

**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГРИЧАНИК НАТАЛІЯ ІВАНІВНА

УДК 378.016:[37.016:82-1](043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література)

Подано на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Н. І. Гричаник

Науковий керівник – **Мірошниченко Леся Федорівна**,
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Гричаник Н.І. Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020.

У дисертації запропоновано теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методичну систему навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

У науковій роботі розкрито методологічне підґрунтя проблеми навчання шкільного аналізу епічних творів. Ретроспективний огляд філософських, психолого-педагогічних, літературознавчих, методичних джерел дав змогу простежити основні тенденції в розвитку питання шкільного аналізу епічних творів. Специфіку процесу набуття теоретичних знань, родово-жанрові особливості епічних творів розглянуто в філософських студіях (Платон, Арістотель, І. Кант, О. Потебня, Д. Дорошенко, Б. Томашевський та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Г. Костюк, О. Никифорова та ін.) дав змогу визначити характер сприймання учнями старших класів змісту епічних творів, окреслити психологічні основи процесу навчання, обґрунтувати роль основних психічних процесів, важливих під час проведення шкільного аналізу епічних творів.

Проаналізувавши проблему аналізу епічних творів у літературознавчій науці (М. Бахтін, П. Волинський, Д. Наливайко, А. Ткаченко, В. Марко, Б. Шалагінов та ін.) зробили висновок, що літературознавчі категорії необхідні майбутнім учителям зарубіжної літератури як теоретична основа для подальшої ефективної організації та проведення шкільного аналізу програмових епічних творів.

Висвітлено внесок учених-методистів (В. Водовозов, В. Голубков, М. Рибникова, М. Кудряшов, Є. Пасічник, Л. Мірошніченко, А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Г. Островська, Л. Удовиченко та ін.) у розв'язання проблеми шкільного аналізу епічних творів.

У результаті студіювання наукових джерел було зроблено висновок, що проблема підготовки студентів до шкільного аналізу епічних творів не була предметом окремого науково-методичного дослідження.

Було уточнено і сформульовано визначення поняття «шкільний аналіз художнього твору» як процес дослідження виокремлених складників його змісту і форми, під час якого відбувається формування творчого читача з самостійним критичним мисленням, високим естетичним смаком, інтерпретаційною свідомістю.

З'ясовано рівень обізнаності проблеми шкільного аналізу епічних творів майбутніми учителями-словесниками та викладачами закладів вищої освіти. Визначено критерії, показники та виокремлені на їхній основі рівні сформованості вмінь студентів аналізувати епічні твори.

Описано авторську методичну систему навчання студентів шкільного аналізу епічних творів. Під методичною системою навчання студентів шкільного аналізу епічних творів розуміємо логічно структуровану єдність взаємопов'язаних складників, використання якої спрямоване на оволодіння студентами комплексом літературних знань, усвідомлення ними сентенції про те, що робота з текстом художнього твору є системоутворювальним чинником усіх видів їхньої практичної педагогічної діяльності; формування в майбутніх словесників професійних умінь самостійного оцінно-критичного підходу до розгляду епічного твору та практичну реалізацію навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів; і як результат – створення ними власного навчально-дослідницького продукту (детального шкільного аналізу виучуваного епічного твору в єдності змісту і форми). Окреслено провідну мету методичної системи, визначено її магістральні завдання, принципи, функції, етапи реалізації.

Уточено й переосмислено методи, прийоми, види навчальної діяльності студентів, розроблено інноваційні.

Було розроблено спецкурс «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури у ЗВО», наголошено на доцільності використання своєрідної тріади «лекція – лабораторне заняття – практичне заняття». Під час експериментального навчання було апробовано та доведено ефективність інноваційних лекційних форм навчальних занять: проблемна, бінарна, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція-дискусія та ін. Перевагу було надано лекції-пошуку, яку тлумачили як одну із інтерактивних форм навчального заняття, під час проведення якої відбувалася цілісна, ефективна, раціональна, результативна й творча професійна співпраця викладача-лектора й студентської аудиторії з метою кореляції проблемних питань та пошуку альтернативних шляхів їх розв'язання.

Лабораторні заняття, які було використано під час експериментального навчання, теж мали свою форму проведення (заняття-спостереження, заняття-апробація власних методичних розробок, заняття-вивчення передового педагогічного досвіду), мету, етапи підготовки та реалізації.

Ураховуючи специфіку курсу методики викладання зарубіжної літератури, поетапність формування умінь та навичок проведення шкільного аналізу епічних творів було апробовано такі різновиди експериментальних практичних занять: репродуктивно-проектувальні (передбачали репродуктивне відтворення теоретичного матеріалу), конструктивно-проектувальні (характеризувалися взаємозв'язком із практичною діяльністю, сприяли вияву індивідуальних рис особистості шляхом виконання заздалегідь сформульованих завдань і забезпечували формування відповідних умінь і навичок), дослідно-проектувальні (передбачали активне залучення майбутніх словесників до проектувальної творчості, виконання складних дослідницько-пошукових завдань).

Сплановано систематичну самостійну та індивідуальну роботу (складання планів-конспектів із вивчення різножанрових епічних творів, продумування різноманітних форм роботи з епічним твором, робота з епізодом та ін.), яка

розширила та закріпила набуті під час експериментального навчання практичні уміння та навички.

До очікуваних результатів віднесено набуття майбутніми учителями зарубіжної літератури відповідних професійно-методичних умінь та навичок проведення шкільного аналізу епічних творів: уміння виокремлювати істотні відмінності в проведенні шкільного аналізу епічних творів у середній та старшій школах; знання та реалізація всіх етапів вивчення епічного твору; добір та застосування ефективних шляхів аналізу відповідно до жанрової специфіки виучуваного епічного твору; обрання ефективних методів, прийомів і видів роботи з текстом епічного твору; виділення та дослідження всіх компонентів змісту і форми, розуміння закономірностей їх взаємодії; моделювання уроків різних типів з вивчення епічного твору та реалізація їх на практиці; виконання завдань пошуково-дослідницького, проблемного характеру; проведення шкільного аналізу епічних творів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше обґрунтовано теоретико-методологічні засади опанування студентами методики навчання шкільного аналізу епічних творів; з'ясовано змістове наповнення поняття «шкільний аналіз», уточнено сутність базових понять «аналіз», «літературознавчий аналіз»; проаналізовано зміст навчально-методичного забезпечення з проблеми шкільного аналізу епічних творів та специфіки його проведення студентами-філологами; визначено критерії та показники рівнів сформованості вмінь студентів аналізувати епічні твори; розроблено методику навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури; подальшого розвитку набули положення про шкільний аналіз художнього твору як основу ефективного вивчення творів зарубіжної літератури на уроках в середніх навчальних закладах освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що пропонувану методику навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів можна застосовувати в процесі методичної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, системі післядипломної освіти, самоосвіти. Теоретичні положення

та висновки дисертації можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних програм, підручників, посібників, розроблення лекційних матеріалів, планування лабораторних і практичних робіт для університетського курсу «Методика викладання зарубіжної літератури»; студентами під час написання кваліфікаційних робіт, педагогічної практики бакалаврів, магістрантів.

Ключові слова: шкільний аналіз, епічний твір, методика викладання зарубіжної літератури, модель навчання шкільного аналізу епічних творів, методика навчання шкільного аналізу епічних творів, методична підготовка майбутнього учителя зарубіжної літератури.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Гричаник Н. І. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Вип. 22 (32). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 199–203.
2. Гричаник Н. І. Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОА Жовтий О.О., 2014. Випуск 10. Ч. 2. С. 13–19.
3. Гричаник Н. І. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 24. С. 48–52.
4. Гричаник Н. І. Проблема аналізу художнього твору в методичній науці: ретроспективний огляд. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. В. Гоголя, 2016. № 4. С.16–20.
5. Гричаник Н. І. Аналіз сучасного стану сформованості вмінь студентів здійснювати розгляд епічних творів у процесі вивчення курсу «Методика

- викладання зарубіжної літератури». *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 6. С. 38–44.
6. Гричаник Н. І. Проблема професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 412–429.
7. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз художнього твору: методична парадигма. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія / за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький*. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Просвіт, 2019. С. 36–46.
8. Гричаник Н. І. Проблема навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів під час їх методичної підготовки. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2015. №10 (25) жовтень. С. 133–137.
9. Гричаник Н. І. Проблема навчання студентів-філологів аналізу художніх творів: філософські аспекти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2016. №8 (35) серпень. С. 333–337.
10. Гричаник Н. І. Розкриття питання аналізу художніх творів у змісті сучасних програм і підручників із зарубіжної літератури для загальноосвітньої школи. *Актуальные научные исследования в современном мире: XXII Междунар. научн. конф., 26 – 27 февраля 2017 г., Переяслав-Хмельницкий: сб. научных трудов*. Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 2 (22). Ч. 6. С. 55–61.
11. Chaуka O. M., Hrychanyk N. I. The system of creative tasks during teaching students the basics of school analysis of epic works (based on course «Technique of teaching world literature»). *Australian journal of Education and Science*. №2 (16), (July-December). Volume II. «Sydney University Press», 2015. 609 p. P. 332–339.
12. Гричаник Н. І. Репрезентація проблеми аналізу епічного твору в підручниках та посібниках із методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference*. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 17 May 2019 [Electronic resource] / Editors prof. L.N. Katjuhin, I.A. Salov, I.S. Danilova, N.S. Burina. Czech

Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2019. С. 322 – 333.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

13. Гричаник Н. І. Розвиток умінь аналізувати літературний твір як основа фахової підготовки вчителя-словесника. *Україна на шляху в Європу. Вища освіта та євроінтеграція*: матеріали II Всеукраїнської наукової конф., (Миколаїв, 6–7 грудня 2014 р.). Миколаїв: НУК, 2014. С. 34–35.

14. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз епічного твору. *Сучасні наукові дослідження*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 29–30 листопада 2014 р.). Т. 3. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2014. С. 17–18.

15. Гричаник Н. І. Проблема аналізу епічного твору на практичному занятті з методики викладання світової літератури у вищому навчальному закладі. *Досягнення науки та практики*: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конф. (Чернівці, 24–25 січня 2015 р.). Т. 2. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2015. С. 8–10.

16. Гричаник Н. І. Навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: до постановки проблеми. *Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації*: матеріали XXII Міжнародної наук.-практ. конференції «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації» (Одеса, 24–25 жовтня 2015 р.). Одеса : ГО «ІОМП», 2015. С. 7–10.

17. Гричаник Н. І. Педагогічне керування процесом шкільного аналізу епічного твору як основа професійної підготовки майбутнього філолога. *Молодь, освіта, наука і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: зб. матеріалів XIX Всеукр. наук.-практ. конференції / редкол.: І. І. Тимошенко (від. ред.) та ін. Київ: Вид-во Європейського університету, 2016. Т. 1. С. 50–52.

18. Гричаник Н. І. Можливості курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у забезпеченні професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти*:

- матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Харків, 7–8 квітня 2016 р.). Харків: ФОП Бровін О. В., 2016. С. 92–94.
19. Гричаник Н. І. Психологічні особливості навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізу художнього твору. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 39–41.
20. Гричаник Н. І. Про деякі особливості методики вивчення епічних творів студентами-філологами у вищому навчальному закладі. *Проблеми та перспективи розвитку освіти в Україні*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл, 2016. С. 26–28.
21. Гричаник Н. І. Погляди педагогів минулого на проблему професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Сучасні наукові дослідження*: матеріали XLIV Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 15–16 вересня 2016 р.). Т. 1. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2016. С. 30–32.
22. Гричаник Н. І. Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів літератури до аналізу художнього твору. *Глухівські наукові читання – 2016. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: матеріали VI Міжнародної інтернет-конференції молодих учених та студентів. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 52–54.
23. Гричаник Н. І. Критерії та рівні сформованості вмінь студентів-філологів аналізувати художній твір. *Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення*: матеріали VI Міжнар. наук. конф. (Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 56–59.
24. Гричаник Н. І. Літературознавча компетенція як основна складова професійної компетентності майбутнього вчителя. *Збірник матеріалів регіонального семінару «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»»* (7 листопада 2018 р.) / відп. за випуск Вишник О. О. Глухів, 2018. С. 57 – 61.

25. Гричаник Н. І. Основні принципи методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів. *Сучасний рух науки: тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (4-5 квітня 2019р.). Дніпро, 2019. С. 267–272.
26. Гричаник Н. І. Етапи реалізації методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*. У 2 ч. Ч. 1 (Тернопіль, 11–12 квітня 2019 р.). / укладачі: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. О. Сергуніна, І. І. Кузьма, С. Б. Гах. Тернопіль: СМП «Тайп», 2019. С. 138–140.
27. Гричаник Н. І. Специфічні принципи методичної системи навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25–26 квітня 2019 року): збірник тез*. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 96–98.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

28. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г. М., Гричаник Н. І. Історія зарубіжної літератури ХХ ст.: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 3-є вид. 400 с.
29. Давиденко Г. Й., Чайка О. М., Гричаник Н. І., Кушнерьова М. О. Історія новітньої зарубіжної літератури: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 274 с.
30. Цінько С. В., Дятленко Т. І., Чайка О. М., Гричаник Н. І. Формування фахової вправності у студентів філологічних факультетів у процесі педагогічної практики. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника: монографія / за заг. ред. Г. П. Кузнецової. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. С. 99 – 122.

ABSTRACT

Hrychanyk N. I. Methods of teaching future foreign literature teachers to analyze the epic works at school. – Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Speciality 13.00.02-Theory and Methodology (Foreign Literature). – Borys Hrinchenko Kyiv University. Kyiv, 2020.

The dissertation proposes theoretically grounded and experimentally tested methodical system of teaching future foreign literature teachers to analyze the epic works at school.

The methodological basis of the problem of teaching school analysis of epic works is revealed in the scientific work. A retrospective review of philosophical, psychological, pedagogical, literary, methodological sources made it possible to figure out the main trends in the development of the issue of school analysis of epic works. The specifics of the process of acquiring theoretical knowledge, the specific genre features of epic works have been considered in some philosophical studios (Plato, Aristotle, I. Kant, O. Potebnya, D. Doroshenko, B. Tomashevsky, etc.). Analysis of psychological and pedagogical literature (L. Vygotsky, S. Rubinstein, V. Sukhomlinsky, G. Kostyuk, O. Nikiforova, etc) made it possible to determine the nature of the pupils' perception of the content of epic works, to outline the psychological foundations of the learning process, to substantiate the role of the main mental processes that are important in the school analysis of epic works.

Investigating the problem of the analysis of epic works in literary studies (M. Bakhtin, P. Volynsky, D. Nalyvayko, A. Tkachenko, V. Marko, B. Shalaginov, etc.) led to the understanding that literary categories are essential for future teachers of foreign literature as the theoretical basis for further effective organization of school analysis of epic works according to the school curriculum.

The contribution of scientists-methodologists (V. Vodovozov, V. Golubkov, M. Rybnikov, M. Kudryashov, E. Pasichnyk, L. Miroshnichenko, A. Vitchenko, O. Isayeva, J. Klimenko, G. Ostrovska, L. Udovichenko and etc.) in solving the problem of school analysis of epic works is revealed.

As a result of scientific sources research it was concluded that the problem of epic works analysis at school has not been the subject of a certain scientific and methodological research yet.

It was clarified and formulated the definition of the term “school analysis of a literary work” as the process of researching the selected components of its content and form, during which the formation of a creative reader with independent critical thinking, high aesthetic taste, interpretive consciousness are built.

The current state of the level of future foreign literature teachers’ and the teachers of higher education institutions awareness of the problem of school analysis of epic works is clarified. Criteria, indicators and levels of formation of

The substantiation of the author’s methodical system of teaching students to analyze epic works at school is presented, that is understood as a logically structured unity of interrelated components, the use of which is aimed at students’ mastering of a complex of literary knowledge, their awareness of the fact that the work with literary work is the system-maker of all their practical pedagogical activity; formation in future foreign literature teachers professional skills of independent assessment and critical approach to the consideration of epic works and practical implementation of school analysis skills of different genre of epic works; and as a result, the creation of their own educational and research product (a detailed school analysis of the epic work being studied in the unity of content and form). Its leading idea is outlined, main problems, principles and functions are defined. Methods, forms and types of educational activity of students are specified and reconsidered, innovative ones are developed.

A special course “School analysis of epic work at classes on Methods of teaching foreign literature at higher educational establishments” was worked out, emphasizing the expediency of using a kind of triad “lecture – laboratory class – practical class”. During the experimental training, the effectiveness of innovative lecture forms of training sessions was tested and proved: problematic, binary, lecture-conference, lecture-dialogue, lecture-discussion, etc. Preference was given to search-lectures, which were interpreted as one of the interactive forms of training, during which a comprehensive, effective, efficient and creative professional collaboration between the lecturer and the student audience was conducted in order to correlate problematic issues and find alternative ways of its developing.

Laboratory classes that were used during the experimental training also had their own form of conducting (lessons-observation, lessons-testing of their own methodological works, lessons-learning of advanced pedagogical experience), purpose, stages of preparation and implementation.

Taking into account the specifics of the course of teaching foreign literature, the stages of forming the skills of conducting school analysis of epic works, the following varieties of experimental practical classes were tested: reproductive-design (providing reproductive presenting of the theoretical material), structural design (are characterized by the relationship with practical activity, facilitated the identification) of individual personality traits by performing pre-formulated tasks and ensuring the formation of appropriate skills , experimental design (providing the active involvement of future philologists to the creative research, solving difficult research tasks).

Systematic independent and individual work is planned (drawing up of lesson plans for studying of different epic works genres, thinking of interesting forms of activities with epic work, work with the episode, etc.) that expanded and consolidated acquired during the experimental training practical skills.

The expected results include the acquirement of relevant professional and methodological skills by future teachers of foreign literature for conducting school analysis of epic works: the ability to distinguish significant differences in conducting school analysis of epic works in secondary and high schools; awareness and realization of all stages of epic work studying; selection and application of effective ways of analysis in accordance with the genre specificity of the epic work being studied; selection of effective methods, techniques and activities with the text of an epic work; selection and research of all components of the content and form, understanding the patterns of their interaction; modeling different types of lessons for the study of epic works and realization them on practice; fulfillment of research and problematic tasks; conducting school analysis of epic works.

The scientific novelty of the research is that: for the first time, the methodological system of teaching future foreign literature teachers of school analysis of epic works is theoretically substantiated, developed and experimentally tested; the semantic content of

the concept “school analysis” is clarified, the essence of the basic concepts “analysis”, “literary analysis” is specified; the content of educational and methodical support on the problem of school analysis of epic works and the specific of its implementation by students of philology are analyzed; criteria and indicators of levels of formation of students’ ability to analyze epic works are determined; the methodic of teaching future literature teachers the analysis of epic works is developed; provisions on school analysis of a literary work as a basis for effective study of foreign literature works at the lessons in secondary schools have been further developed.

