура, Н. Волошина); пообразний, ідейно-тематичний (проблемний), цілісний (або в єдності змісту й форми, усебічний), «за автором» (послідовний) – В. Марко; за розвитком дії, пообразний, ідейно-тематичний, проблемно-тематичний, комбінований (Л. Мірошніченко); пообразний, проблемно-тематичний, послідовний (В. Неділько) тощо [10, с. 159]. На думку дослідника, традиційними для шкільного літературного аналізу є: подієвий, пообразний, проблемно-тематичний, комбінований, додаючи ще й проблемно-стильовий (для старшої школи) [10, с. 162].

У праці ж Л. Мірошніченко розглядається аналіз «услід за автором» (а це, насамперед, цілісний аналіз), бо «тема, ідейно-художня вартість, образи та інші компоненти, що становлять цілісність естетичної структури, осмислюються учнями з огляду на розвиток сюжету, що, безперечно, потребує уважного, вдумливого читання, глибокого розуміння прочитаного, а це, передусім, сприяє формуванню навичок відчуття стилю автора, його мови, поезики художнього твору в цілому» [6, с. 206], пообразний, який найчастіше застосовується в шкільній практиці, і проблемно-тематичний. Важливо підкреслити, що дослідниця називає цілу систему різноманітних

образів, які можуть зустрічатися в художньому творі: образ оповідача, вічні образи, національні, біблійні.

Крім цього, відзначені праці привертають увагу й тим, що в них автори подають алгоритми, за якими може відбуватися той чи той аналіз.

Формулювання цілей статті. Отже, у подальшому ми користуватимемося термінами «пообразний», «проблемно-тематичний» і «цілісний аналіз», зосередившись на таких моментах: 1) обґрунтування доцільності вибору того чи того шляху аналізу залежно від родової й жанрової специфіки твору, його змістово-художніх особливостей та класу, у якому вивчається цей текст; 2) визначення можливого змісту завдань і форм роботи, обумовлених обраним шляхом аналізу художнього твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. В оновленій програмі з літературного читання, за якою почала працювати початкова школа з 2016 року, підкреслено, що навчання може здійснюватися за різними підручниками, а такими на сьогодні є: В. Науменко «Літературне читання», 2-й кл. (2012 р.), О. Савченко «Літературне читання», 2-й кл. (2012 р.), В. Науменко «Літературне читання», 3-й кл. (2014 р.), О. Савченко «Літературне читання», 3-й кл. (2013 р.), О. Хорошковська, Г. Охота «Літературне читання», 3-й кл. (2013 р.), В. Науменко «Літературне читання», 4-й кл. (2015 р.), О. Савченко «Літературне читання», 4-й кл. (2015 р.). З огляду на це ми обрали твори з різних читанок (П. Воронько «В лісі є зелена хата»: В. Науменко, 2-й кл; А. Дімаров «Для чого людині серце»: О. Савченко, 3-й кл.; Л. Костенко «Осінній день»: В. Науменко, 4-й кл), які й пропонуємо вивчати шляхом пообразного, проблемно-тематичного та цілісного аналізу.

Звернення до вірша П. Воронька обумовлено кількома причинами: по-перше, своїм змістово-жанровим характером (вередує маленький ведмедик, бо йому не хочеться спати, а матуся для нього співає колискову) він близький світовідчуттю дитини 7 – 8 років, а, по-друге, у творі є декілька образів, кожен із яких потребує окремої розмови. Зважаючи на рекомендації Л. Мірошніченко (під час пообразного аналізу доречно застосовувати евристичну бесіду, тести, вибіркове читання, анкетування [6, с. 213]), роботу над твором можна провести в такий спосіб.

Щоб не лише налаштувати другокласників на сприйняття змальованої ситуації та представлених образів, а й пробудити їхні емоції, почуття,

наблизити особисті переживання до твору, перед читанням варто провести евристичну бесіду за таким планом:

1. О котрій годині ви укладаєтеся спати?
2. Чим сон корисний дитині?
3. Чи готові ви одразу виконати команду батьків «Відбій!», як себе поводите, коли ще не хочеться спати?
4. Чи допомагають і в який спосіб вам батьки швидше заснути?
5. Граючись із ляльками, чи співали ви їм колискові?