The practical significance of the obtained results is determined by the fact that the proposed method of teaching school analysis of epic works can be used in the system of teacher training in pedagogical institutions of higher education, in the system of postgraduate education and professional development of pedagogical staff. Theoretical provisions and conclusions of the dissertation can be used to improve the content of educational programs, textbooks, handbooks, working out lecture materials, planning of laboratory and practical classes for the university course “Methods of teaching foreign literature”; by students during the writing of bachelor’s, master’s theses, their pedagogical practice, by postgraduates and teachers.

Key words: school analysis, epic work, methodology of foreign literature teaching, the model of teaching epic work analysis at school, methods of teaching to analyze epic works at school, methods of teaching future foreign literature teachers.

THE LIST OF PUBLISHED SCIENTIFIC WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Scientific works in which the main results of the dissertation are published:

1. Grychanyk N. I. Problema shkil'nogo analizu epichnogo tvorcu v metodychnij nauci. Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 16. Tvorchyja osobystist' vchytelja: problemy teorii' i praktyky: zbirnyk naukovyh prac'. Vyp.22 (32). Kyi'v : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. S. 199–203.

2. Grychanyk N. I. Teoretychne osmyslennja problemy analizu hudozhn'ogo tvoruu: metodychnyj i literaturoznavchyj aspekty. Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelja: zbirnyk naukovyh prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny. Uman' : FOA Zhovtyj O. O., 2014. Vypusk 10. Ch.2. S. 13–19.
3. Grychanyk N. I. Analiz hudozhn'ogo tvoruu jak pedagogichna problema. Pedagogichnyj al'manah: zbirnyk naukovyh prac'. Herson : KVNZ «Hersons'ka akademija nepererвної osvity», 2014. Vypusk 24. S. 48–52.
4. Grychanyk N. I. Problema analizu hudozhn'ogo tvoruu v metodychnij nauci: retrospektyvnyj ogljad. Naukovi zapysky. Serija «Psyhologo-pedagogichni nauky» (Nizhyns'kyj derzhavnyj universytet imeni Mykoly Gogolja) / za zag. red. prof. Je. I. Kovalenko. Nizhyn : NDU im. M. V. Gogolja, 2016. № 4. S.16–20.
5. Grychanyk N. I. Analiz suchasnoho stanu sformovanosti vmin' studentiv zdijsnjuvaty rozgljad epichnyh tvoriv u procesi vyvchennja kursu «Metodyka vykladannja zarubizhnoi' literatury». Visnyk Cherkas'kogo nacional'nogo universytetu im. B. Hmel'nyc'kogo. Serija: Pedagogichni nauky, 2018. № 6. S. 38–44.
6. Grychanyk N. I. Problema profesijnogo stanovlennja tvorchyh majbutnih uchyteliv-slovesnykiv u filofs'komu dyskursi. *Profesijna pidgotovka fahivciv: kreatyvnyj pidhid*: monografija / za red. O. A. Dubasenjuk. Zhytomyr: Vyd-vo Jevenok O. O., 2017. S. 412–429.
7. Grychanyk N. I. Shkil'nyj analiz hudozhn'ogo tvoruu : metodychna paradygma. *Paradygmatychni aspekty j dylemy rozvytku nauky ta osvity*: monografija / za red.: Ja. Gzhesjak, I. Zymomrja, V. Il'nyc'kyj. Konin –Uzhgorod–Melitopol'–Herson–Kryvyj Rig : Prosvit, 2019. S. 36–46.
8. Grychanyk N. I. Problema navchannja majbutnih uchyteliv zarubizhnoi' literatury shkil'nogo analizu epichnyh tvoriv pid chas i'h metodychnoi' pidgotovky. *Naukovyj zhurnal «Molodyj vchenyj»*, №10 (25) zhovten', 2015. S. 133–137.
9. Grychanyk N. I. Problema navchannja studentiv-filologiv analizu hudozhnih tvoriv : filofs'ki aspekty. *Naukovyj zhurnal «Molodyj vchenyj»*. 2016. № 8 (35) serpen'. S. 333–337.

10. Grychanyk N. I. Rozkryttja pytannja analizu hudozhnih tvoriv u zmisti suchasnyh program i pidruchnykiv iz zarubizhnoi' literatury dlja zagal'noosvitn'oi' shkoly. *Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire: XXII Mezhdunar. nauchn. konf.*, 26 – 27 fevralja 2017 g., Perejaslav-Hmel'nickij: sb. nauchnyh trudov. Perejaslav-Hmel'nickij, 2017. Vyp. 2 (22). ch.6. S. 55–61.

11. Chayka O. M., Hrychanyk N. I. The system of creative tasks during teaching students the basics of school analysis of epic works (based on course «Technique of teaching world literature»). *Australian journal of Education and Science*, №2 (16), (July-December). Volume II. «Sydney University Press», 2015. 609p. P. 332–339.

12. Grychanyk N. I. Rerezentacija problemy analizu epichnogo tvoriv v pidruchnykah ta posibnykah iz metodyky vykladannja zarubizhnoi' literatury dlja zakladiv vyshhoi' osvity. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference*. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 17 May 2019 [Electronic resource] / Editors prof. L. N. Katjuhin, I. A. Salov, I. S. Danilova, N. S. Burina. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2019. C.322 – 333.

Scientific works certifying the approbation of the dissertation materials:

13. Grychanyk N. I. Rozvytok umin' analizuvaty literaturnyj tvir jak osnova fahovoi' pidgotovky vchytelja-slovesnyka. *Ukrai'na na shljahu v Jevropu. Vyshha osvita ta jevrointegracija* : materialy II Vseukrai'ns'koi' naukovo'i' konf., (Mykolai'v, 6 – 7 grudnja 2014 r.). Mykolai'v : NUK, 2014. S. 34–35.

14. Grychanyk N. I. Shkil'nyj analiz epichnogo tvoriv. *Suchasni naukovy doslidzhennja: materialy XV Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii'*, (Chernivci, 29 – 30 lystopada 2014 r.). T.3. Kyi'v : Naukovo-vydavnychyj centr «Laboratorija dumky», 2014. S. 17–18.

15. Grychanyk N. I. Problema analizu epichnogo tvoriv na praktychnomu zanjatti z metodyky vykladannja svitovoi' literatury u vyshhomu navchal'nomu zakladi. *Dosjagnennja nauky ta praktyky: materialy XVII Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konf.*, (Chernivci, 24 – 25 sichnja 2015 r.). T.2. Kyi'v : Naukovo-vydavnychyj centr «Laboratorija dumky», 2015. S. 8–10.

16. Grychanyk N. I. Navchannja majbutnih uchyteliv zarubizhnoi' literatury shkil'nogo analizu epichnyh tvoriv: do postanovky problemy. *Suchasna osvita i nauka v Ukraini: tradyicii' ta innovacii'* : materialy XXII Mizhnarodnoi' nauk.-prakt. konferencii' «Suchasna osvita i nauka v Ukraini: tradyicii' ta innovacii'», (Odesa, 24 – 25 zhovtnja 2015 r.). Odesa : GO «IOMP», 2015. S. 7–10.
17. Grychanyk N. I. Pedagogichne keruvannja procesom shkil'nogo analizu epichnogo tvoriv jak osnova profesijnoi' pidgotovky majbutn'ogo filologa. *Molod', osvita, nauka i nacional'na samosvidomist' v umovah jevropejs'koi' integracii'* : zb. materialiv XIX Vseukr. nauk.-prakt. konferencii' / Redkol.: I. I. Tymoshenko (vid. red.) ta in. Kyi'v : Vyd-vo Jevropejs'kogo universytetu, 2016. T.1. S. 50–52.
18. Grychanyk N. I. Mozhyvosti kursu «Metodyka vykladannja zarubizhnoi' literatury» u zabezpechenni profesijnogo stanovlennja majbutn'ogo vchytelja literatury. *Istorychni, movni i metodologichni tendencii' rozvytku suchasnoi' osvity* : materialy III Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' molodyh uchenyh i studentiv, (Harkiv, 7-8 kvitnja 2016 r.). Harkiv : FOP Brovin O. V., 2016. S. 92–94.
19. Grychanyk N. I. Psychologichni osoblyvosti navchannja majbutnih uchyteliv zarubizhnoi' literatury analizu hudozhn'ogo tvoriv. *Problemy ta perspektyvy rozvytku osvity* : materialy II Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii'. Herson : Vydavnychyj dim «Gel'vetyka», 2016. S. 39–41.
20. Grychanyk N. I. Pro dejaki osoblyvosti metodyky vyvchennja epichnyh tvoriv studentamy-filologamy u vyshhomu navchal'nomu zakladi. *Problemy ta perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* : materialy vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii'. Izmai'l, 2016. S. 26–28.
21. Grychanyk N. I. Pogljadi pedagogiv mynulogo na problemu profesijnogo stanovlennja majbutn'ogo vchytelja literatury. *Suchasni naukovi doslidzhennja* : materialy XLIV Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii', Chernivci, 15-16 veresnja 2016 roku. T.1. Kyi'v : Naukovo-vydavnychyj centr «Laboratorija dumky», 2016. S. 30–32.
22. Grychanyk N. I. Dejaki aspekty teorii' ta metodyky pidgotovky majbutnih uchyteliv literatury do analizu hudozhn'ogo tvoriv. *Gluhivs'ki naukovi chytannja – 2016. Aktual'ni*

pytannja suspil'nyh ta humanitarnyh nauk : materialy VI Mizhnarodnoi' internet-konferencii' molodyh uchenyh ta studentiv. Gluhiv : RVV Gluhivs'kogo NPU im. O. Dovzhenka. 2016. S. 52–54.

23. Grychanyk N. I. Kryterii' ta rivni sformovanosti vmin' studentiv-filologiv analizuvaty hudozhnij tvir. *Shidnoslov'jans'ka filologija: Vid Nestora do s'ogodennja* : materialy VI Mizhnar. nauk. konf. (Bahmut, 10 kvitnja 2018 r.). Bahmut : Vyd-vo B. I. Matorina, 2018. S. 56–59.

24. Grychanyk N. I. Literaturoznavcha kompetencija jak osnovna skladova profesijnoi' kompetentnosti majbutn'ogo vchytelja. *Zbirnyk materialiv regional'nogo seminaru «Pidgotovka majbutnih uchyteliv do realizacii' Konceptcii' «Nova ukrai'ns'ka shkola»» 7 lystopada 2018 roku* / vidp. za vypusk Vyshnyk O. O. Hlukhiv, 2018. S.57 – 61.

25. Grychanyk N. I. Osnovni pryncypy metodyky navchannja studentiv shkil'nogo analizu epichnyh tvoriv. *Suchasnyj ruh nauky* : tezy VI mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' internet-konferencii', 4-5 kvitnja 2019 r. Dnipro, 2019. S. 267–272.

26. Grychanyk N. I. Etapy realizacii' metodyky navchannja studentiv-filologiv shkil'nogo analizu epichnyh tvoriv. *Rozvytok profesijnoi' majsternosti pedagoga v umovah novoi' sociokul'turnoi' real'nosti* : zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii'; u 2 ch. Ch.1 (m. Ternopil', 11-12 kvitnja 2019 roku) / ukladachi: V. Je. Kavec'kyj, A. V. Vyhrushh, O. Ja. Zhyznomirs'ka, T. O. Sergunina, I. I. Kuz'ma, S. B. Gah. Ternopil' : SMP «Tajp», 2019. S. 138–140.

27. Grychanyk N. I. Specyfichni pryncypy metodychnoi' systemy navchannja majbutnih uchyteliv-slovesnykiv shkil'nogo analizu epichnyh tvoriv. *Nauka III tysjacholittja: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku* : materialy III Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' internet-konferencii' (25-26 kvitnja 2019 roku) : zbirnyk tez. Berdjans'k: BDPU, 2019. S.96-98.

Scientific works which additionally reflect the results of the dissertation:

28. Davydenko G. J., Strel'chuk G. M., Grychanyk N. I. Istorija zarubizhnoi' literatury XX st. : navch. posibnyk. Kyi'v : Centr uchbovoi' literatury, 2011. 3-e vyd. 400s.

29. Davydenko G. J., Chajka O. M., Grychanyk N. I., Kushnjer'ova M. O. Istorija novitn'oi' zarubizhnoi' literatury: navch. posibnyk. Kyi'v : Centr uchbovoi' literatury, 2008. 274s.
30. Cin'ko S. V., Djatlenko T. I., Chajka O. M., Grychanyk N. I. Formuvannja fahovoi' vpravnosti u studentiv filologichnyh fakul'tetiv u procesi pedagogichnoi' praktyky. Pedagogichna praktyka – osnova fahovoi' vpravnosti majbutn'ogo vchytelja-slovesnyka : monografija / za zag. red. G. P. Kuznecovoi'. Gluhiv: RVV GNPU im. O. Dovzhenka, 2013. S.99 – 122.

ЗМІСТ

ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ	33
1.1. Філософське підґрунтя проблеми дослідження	33
1.2. Психолого-педагогічні основи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.....	43
1.3. Літературознавчі аспекти проблеми аналізу епічних творів.....	52
1.3.1. Загальна характеристика змісту поняття «аналіз літературного твору».....	52
1.3.2. Родово-жанрові особливості епічних творів.....	55
1.3.3. Концепції літературознавців у контексті досліджуваної проблеми.....	61
<i>Висновки до першого розділу</i>	69
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ	72
2.1. Поняття «шкільний аналіз» як об'єкт теоретичного аналізу в методичній науці.....	72
2.2. Генеза проблеми аналізу епічних творів у методиці викладання зарубіжної літератури.....	88
2.3. Сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми.....	94
2.3.1. Студіювання змісту програм, підручників та методичного супроводу до них для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти.....	94
2.3.2. Аналіз змісту навчальних програм, підручників та посібників з методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти.....	105

2.3.3. Узагальнення практичного досвіду викладачів закладів вищої освіти.....	118
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>135</i>
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ.....	138
3.1. Теоретичне обґрунтування та побудова експериментальної моделі методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.....	138
3.2. Практичне впровадження методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.....	154
3.3. Аналіз результатів експерименту.....	232
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>240</i>
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	242
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	245
ДОДАТКИ.....	268

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Інтеграція України до європейського освітнього простору, важливі соціально-економічні перетворення, зміна світоглядної парадигми, процеси інформатизації, гуманізації, мобільності суспільства, реформування вищої освіти зумовлюють модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції «Нова українська школа» наголошено на тому, що сучасна школа потребує фахівців нової генерації з високим інтелектуальним потенціалом, творчою активністю, здатних самостійно мислити, продукувати нові ідеї, глибоко сприймати і розуміти художньо-естетичні цінності, аналізувати, інтерпретувати явища культурного життя суспільства [98; 97; 162; 87; 169]. Майбутній фахівець має бути готовим до педагогічного співробітництва і співтворчості зі своїми учнями, формувати в них високоморальні та загальнолюдські цінності, світогляд засобами художнього слова, потребу в збереженні та подальшому примноженні духовних національних надбань. Тому проблема методичної підготовки майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти є однією з надважливих у педагогічній освіті.

У процесі опанування навчальної дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» перед студентами-філологами постає низка важливих завдань. З-поміж них домінантним є не лише якісне вивчення теоретичного матеріалу, а й ґрунтовне засвоєння багатьох практичних аспектів викладання зарубіжної літератури як навчального предмета в школі, зокрема вміння відрізняти літературознавчий аналіз від шкільного, оволодіння методикою проведення шкільного аналізу різними шляхами з урахуванням родової специфіки художніх творів, уміння об'єктивно оцінювати класичні зразки світової літератури.

Підготовка майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу творів світового письменства є комплексною проблемою, від успішного

розв'язання якої залежить вирішення низки важливих питань соціального, культурологічного та педагогічного змісту. Практика засвідчує, що значна частина майбутніх учителів літератури не володіє на належному рівні методикою аналізу художнього твору. А це, як правило, у майбутньому позначається на їхній педагогічній діяльності: на уроках зарубіжної літератури шкільний аналіз почасти підмінюють переказом твору загалом або окремих його частин, інколи опрацюванням відомих критичних матеріалів, вибіркоким читанням певних епізодів. Причиною цього є насамперед неналежна фахова підготовка майбутнього вчителя, невміння продуктивно використовувати літературознавчі знання в практичній діяльності під час проведення шкільного аналізу художнього твору.

Ще одним суттєвим недоліком шкільного вивчення творів зарубіжної літератури є те, що вчителі-словесники приділяють недостатньо уваги художній специфіці програмового твору, залишаючи поза увагою його родово-жанрові особливості, порушуючи нерозривну єдність змісту і форми як засадничих літературознавчих категорій, що акумулюють уявлення про внутрішню суть і зовнішню форму твору, дають змогу всебічно пізнати художнє явище. Це стосується й одного із родів літератури – епосу, адже вивчення епічних творів як явища словесного мистецтва відіграє винятково важливу роль у літературній освіті учнів. Їх готовність до аналізу епічних творів безпосередньо залежить від особистісного підходу до виучуваного матеріалу, від сприйняття епічного твору залежно від життєвого досвіду вихованця, його загального розвитку, інтелектуального рівня, читацьких інтересів, уміння самостійно мислити й формулювати правильні висновки та узагальнення. Відтак, зростають вимоги до вчителя-словесника: до його здатності враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, уміння продуктивно реалізовувати всі етапи вивчення епічного твору, ефективно використовувати традиційні й інноваційні шляхи його аналізу, методи, прийоми, форми і види навчальної діяльності, розкривати учням духовні пошуки письменника, відображені в образах і ситуаціях епічного твору, спонукати їх до самостійного осмислення зображених автором проблем

людського життя, проникати в глибинну сутність твору. Означене вище дає підстави стверджувати, що правильно організований і проведений шкільний аналіз епічних творів буде максимально сприяти активній пізнавальній роботі учнів на уроці, глибокому засвоєнню тексту, оволодінню різними способами читання, що істотно впливатиме на якість їхньої літературної освіти, розвиток інтелектуальної сфери і піднесення культури читання.

У цьому контексті виняткової ваги набуває проблема навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже порушено у філософських, психолого-педагогічних та літературознавчих студіях українських та зарубіжних учених. Доцільним і продуктивним для нашого дослідження виявилось студювання філософських розвідок (Платон, Арістотель, Г. - В.- Ф. Гегель, І. Кант, О. Потебня, Д. Г'юм, П. Юркевич, А. Лосєв, М. Аркас, Д. Дорошенко, Д. Яворницький, В. Коженев, П. Пустовойт, Б. Томашевський та ін.), у яких розкрито механізми осмислення процесу навчання, зосереджено увагу на родах літератури та їх особливостях, зокрема, притаманних епосу – подієвості, наявності композиції та системи образів, необмеженості в часі та просторі, можливості одночасного зображення багатьох подій, здатності впливати на емоційну сферу читачів.