Уважаємо, що подібна бесіда допоможе дітям глибше усвідомити настрої й бажання ведмедика та його матері, а також налаштує на сприйняття тексту як своєрідної варіації колискової пісні.

Після прочитання вірша при з'ясуванні усвідомлення його змісту доцільно визначити, про яку подію йдеться у творі, хто і як себе в ній поводить, чим матуся намагається «спокусити» сина. Обдумування цих питань не лише допоможе учням виокремити два центральних образи, але й зосередитися на третьому – дідусь-сон, що привчатиме школярів бачити всю образну систему твору, поняття «образ» пов'язувати не лише з людиною, а й будь-якими речами, предметами, часто персоніфікованими. Тому для закріплення цих знань і відчуттів слід удатися до вибіркового читання слів ведмедика, матері з відповідним подальшим коментуванням і обговоренням:

- Чому ведмедик так себе поводить?
- Чи підтверджують слова ведмедика дану йому письменником характеристику «вереда»?
- Чим можна вплинути на ведмедика?
- Як могла б зреагувати матуся на вимагання сина?
- Як можна охарактеризувати матуся, зважаючи на проспівану нею колискову?
- Чи вплине колискова на ведмедика? Яким ви собі уявляєте діда Сна?

Обмірковування цих питань допоможе другокласникам досягнути домінуючу рису в характері кожного персонажа, посприє розвитку творчої уяви і врешті-решт підведе до відповідних ідейних висновків: дитині варто правильно оцінювати ситуацію, у якій вона може опинитися, а допоможе їй у цьому тактовна, чуйна поведінка дорослих.

Для закріплення пережитих емоцій та вироблених суджень можна запропонувати дітям анкетування в парах за такими ситуаціями: «Як ти почуваєш і поводиш себе, коли пропонується не зовсім улюблена тобою страва?», «Чи завжди ти задоволений тим, що пропонується вдягти для прогулянки?», «Чи завжди ти задоволений тим, як до тебе ставляться батьки?»

Звернення до проблемно-тематичного аналізу в третьому класі обумовлено, з одного боку, зростаючими інтелектуальними можливостями школярів, а з іншого – значною кількістю програмних творів, в основі яких знаходиться неоднозначна проблемна ситуація. Тож надалі, подаючи пропозиції щодо вивчення твору А. Дімарова «Для чого людині серце», спиратимемося на рекомендації Л. Мірошніченко: алгоритм аналізу передбачає рух від визначення проблеми до проблемних запитань; від проблемних запитань до проблемних завдань; від проблемних завдань до пошукової роботи, спрямованої на виявлення напрямів розв'язання визначених проблем [6, с. 220 – 221].

Проблемність твору А. Дімарова полягає в його жанрових особливостях, увиразнених назвою. Хоча загалом це казка (діють дерев'яні чоловічки, один із них спілкується з дівчинкою, лікар пересаджує серце померлої людини дерев'яному чоловічкови), однак завдяки безпосереднім авторським коментарям («Не думайте, що цього лікаря не існує на світі <...> А розкажу краще вам, як зустрів їх лікар...» [9, с. 64]) твір позбавлено традиційної «хеппі-ендівської» розв'язки, що підштовхує читача вдаватися до власних міркувань і роздумів.

Налаштування учнів на відповідне сприйняття казки варто розпочати з розмови про те, які внутрішні органи людини відомі дітям і які функції, зокрема серце, вони виконують. А завершити цей «медичний екскурс» доречно формулюванням проблемного завдання на кшталт: вивчивши казку А. Дімарова, необхідно визначитися, чи медичний аспект мав на увазі письменник, говорячи про значення серця для людини. Подібна актуалізація учнівської мислительної діяльності примусить сприймати всі ситуації, стосунки між персонажами, їхні дії й наміри через проблемне питання: а для чого вони це роблять? Пошук відповіді на це питання неодмінно приведе школярів до філософських роздумів – у чому полягає щастя людини. Щоб третьокласники осягнули неоднозначність окресленої проблеми, учителям слід детально проаналізувати загальний опис почувань дерев'яних

чоловічків на початку твору й «розгубленість – подивування – незнання» одного з них при зустрічі з дівчинкою. Вибіркове зачитування окремих уривків неодмінно повинне супроводжуватися їхнім обговоренням:

- Що означає вислів «бути дерев'яним»?
- Випадково чи ні чоловічки в казці А. Дімарова є дерев'яними?
- Чи хотілося б вам бути схожими на дерев'яних чоловічків?

Поясніть свій вибір.

- Чим відрізняється стан дівчинки від стану чоловічка? Про кого з них можна сказати: багате емоційне життя?

Окремої розмови потребує епізод, пов'язаний із вибором серця для чоловічка. Його розгляд може супроводжуватися такими питаннями:

- Чому серця, що зберігалися в лікаря, мали різний вигляд?
- Що можна сказати про чоловічка, який обрав собі велике та світле серце?

- Чим поведінка й настрої чоловічка відрізняється від настрою його одноплемінників?

Кульмінацією казки є епізод, коли чоловічок ціною власного життя рятує хлопчика, що замерзає, від смерті. Його ідейна вагомість не лише в тому, що змальовано факт саможертвності заради іншого, а в нетрадиційному повороті мотивуючих чинників персонажів. Адже сумні очі в догораючого чоловічка виявилися не від того, що він усвідомлював наближення власної смерті, а тому, що «мені жаль вас, — ледь чутно відповів їм догораючий чоловічок. — Але й цього вам не дано зрозуміти» [9, с. 66]). Третьюкласникам ще не просто осягнути всю глибину заявленої при цьому авторської позиції. А тому обговорення сутності останньої репліки чоловічка можна провести у формі «мозкового штурму»:

- Чи хотілося вам пожаліти себе в момент відчуття фізичного болю?
- Чи доводилося вам спілкуватися з байдужими людьми? Чому, на вашу думку, з'являються байдужі люди?
- Чого бажає своїм одноплемінникам догораючий чоловічок?
- Кому і з якого приводу готовий висловити своє співчуття автор?
- То чи потрібне і для чого серце людині?

Логічним завершенням вивчення казки може стати урок із розвитку мовлення, на якому учням варто запропонувати твір-роздум «А що я знаю про своє серце?». Це посприятиме тому, що діти не просто пригадають твір, а

ще раз переживуть емоції персонажів, вивіряючи їх власними життєвими позиціями.

Для цілісного аналізу ми обрали лірично-пейзажну поезію Л. Костенко «Осінній день», яка вивчається в четвертому класі. Це мотивується цілою низкою обставин. По-перше, твори ліричного роду найважчі для аналізу в початкових класах, бо вони мають дещо специфічну природу, на що справедливо вказує О. Фенцик: «Молодшим школярам важко зрозуміти емоційно-образний зміст вірша, оскільки вони сприймають тільки сюжет, окремі деталі, а не цілісну картину з певним настроєм. Залучення дітей до поезії вимагає особливої методики, яка передусім має бути спрямована на сприйняття цілісності художнього тексту, викликати подив, замилювання красою художнього слова. А оскільки ліричний вірш – це образна система, в основі якої лежать зорові, слухові, смакові асоціації, то й уся робота має бути спрямована на формування умінь відтворювати в уяві образні картини ліричної поезії, на вміння сприймати емоційний стан ліричного героя, на вироблення вмінь бачити динаміку авторських емоцій тощо» [12, с. 19].

По-друге, це наявність у творі такого специфічного образу, як ліричний герой. А. Ситченко наголошує: «Засвоєння образу ліричного героя ускладнюється його абстрактним характером. Маючи героя за узагальнену особу, образ якої розкривається в поезії у зв'язку з картинами природи, життєвими ситуаціями та моральними проблемами, розрізняємо два поняття – автора і ліричного героя. Останній виступає носієм авторської ідеї, тоді як перший – її проектантом. Сприйняття ліричного героя як виразника естетичного ідеалу поета допоможе учням глибше усвідомити специфіку літератури як виду мистецтва, навчить їх розуміти художній твір як осмислену й пережиту митцем дійсність – другу реальність, в котрій художні картини постають типізованими, звіреними з життям і тому виявляються правдивішими від нього. Образ ліричного героя в поезії є тим стрижнем, куди «нанизуються» всі інші елементи твору. Без такої «осі» ліричний твір не може існувати» [10, с. 180 – 181].