Актуальними є психологічні дослідження (Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, Г. Костюк, І. Синиця та ін.), спрямовані на виявлення особливостей сприймання учнями різних вікових груп художніх творів світового письменства, обґрунтування психологічних основ навчання, визначення основних психічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, емоції й почуття), які є суттєвими для успішного аналізу творів мистецтва.

Значний вплив на розкриття проблеми сприйняття, усвідомлення та аналізу художніх творів мають праці педагогів (В. Сухомлинський, Н. Рождественська, М. Коган, Л. Жабицька, О. Никифорова та ін.), в яких закладено підвалини методики викладання літератури, педагогічно обґрунтовано процес вивчення художніх творів на уроках літератури.

Теоретичне підґрунтя досліджуваного питання становлять і літературознавчі праці. Проблема аналізу художніх творів, зокрема епічних, певною мірою висвітлена в роботах літературознавців (М. Бахтін, В. Виноградов, С. Єфремов, П. Волинський, Д. Наливайко, А. Ткаченко, В. Марко, Р. Гром'як, Б. Шалагінов та ін.), у яких доведено, що загальні положення літературознавства потрібні майбутнім учителям-словесникам як основа для наукового вивчення й глибокого розуміння літератури; подано ґрунтовний опис відомих видів літературознавчого аналізу, визначено їх специфічні риси; прокоментовано нерозривний зв'язок змісту і форми художнього твору.

Аналіз художнього твору був предметом дослідження в історії методичної науки ХІХ століття (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін та ін.). Питання специфіки проведення шкільного аналізу творів світового письменства, відмінність його від літературознавчого, особливості вивчення епічних творів різних жанрових форм перебували в центрі наукових інтересів методистів ХХ століття (В. Голубков, М. Рибникова, О. Мазуркевич, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Г. Беленький, В. Неділько, О. Бандура, М. Кудряшов, Є. Пасічник та ін.). Огляд методичних праць з досліджуваної проблеми засвідчив, що вчені-методисти минулого запропонували чимало цікавих підходів до вивчення літератури як мистецтва слова, до аналізу твору взагалі та шкільного аналізу епічних творів зокрема, обґрунтували доцільність використання різних шляхів аналізу, ефективних методів і прийомів, видів навчальної діяльності.

На сучасному етапі розвитку методичної науки досліджувані питання залишаються в колі наукових інтересів провідних методистів (Л. Мірошніченко, Г. Токмань, А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Г. Островська, Л. Удовиченко та ін.). Проблему аналізу епічних творів у школі частково висвітлено в дисертаціях А. Ситченка (теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі), В. Уліщенко (вивчення епічних творів модернізму), Г. Островської (вивчення епічних творів параболічного типу), Л. Панчук (структурування навчальних завдань), О. Слижук (організація читацької діяльності старшокласників), Т. Івахненко (методичні концепти

вивчення літературних творів з урахуванням жанрової специфіки) та ін. Проте більшість цих розвідок стосується закладів загальної середньої освіти, роботи вчителів-філологів та учнів.

Аналіз наукових праць дає підстави зробити висновок про те, що на сьогодні окреслена проблема не знайшла свого розв'язання в окремих спеціальних дослідженнях.

Вивчення реального стану розробленості окресленої проблеми дає змогу зробити висновок про те, що **актуальність** дисертаційної роботи зумовлена:

- сучасними вимогами освіти, які передбачають реформування вищої школи та модернізацію фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника;
- недостатнім рівнем теоретичної та методичної розробленості досліджуваної проблеми;
- невідповідністю між сучасними підходами до вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти та недостатнім рівнем теоретичних знань і сформованих у студентів умінь і навичок роботи з текстом художнього твору;
- відсутністю спеціальних досліджень з проблеми навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури.

Актуальність і важливість проблеми для сучасної освіти, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складовою комплексної науково-дослідної теми «Підготовка вчителя словесності з позицій компетентнісного підходу» кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (державний реєстраційний номер 0119U002871).

Дисертаційну роботу виконано в межах комплексної теми «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» Глухівського

національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (державний реєстраційний номер RK 0117U004243). Особистий внесок автора полягає у розробленні методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів та визначенні шляхів її практичного впровадження.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 8 від 25 березня 2015 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 4 від 26 травня 2015 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

Реалізація поставленої мети передбачала розв’язання таких **завдань**:

1. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження і на цій основі з’ясувати й уточнити зміст базових понять.
2. Дослідити генезу проблеми аналізу епічних творів у методиці викладання зарубіжної літератури.
3. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення з проблеми шкільного аналізу епічних творів та специфіки його проведення студентами-філологами.
4. Визначити критерії та показники рівнів сформованості вмінь студентів аналізувати епічні твори.
5. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури.

Об’єкт дослідження – процес навчання дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми, види навчання студентів шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, літературознавчої та методичної літератури для визначення наукових засад і стану теоретичної розробленості проблеми; аналіз програмово-методичного забезпечення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження; аналіз нормативних документів, навчальних програм, шкільних та університетських підручників, методичних посібників; метод теоретичного моделювання для обґрунтування об'єкта і предмета дослідження, розроблення методики навчання шкільного аналізу епічних творів; *емпіричні*: *діагностичні* методи – анкетування, тестування, бесіди зі студентами-філологами й викладачами закладів вищої освіти; *обсерваторні* методи – спостереження за процесом методичної підготовки студентів, аналіз їхньої педагогічної готовності здійснювати аналіз художніх творів; *експериментальні* методи – констатувальний, формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту, в ході якого перевірялась ефективність розробленої методики; якісний і кількісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Перебродська та ін.), психолого-педагогічні теорії про взаємозв'язок навчання, виховання й розвиток особистості (О. Леонтьєв, О. Нікіфорова, С. Орлова, Н. Черниш, М. Фіцула та ін.), літературознавчі праці про діалогічну природу художнього твору і його аналіз, родово-жанрові особливості епосу (О. Потебня, Ю. Лотман, О. Білецький, М. Бахтін, М. Гіршман, П. Білоус, А. Ткаченко, В. Марко та ін.), дослідження учених-методистів із проблеми читання, сприймання, усвідомлення й аналізу тексту художнього твору (М. Рибникова, Г. Беленький, В. Маранцман, М. Кудряшов, З. Рез, Л. Мірошніченко, Ф. Штейнбук, О. Куцевол, Г. Токмань, О. Ісаєва, Ж. Клименко та ін.).

Вірогідність наукових результатів і висновків забезпечені: методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження;

опорою на досягнення в царині сучасного літературознавства та методики викладання літератури; сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше обґрунтовано* теоретико-методологічні засади опанування студентами методики навчання шкільного аналізу епічних творів; *з'ясовано* змістове наповнення поняття «шкільний аналіз», *уточнено* сутність базових понять «аналіз», «літературознавчий аналіз»; *проаналізовано* зміст навчально-методичного забезпечення з проблеми шкільного аналізу епічних творів та специфіки його проведення студентами-філологами; *визначено* критерії та показники рівнів сформованості вмінь студентів аналізувати епічні твори; *розроблено* методику навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури; *подальшого розвитку* набули положення про шкільний аналіз художнього твору як основу ефективного вивчення творів зарубіжної літератури на уроках в середніх навчальних закладах освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що пропонувану методику навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів можна застосовувати в процесі методичної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, системі післядипломної освіти, самоосвіти. Теоретичні положення та висновки дисертації можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних програм, підручників, посібників, розроблення лекційних матеріалів, планування лабораторних і практичних робіт для університетського курсу «Методика викладання зарубіжної літератури»; студентами під час написання кваліфікаційних робіт, педагогічної практики бакалаврів, магістрантів.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 752 від 23.05.2018 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 22 від 01.06.2019 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка

№ 68–19–343 від 16.05.2019 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-350/3 від 26.06.2019 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою роботою. Викладені наукові положення, результати та рекомендації, винесені на захист, отримані автором особисто. В опублікованих зі співавторами працях авторові належить: [66] – розроблення плану практичного заняття, низки практичних завдань, окреслення специфіки роботи студентів-філологів на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури, [77] – розкриття проблеми професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі, [81] – висвітлення методичної парадигми шкільного аналізу художнього твору. Ідеї, що належать співавторам публікацій, не використано в матеріалах дисертації.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися й доповідалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2014 р.), «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика» (Херсон, 2014 р.), «Сучасні наукові дослідження» (Чернівці, 2014 – 2016 рр.), «Глухівські наукові читання. Актуальні питання суспільних і гуманітарних наук» (Глухів, 2014 – 2016 рр.), «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації» (Одеса, 2015 р.), «Використання медіа-технологій у процесі підготовки вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2015 р.), «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (Київ, 2016 р.), «Актуальні наукові дослідження у сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2017 р.), «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти» (Житомир, 2017 р.), «Аналіз та інтерпретація художнього тексту: проблеми, стратегії, дослідження» (Київ, 2018 р.), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2018 р.), «Підготовка фахівців у сфері освіти і менеджменту: європейський вимір» (Черкаси, 2018 р.), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2019 р.), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2019 р.), «Наука III тисячоліття: пошуки,

проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2019 р.), «Discovery Science» (Київ–Карлові Вари, 2019 р.), «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019 р.), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Ужгород, 2019 р.); *всеукраїнських*: «Україна на шляху в Європу. Вища освіта та євроінтеграція» (Миколаїв, 2014 р.), «Підготовка компетентного фахівця в умовах глобалізаційних процесів» (Умань, 2014 р.), «Інноваційні технології в освіті та вихованні: історія і сучасність» (Глухів, 2015 р.), «П'яті Бугайківські читання» (Ніжин, 2016 р.), «Проблеми та перспективи розвитку освіти в Україні» (Ізмаїл, 2016 р.), «Молодь, освіта, культура, національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2016 р.), «Інформаційні технології у професійній діяльності» (Рівне, 2016 р.), «Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної науки» (Харків, 2016 р.), «Актуальні проблеми літературної освіти в середній та вищій школі» (Київ, 2017 р.), «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (Суми, 2017 р.), «VI Волошинські читання: «Методика навчання української мови і літератури в контексті концепції Нової школи: проблеми, пошуки, перспективи» (Глухів, 2018 р.), «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)» (Умань, 2018 р.), «Педагогічна освіта в Україні: пошуки, стратегія, перспективи розвитку» (Полтава, 2018 р.), «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах» (Київ, 2019 р.), «VII Волошинські читання: «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» (Київ, 2019 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2019 р.); *міжрегіональних і міжуніверситетських*: «The 21st Century Challenges in Education and Science» (Глухів, 2015, 2016, 2019 рр.), «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі» (Івано-Франківськ, 2016 р.); *звітних*: науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів (Глухів, 2014–2020 рр.)

Публікації. За результатами дисертаційної роботи опубліковано 27 наукових праць (з них 24 одноосібні): 5 статей у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук, 3 статті у виданнях України, що входять до

наукометричної бази Index Copernicus, 2 статті в зарубіжних періодичних виданнях (одна з них у співавторстві), 15 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій, 2 монографії (у співавторстві). Додатково відображають наукові результати дисертації 2 навчальні посібники з історії зарубіжної літератури з грифом МОНУ (у співавторстві) та 1 монографія (у співавторстві).

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження, його метою і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (270 найменувань) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 363 сторінки, із них основного тексту – 216 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

1.1. Філософське підґрунтя проблеми дослідження

Філософи в різні періоди розвитку історії людства цікавилися проблемою сприймання, усвідомлення, аналізу художніх творів та формування на основі здобутих знань конкретних умінь і навичок. Перші спроби розв'язання цієї проблеми знаходимо в працях античних мислителів Сократа, Платона, Арістотеля, філософські системи яких багато століть впливали на розвиток наукової думки людства.

Сократ став засновником методу діалогічної суперечки, під час якої кожен зі співрозмовників є рівноправним учасником діалогу, критично аналізував загальновідомі постулати, доходив єдино правильного висновку шляхом обговорення конкретної проблеми. Він підвів до усвідомлення того, що під час пізнання будь-якого явища (філософського, історичного, літературного тощо) особистість робить спробу висловити власний погляд на поняттєвий рівень розуміння одиничних явищ, без чого філософська розмова неможлива. Тільки так, наголошував філософ, людина отримує остаточні, незмінні та завершені знання.

Тож діалогічність, на думку вченого, – особливий метод пізнання світу, знаходження істини та оформлення її в поняття. Як стверджував Сократ, мистецтво діалогу передбачає опору на те, що вже відоме співрозмовникові. Важливу роль при цьому відіграє продумана та правильно сформульована низка запитань, відповіді на які допомагали особистості пригадати раніше отримані теоретичні знання.

Уважаємо, що заснований Сократом метод є цінним для нашого дослідження, оскільки зрозуміти зміст прочитаного художнього тексту, глибоко усвідомити ідейно-тематичну канву аналізованого твору можливо і завдяки застосуванню діалогічної форми спілкування.

Платон поділяв погляди свого вчителя Сократа на проблему застосування діалогічного методу спілкування та його ефективність, підкреслював думку про

те, що набуття будь-яких умінь і навичок – це лише вправа, спрямована на розвиток здібностей, притаманних душі людини первинно [47].

Таким чином, давньогрецькі філософи Сократ і Платон свого часу дійшли висновку, що проблема передавання та отримання будь-яких знань надзвичайно актуальна і практично реалізується через діалог. Такі погляди філософів є актуальними для розвитку методичної науки, оскільки сучасні уроки літератури – це творчі діалоги вчителя-словесника з учнями.

Родоначальник європейської теорії літератури, засновник логіки як науки про закони та форми правильного мислення Арістотель узагальнив учення Платона. Мислитель наголошував, що людина здатна здобувати певні знання про реальність, оперуючи лише ідеями, не звертаючись до речей. Філософ переконував, що будь-яке пізнання починається з відчуттів. А формами справжнього наукового знання є поняття, які з'ясовують сутність речей. Розробляючи вчення про сутність і форму, він зазначав, що суттю буття є форма: «Форма – це і є сутність предмета, його головна визначеність, що виражається в пізнанні через поняття про даний предмет. Поняття ж охоплює лише те в предметі, що є стійким і не піддається змінам» [47, с. 107].

Отже, теоретичні праці мислителів минулого стали методологічною основою методики як науки, сприяли виробленню концептуальних засад роботи з текстом художнього твору.

Середньовічна філософія зробила значний внесок у подальший розвиток наукової думки. Філософи цього періоду (Августин Блаженний, Ансельм Кентерберійський, Альберт Великий, Фома Аквінський, Іоанн Дунс Скот та ін.) розробили й уточнили всі можливі варіанти співвідношень раціонального, емпіричного й апіорного. Вони обґрунтували важливість людських знань, поділили їх на чуттєві та інтелектуальні. Інтелектуальні знання, на їхню думку, мали надприродне походження й були наслідком осягнення розумом індивідуальних об'єктів [248, с.107-132].

Поділяємо таку точку зору, оскільки означений вид знань може сформуватися лише в результаті безпосереднього осягнення наукового матеріалу

(в тому числі й літературного). Адже художній текст – це об'єкт для прочитання та розуміння студентами або учнями, під час аналізу якого в читачів розширюються кругозір та читацькі інтереси, накопичуються знання, формуються вміння та навички аналізу різножанрових творів.

Зокрема, Фома Аквінський, описуючи проблему пізнання, наголошував на тому, що його первинним джерелом є безпосереднє сприймання людиною явищ, предметів, проблемних питань за допомогою розуму. Тільки після накопичення достатньої кількості знань в особистості розпочинається процес їх переосмислення, з'являється чуттєве сприймання, а потім – пізнання [47, с. 133].

У працях філософів епохи Відродження (Ф. Бекон, Б. Спіноза, Дж. Локк та ін.) поєднано традиції античності, вагомі надбання Середньовіччя й новаторські досягнення ренесансних митців. Першим філософом Нового часу був англійський дипломат і політичний діяч Ф. Бекон, який основним завданням філософії визначив розроблення такого методу пізнання, який підніс би науку на новий рівень. На думку філософа, спостереження, аналіз, порівняння та експеримент – це шляхи, що ведуть до знань. Учений повинен іти у власних дослідженнях від спостереження одиничних фактів до широких узагальнень, тобто застосовувати індуктивний метод пізнання [10].

Актуальними для нашого дослідження стали також судження Ф. Бекона про єдність знання й діяльності: «...два людських поривання – до Знання і Могутності – воістину збігаються в одному й тому ж, а недоліки в практиці більшою мірою залежать від незнання причин» [20, с. 1]. Ця теза стала засадничою для виокремлення мислителем з філософії нової дисципліни – педагогіки, яку він поділив на три частини: теорію органів мовлення, теорію методів мовлення і теорію прикрашання мовлення. Теорія методів стала основою для передавання теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок та підґрунтям для виникнення методики як науки [224].

Голландський філософ Б. Спіноза репрезентував власне бачення проблеми пізнання. Він різко протиставив чуттєве уявлення, яке назвав уявою, розумінню. Чуттєве уявлення, на думку філософа, утворює перший, нижчий щабель знань і

дає людині неповну правду та недостовірні ідеї. Вищий шабель – це людський розум, завдяки якому особистість отримує міцні знання [199, с. 54–55].

Англійський дослідник Дж. Локк розробив сенсуалістичну теорію пізнання, згідно з якою джерелом усіх знань є відчуття. Вчений виділив три групи людських знань за ступенем точності: інтуїтивні (самоочевидні істини), демонстративні або доказові, сенситивні (отримані завдяки відчуттям про окремі предмети). Від інтуїтивних знань, переконував філософ, залежить достовірність людського пізнання. Вони породжують демонстративні знання, які виникають у процесі бесіди. Загалом, як доводив учений, людське пізнання ніколи не досягає того, що потрібно людині [47, с.166–172]. Відтак запропоновані філософом групи знань відіграють важливу роль у методичній підготовці майбутніх учителів літератури, адже справжній фахівець повинен мати стійкі теоретичні знання та володіти практичними вміннями та навичками.

Філософи французького Просвітництва Б. Паскаль, Ш. Л. де Монтеск'є, Вольтер, Ж. О. де Ламеттрі, К. А. Гельвецій, Ж. - Ж. Руссо, Д. Дідро, П. А. Гольбах внесли в класичний образ філософії особливу просвітницьку тенденцію, засновану на ідеї визначальної ролі знання в розвитку людини. На їхній погляд, світ – це єдине ціле, пов'язане законами розуму. Людина ж повинна наслідувати закони природи, пізнання яких є однією з найбільших цінностей людського суспільства.

Одним із найвідоміших представників англійської просвітницької філософії визнано Д. Г'юма, який основою всього процесу пізнання вважав досвід, який мав ряд особливостей. Його основними елементами були сприймання (перцепції), які склалися з двох форм пізнання: враження та ідеї. Важливе місце мало поняття «враження» – це відчуття, емоції, переживання, бажання, тобто всі наші живі сприйняття; це такі перцепції, що міцно входять у свідомість й охоплюють усі людські емоції. Згідно з його вченням творча сила мислення обмежується лише можливістю пов'язувати, переставляти, збільшувати чи зменшувати той матеріал, який дають почуття та досвід [267, с. 89].