Тож, зважаючи на наведені міркування, вважаємо, що саме цілісний аналіз є тим найдоцільнішим методичним «ключем», який допоможе сприйняти четверокласникам непросту поезію Л. Костенко.

Підготовча робота до вивчення вірша може бути найрізноманітніша: прослуховування музичних творів відповідного емоційного настрою,

перегляд репродукцій картин, екскурсія до осіннього парку чи саду. Ми ж пропонуємо вдатися до бесіди:

1. Які емоції, почуття, настрої викликає у вас кожна пора року?
2. Яка мелодія – бравурно маршова чи спокійно задумлива – найточніше передають осінній стан природи й людини?
3. Чому осінь викликає в людини неоднозначні почуття?

А після першого прочитання (прослуховування) поезії одним із питань неодмінно повинне бути: «Чи представила авторка конкретну людину, яка «розкриває» свої осінні почуття? Кому ж вони тоді належать? Чим із нами, читачами, хоче поділитися ліричний герой?» Переконані, що подібний початок створить відповідний емоційний фон уроку, налаштує учнів не на переказування тексту, а на вдумливе осягнення відбитих у поезії почуттів та налаштування власного душевного стану на образний камертон твору.

Увесь же образно-художній малюнок вірша ґрунтується на двох асоціативних поняттях – музика і колір:

Осінній день, осінній день, осінній!

О синій день, о синій день, о синій! [7, с. 55].

Отже, уся аналітична діяльність як учителя, так і четверокласників повинна зосереджуватися на з'ясуванні, які музично-кольорові образи змальовано, якими мовленнєво-словесними засобами вони створені і яка їхня змістово-виражальна роль. Так, варто простежити, які голосні та приголосні звуки найчастіше повторюються, переважають у перших п'яти рядках, яке звучання завдяки їм породжується. Не вживаючи термінів асонанс й алітерація, діти відзначають наявність глухих *с, т, ш*, а також дещо по-своєму глибоко сумовитих *о, а, у*, завдяки яким і твориться неповторна осіння мелодія: «Невже це осінь, осінь, о! – та сама» [7, с. 55].

Щоб асоціативний кольоровий ряд в учнів виявився зримим і стійким, варто звернути увагу на предметно-природні деталі. Це остання айстра, килим, «витканий із птиць», коник у траві. Якщо перша примушує пригадати вигляд пожухлої квітки, а відтак наповнитися відповідними емоціями, то дві останні органічно сполучають зорові та звукові компоненти: перед школярами не лише пропливає пташина згряя, що летить у вирій, а й долинає тужливий пташиний клекіт, викликаний розставанням із рідними місцями, а мовчазний коник не може не викликати співчуття.

Окремого розгляду потребує образ «багдадського злодія»: «Багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій» [7, с. 55]. Під час словникової роботи учням слід пояснити, що це негативний персонаж арабських казок «Тисячі й однієї ночі», який завжди викликає до себе осудливо сатиричне ставлення. Тож, зважаючи на такий контекст, можна запропонувати четверокласникам подумати над такими питаннями:

1. Який зв'язок існує між поняттями літо – багдадський злодій – осінь?
2. Яким є ставлення авторки до осені?

Завершальним етапом роботи над віршем може бути виготовлення ілюстрацій до власноруч вибраних рядків, а також написання домашнього твору-роздуму «Осінь у моєму житті».

Висновки. Висловлені нами пропозиції – це не лише спроба розширення уявлень про особливості та можливості різних шляхів аналізу художнього твору в початкових класах, а й окреслення подальших перспектив дослідження: 1) розробка поетапних шляхів вироблення в школярів умінь і навичок застосування кожного зі шляхів аналізу від 2-го до 4-го класу; 2) особливості методичних підходів при застосуванні різних шляхів аналізу одного й того ж твору; 3) методичні прийоми і форми роботи на одному уроці при застосуванні комбінованого аналізу художнього твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз уроку: планування, методика, технологія проведення, аналіз. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 144 с.
2. Коваль Г. П. Методика читання: Навчальний посібник. / Г.П. Коваль, Л.І. Іванова, Т.Б. Суржук – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 280 с.
3. Колесникова М. Урок читання, 4 клас / М. Колесникова. // Початкова школа. – 2012. - № 7. – С. 31-32.
4. Літературне читання: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до видання <http://mon.gov.ua/without>
5. Мартиненко В. Врахування особливостей художніх текстів у процесі моделювання уроків літературного читання у 2-4 класах // В. Мартиненко. // Початкова школа. – 2015. - № 11. – С. 34-39.
6. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. / Л.Ф. Мірошниченко – К.: Вища шк., 2007. – 415 с.
7. Науменко В. О. Літературне читання : укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. : підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Віра Науменко. – К. : Генеза, 2015. – 176 с.
8. Петрик М. Урок літературного читання / М. Петрик. // Початкова школа. – 2015. - № 6. – С. 20-21.
9. Савченко О. Я. Літературне читання. українська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт навч. закл. / О.Я. Савченко – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.

10. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. / А.Л. Ситченко – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
11. Сучасний урок у початковій школі як цілісна дидактична система [Електронний ресурс]. – Режим доступу до видання http://moiklass.at.ua/publ/statti_dlja_koleg/suchasnij_urok_u_pochatkovij_shkoli_jak_cilisna_didaktichna_sistema/5-1-0-7
12. Фенцик О. Методика аналізу ліричного твору на уроках літературного читання / О. Фенцик // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 19 – 23.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Analiz uroku: planuvannia, metodyka, tekhnolohiia provedennia, analiz [Lesson analysis: planning, methodology, technology of conducting, analysis]*. Kharkiv: “Osnova” [in Ukrainian].
2. Koval, H. P., Ivanova L. I., & Surzhuk, T. B. (2009). *Metodyka chytannia: Navchalnyi posibnyk [Reading methodology: a tutorial]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
3. Kolesnikova M. (2012). Urok chytannia, 4 klas [Reading lesson, the 4th form]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 7, 31 – 32 [in Ukrainian].
4. *Literaturne chytannia: Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2 – 4 klasy [Literary reading: curriculum for comprehensive schools of the 2nd – 4th forms]* (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/without> [in Ukrainian].
5. Martynenko, V. (2015). Vrahuvannia osoblyvostei khudozhnikh tekstiv u protsesi modeliuvannia urokiv literaturnoho chytannia u 2-4 klasakh [Considering fiction text features while literary reading lessons modelling in forms 2-4]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 11, 34 – 39 [in Ukrainian].
6. Miroschnychenko, L. F. (2007). *Metodyka vykladannia svitovoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh: Pidruchnyk [Methodology of teaching world literature at comprehensive schools: a textbook]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
7. Naumenko, V. O. (2015). *Literaturne chytannia: ukr. mova dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: pidruchnyk dlia 4-ho klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Literary reading: Ukrainian language for comprehensive schools: a textbook for the 4th form of comprehensive school]*. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
8. Petryk, M. (2015). Urok literaturnoho chytannia [Literary reading lesson]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 6, 20 – 21 [in Ukrainian].
9. Savchenko, O. Ya. (2013). *Literaturne chytannia. Ukrainska mova. 3 klas: pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Literary Reading. Ukrainian language. The 3rd form: a textbook for comprehensive schools]*. Kyiv: “Osvita” [in Ukrainian].
10. Sytchenko, A. L. (2004). *Navchalno-tekhnolohichna kontseptsiiia literaturnoho analizu [Learning and technological conception of literary analysis]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
11. *Suchasnyi urok u pochatkovii shkoli yak tsilisna dydaktychna sistema [A modern lesson at primary school as a holistic didactic system]*. *moiklass.at.ua*. Retrieved from http://moiklass.at.ua/publ/statti_dlja_koleg/suchasnij_urok_u_pochatkovij_shkoli_jak_cilisna_didaktichna_sistema/5-1-0-7 [in Ukrainian].
12. Fentsyk, O. (2012). *Metodyka analizu lirychnoho tvoruv na urokakh literaturnoho chytannia [Methodology of literary text analysis at literary reading lessons]*. *Pochatkova shkola. – Primary school*, 12, 19 – 23 [in Ukrainian].