Засновник української класичної філософії Г. Сковорода наголошував, що людське щастя досягається у «сродній праці», тобто праці за покликанням. Мислитель переконував, що людина, обираючи «сродну» собі справу, повинна обов'язково звертати увагу на нахили й здібності до неї, на бажання присвятити своє подальше життя обраній професії, на життєве покликання [217]. У контексті нашого дослідження така авторська ідея викликає найбільший інтерес, оскільки майбутні вчителі літератури, здобуваючи педагогічний фах, повинні «пізнати себе» в обраній професії, визначити свою «сродність» із нею, зрозуміти, що «споріднена праця – найсолодший бенкет», знайти в собі «нетлінну душу» [217, с. 122].

Заслужують уваги й інші ідеї Г. Сковороди, що не втратили актуальності й до сьогодні. Так, продовжуючи традиції Сократа, вчений був переконаний у тому, що діалог – це головний метод на шляху до пошуку істини. Його учасники повинні бути активними співрозмовниками, творчими особистостями.

Отже, проведений аналіз дає підстави констатувати, що філософські розвідки Нового часу були цікавими й продуктивними. У цей час було закладено основи методології наукового пізнання. Філософи обстоювали позиції емпіризму й раціоналізму та дещо абсолютизували індуктивний і дедуктивний шляхи пізнання.

Німецька класична філософія стала значущим етапом у розвитку світової філософії. Ідея активності суб'єкта пізнавальної діяльності в історії філософії була висловлена І. Кантом, Й. Фіхте, Г. Гегелем, Ф. Шлейєрмахером, Л. Фейєрбахом та ін.

І. Кант як родоначальник німецької класичної філософії багато уваги приділяв теорії пізнання. Філософ проголосив думку, що пізнання і знання – це результат людської (насамперед розумової) активності. Людина пізнає лише тією мірою, якою сама випробовує природу, ставить їй запитання, вибудовує гіпотези. На думку вченого, особистість постає творчою та діяльною. Чим вона активніша, тим розгалуженішими будуть її зв'язки з дійсністю і, відповідно, ширшими знання. Він уважав, що найперше джерело знань – це чуття і намагався

розмежувати емпіричні й практичні знання, доводячи, що теоретичний розум поступається практичному [47, с.189–199].

Німецький учений-філолог, філософ Ф. Шлейєрмахер розробив нову методику тлумачення й розуміння текстів, прагнув з'ясувати загальні передумови, закономірності та принципи процесу сприймання й усвідомлення ізольовано від конкретного об'єкта дослідження. Підсумком цього процесу, на думку філософа, повинна стати повна консолідація читача з особистістю автора, який висловив свої думки в тексті. Читач, щоб зрозуміти ідейний задум автора, має пройти в зворотному напрямі шлях самого автора, повністю повторивши його творчий акт. А це, своєю чергою, вимагає від нього креативного підходу, інтелектуальної активності, дослідницько-пошукових умінь, що стає, на думку вченого, необхідною передумовою повноцінного розуміння змісту прочитаного. Філософ акцентував на ефективності цілісного розгляду художнього твору. На його думку, кінцевою метою тлумачення тексту є «розгорнутий початок», що передбачає розгляд цілісного тексту завершеними частинами. Втім мета аналізу досягається лише в його неперервності [263, с. 154].

Німецький філософ Л. Фейєрбах, окреслюючи структуру творчої діяльності майбутнього вчителя, виділив два взаємопов'язані спрямування: предметно-чуттєве буття особистості та спілкування між людьми. Вчений довів, що лише через людську комунікацію та спільну творчість відбувається прогрес у стосунках і розкривається творчий потенціал [243]. Тому наведена думка мислителя стала підґрунтям спілкування в колі «вчитель-учень-художній твір», а також основою антропологічної методологічної системи вивчення художньої літератури сьогодні.

У XIX столітті еволюція філософської думки спричиняє усвідомлення необхідності розкриття місця й ролі особистості у творчому процесі роботи з твором.

Український мислитель П. Юркевич переконував, що ефективність аналізу залежить від результативного процесу пізнання. Він уважав, що пізнання здійснюється в трьох формах:

1) пізнання через уявлення – це нижча і найменш досконала форма, пов'язана з чуттєвим спогляданням. Уявлення формується відповідно до суб'єктивних асоціацій, а тому й віддзеркалює не образ речі, що пізнається, а образ людини, яка здійснює акт пізнання;

2) пізнання через поняття – це більш високий рівень пізнавальної діяльності. За допомогою розуму, який здатний до аналізу та синтезу окремих ознак конкретної речі, стає можливим пізнання її сутності, виявлення того, що виокремлює її з-поміж інших речей і без чого вона не могла б бути собою;

3) пізнання через ідею. На цій стадії за допомогою розуму синтезуються результати попереднього пізнання в один цілісний світогляд» [57, с. 145–146].

Пізнання будь-яких істин, на думку філософа, здійснюється діалектичним шляхом, через боротьбу різних систем, поглядів, переконань, думок та ідей. Обґрунтовуючи слушність своїх переконань, учений пояснював, що «дуже часто під час аналізу звертають увагу лише на граматичну будову та характер зв'язків між реченнями. Це лише зовнішній аналіз, який не спрямований на виявлення ідеї як неподільної й цілісної думки письменника, з якої і народився твір мистецтва» [57, с.145].

Німецькі дослідники II половини XIX століття В. Дільтей, Ф. Ніцше, Г. Зіммель, А. Бергсон заявили про себе в усіх сферах філософського мислення. Наприклад, засадничою ідеєю філософії В. Дільтея була теза: зрозуміти творчу особистість, що виразила себе в тексті, можна лише за умови усвідомлення особливостей тієї історичної епохи, в якій вона творила. А пізнання епохи здійснюється, передусім, через розуміння її окремих об'єктивацій (текстів). Щоб досягнути повного розуміння або усвідомлення тексту, читач повинен уміти уявно переноситися в ту історичну епоху, яка відділяє його й автора твору [145, с.4–5].

У контексті досліджуваної проблеми окреслена ідея філософа є винятково цінною для розв'язання питання усвідомлення читачем змісту прочитаних творів, особливо на уроках зарубіжної літератури, адже під час вивчення твору, автором якого є зарубіжний автор, набувають значущості не лише духовно-естетичні

цінності епохи, в якій він жив, але й менталітет нації, з-поміж представників якої виріс і сформувався митець.

М. Гайдеггер з позиції філософії підійшов до розгляду проблеми роботи з текстом художнього твору, ввів у науковий обіг термін «інтерпретація», яку тлумачив як, власне, спосіб існування, а не просто пізнавальну функцію свідомості, як один із методів дослідження буття.

Досліджуючи проблему власне розуміння, філософ виокремив два його види: первинне і вторинне. Первинне здійснюється миттєво, відразу після прочитання. Під вторинним розумінням автор мав на увазі відрефлексовані спогади про те, що вже було зрозуміло в миттєвому акті безпосереднього хвилювання. Тобто, це вже метод, за допомогою якого фіксується, тлумачиться, аналізується первинне розуміння [145, с. 36–37].

Низку вагомих думок висловив М. Гайдеггер і про читача та художній текст, які в автора наділені горизонтом, тобто певним смисловим потенціалом. Під час сприйняття й усвідомлення прочитаного твору, на його думку, відбувається зустріч означених горизонтів (читач – художній твір), у результаті якої утворюється спільний горизонт. Він виникає як наслідок результативного діалогу автора та того, хто тлумачив текст [252, с.302–312].

Викладене вище вможлиблює висновок про те, що під час аналізу потрібно не тільки виявляти авторський задум, а й пояснювати той прихований зміст, який митець уніс у текст, іноді навіть не підозрюючи про це.

Найбільш послідовно основні філософські положення М. Гайдеггера були розроблені його учнем, філософом ХХ століття Г. - Г. Гадамером. Учений, акцентуючи увагу на онтологічному аспекті проблеми розуміння, переконував, що звернення читача до будь-якого тексту вимагає насамперед досвіду осмислення. Він обстоював особистісне прочитання твору, його усвідомлення, критичне оцінювання й аналіз через діалог як основну форму обговорення прочитаного. Така усвідомлена робота з твором є основою діяльності особистості й навіть життя загалом, адже в процесі діалогу народжується істина [228, с. 65–71].

Представники феноменологічної герменевтики (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понті, Е. Левінас, П. Рікер та інші), обстоюючи філософські погляди про діалогічність тексту, вважали, що непередбачуваність, варіативність та багатоаспектність аналізу є домінантами на шляху до розуміння. Наприклад, згідно з концепцією П. Рікера, розгляд художнього твору – це розтягнутий у часі процес осмислення й тлумачення прочитаного літературного тексту через пряме, буквальне значення. Тлумачити – означало йти від явного змісту до змісту прихованого. Філософ переконував, що не існує єдиної перспективи, яка могла б підбити підсумок правильності прочитання й аналізу твору [202, с.152–158].

Р. Інгарден розробив модель феноменологічного тлумачення художнього твору, яка характеризувалася «поліфонічною гармонією» окремих і незалежних структурних елементів тексту, поділених на шари. Перший шар – це знаки; другий – семантичні одиниці, що формують стиль і несуть естетичне навантаження; третій – зображально-предметний змістовий шар і четвертий – образи, співвідносні з естетичними цінностями. Проте найбільш цінною нам видається ідея Р. Інгардена щодо вияву та розмежування естетичної оцінки художнього твору на первинну (емоційну), що здійснюється під час сприймання, і вторинну (інтелектуальну), що реалізується у процесі аналізу [105].

Таким чином, проведений аналіз дає змогу підсумувати, що категорії, розроблені в герменевтиці, мають важливе теоретико-пізнавальне значення і відіграють засадничу роль у розвитку методики літератури як науки. Завдяки аналізу твору, діалогу між учителем й учнем народжується новий смисл – етап життя самого тексту.

Цінними для нашого наукового дослідження видаються напрацювання представників школи структуралізму (Ч. - С. Пірс, В. Пропп, Ч. Морріс, Ц. Тодоров та інші). Вони розглядали художній текст як цілісне і самодостатнє явище, незалежне ні від волі автора, ні від волі читача. Деякі впливові теоретики (Ж. Лакан, Р. Барт, М. Фуко, У. Еко та інші) художній твір тлумачили як гру, що передбачала залучення читача до співучасті у творенні тексту. Так, Р. Барт уважав, що текстові притаманна багатозначність, а читач – це мандрівник, який

має розшифрувати множинне значення твору [11, с. 491–496]. Солідаризуємося з думкою науковця і вважаємо, що читач, заглиблюючись у текст художнього твору, повинен не тільки досконало опанувати його зміст, а й, проаналізувавши, з'ясувати той смисл (значення, ідею, задум), який письменник вкладає в нього [68; 77].

Проблеми розвитку творчих здібностей, формування художньо-естетичної культури, аналіз впливу художніх творів на особистість майбутнього вчителя знайшли відображення у наукових студіях сучасних українських філософів В. Кременя, В. Андрущенка, І. Передборської та інших. Зокрема, В. Андрущенко, говорячи про філософію освіти як методологічний орієнтир модернізаційних процесів у системі вищої освіти, вказує на особливий статус мистецтва взагалі та літератури зокрема в процесі методичної підготовки майбутнього педагога. Він зазначає, що література – це один із важливих засобів виховання й освіти підростаючого покоління, за допомогою якого майбутні вчителі розширюють та вдосконалюють свій внутрішній світ, поглиблюють теоретичні знання, ефективно використовуючи їх на практиці [244, с.217 – 222].

Важливо зазначити, що методика навчання майбутніх учителів аналізу художніх творів базується на здобутках філософів від найдавніших часів і до сьогодення. Аналіз філософської літератури дає можливість стверджувати, що мислителі по-різному підходили до розкриття специфіки роботи з текстом художнього твору. Вважаємо, що значущим для нашої розвідки є врахування основних положень праць Сократа, Платона, Арістотеля, які заклали підвалини філософії та методики викладання літератури, пропагували ефективно застосування діалогу як особливого методу знаходження істини в процесі опрацювання тексту художнього твору, обґрунтували теорію пізнання.

Важливим є врахування ключових здобутків філософів Ф. Бекона, Дж. Локка, І. Канта, Г. Сковороди, П. Юркевича та інших, які наголошували на важливості розуму, відчуттів та досвіду в процесі пізнання, ініціювали єдність знань і практичної діяльності, надавали перевагу раціональному або чуттєвому в художньому сприйнятті.

Однак проведений теоретичний аналіз засвідчує, що положення і вчення філософів не дають цілісного уявлення про аналіз художнього твору. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне в подальшому дослідити різноманітні аспекти порушеної проблеми в психолого-педагогічній, літературознавчій науці та методиці викладання літератури, що стане методологічною основою методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

1.2. Психолого-педагогічні основи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів

У контексті дисертаційної роботи вважаємо доцільним дослідити психологічні особливості студентів, педагогічні умови навчання та вплив літературної освіти на їхній розвиток.

У наукових працях із проблем періодизації вікового розвитку спостерігаємо різні підходи до з'ясування вікових меж, окреслення основних суперечностей і новоутворень раннього юнацького періоду. Більшість психологів студентський вік обмежує періодом від 18 до 23 років. П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв та інші вважали, що студентський вік – визначальний етап життя людини, адже юність – це час вибору життєвого шляху, здобуття освіти в навчальних закладах різних типів, робота за спеціальністю.

Чимало вчених-психологів (Г. - С. Холл, З. Фройд, К. Левін, В. Штерн, Г. Айзенк, Ж. Піаже, А. Валлон, К. Бюлер та інші) наголошували, що період ранньої юності – важливий перехідний етап у процесі формування людини, коли особливо актуальними є «потреби особистості в самоствердженні, самовираженні, самореалізації й саморозвитку» [206, с. 191]. Сучасних студентів називають «покоління Z», «цифрові люди», центеніали, цифрові аборигени, оскільки вони пов'язані між собою за допомогою мережі Інтернет, YouTube, мобільних телефонів, SMS і MP3-плеєрів. Вони характеризуються високим рівнем інтернет-активності, натомість мають низький рівень саморозвитку, не займаються самоосвітою, уникають безпосереднього спілкування один з одним, є

непідготовленими до формату навчання у закладах вищої освіти. Ураховуючи зазначене, педагоги повинні зацікавити сучасного студента навчальним предметом, сприяти формуванню в них переконливої життєвої позиції, власного світогляду. Підтвердженням правомірності нашої думки є наукові твердження В. Слободчикова: «Головні новоутворення юнацького віку – саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, поступове входження в різні сфери життя» [86, с. 108].

Вид провідної діяльності окресленого вікового періоду – навчально-професійна. Колишній учень (студент) мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію. Усе це стає можливим за умови врахування викладачем особливостей психічного розвитку його вихованців. Поділяємо думку Й. Г. Песталоцці, який зазначав, що «при розробці проблем навчання важливо враховувати вікові особливості вихованців, а завданням навчання має бути розвиток їх активності, допитливості, спостережливості і здатності логічно мислити» [45, с. 19].

Звернімо особливу увагу на вікові психологічні зміни покоління «Z». Зарубіжні й вітчизняні психологи (А. Сапа, Г. Солдатова та ін.) виокремлюють у сучасного покоління специфічні психологічні особливості (гіперактивність, сенсорна деривація, побудова ідентичності, перманентна присутність у середовищі Інтернет, інтердисциплінарність), які відіграють засадничу роль у процесі опанування студентами обраної професії, зокрема вчителя літератури [207; 223].

Спираємося на думку психологів П. Блонського, С. Рубінштейна, Л. Виготського, Л. Занкова, П. Зінченка, О. Леонтьєва та інших, які обґрунтовували думку про те, що процес професійної адаптації виявляється в низці розумових дій або інтелектуальних операцій: аналізі, синтезі, узагальненні, абстрагуванні тощо. Наприклад, погоджуємося з думкою Л. Виготського про те, що важливу роль у процесі естетичного виховання молодого покоління має розвиток художнього мислення [42]. «У цьому віковому

періоді починає відбуватися прогресивний розвиток мислення, починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі)» [206, с. 251].

Психолог С. Рубінштейн доводив, що домінувальним у розумовій діяльності студентів є творче начало, уміння не тільки оперувати готовими знаннями, істинами та узагальненнями, а й відкривати нові. У майбутніх філологів з'являється зацікавленість новими теоретичними проблемами, тому активно та інтенсивно розвивається «кліпове мислення» – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментованістю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю переключення між частинами, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [187, с.131]. Студенти не можуть тривалий час зосереджуватися на певному теоретичному матеріалі, у них знижується здатність до аналізу, зменшується коефіцієнт засвоєння знань. Отже, традиційне навчання не адаптоване до особливостей «покоління Z».

У юнацькому віці значно складніших форм набуває сприймання як «відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їхніх якостей і частин, що діють у певний момент на органи чуття» [96, с. 120]. Для студентів-філологів сприймання – складний інтелектуальний процес, від розвитку та вдосконалення якого буде залежати рівень усвідомлення ними нового навчального матеріалу, змісту прочитаного твору. Отже, психічні процеси, що визначають якість художнього сприймання, окреслюють і якість образного узагальнення й конкретизації як розумових операцій. За такого підходу відбувається естетичне збагачення особистості читача: розширюється науковий світогляд, формується художній смак, розширюються літературні інтереси та нахили, зростають духовні потреби, з'являється здатність мислити словесно-художніми образами. Відтак ефективність сприймання буде виявлятися в перцептивних діях студентів як актах планомірного спостереження за певними об'єктами, обумовленими пізнавальною та практичною метою.

Будь-який новий навчальний матеріал потребує від студентів розвитку уяви, яка виявляється в різноманітних видах творчої діяльності. У цей період найбільш набуває розвитку творча уява. Для студента-філолога розвиток творчої уяви відіграє вирішальну роль, оскільки досліджувані твори вимагають від майбутнього вчителя літератури вміння проектувати зміст твору на зовнішній світ, у процесі читання самозаглиблюватися, заглиблюватися у внутрішній (духовний) світ персонажів. Також уважаємо, що розвиток творчої уяви знаходить відображення в різноманітних видах творчої діяльності (художньої, наукової) на лабораторно-практичних заняттях з методики викладання літератури.

У згадуваний нами віковий період відбувається значне погіршення пам'яті. Психологи припускають, що інтернет став особливою формою пам'яті – трансактивною. Студенти, не прагнучи запам'ятати необхідний їм матеріал, зберігають інформацію на своїх девайсах. Вони швидше зроблять записи в телефонний блокнот, сфотографують на телефон, ніж будуть запам'ятовувати. Для майбутніх учителів літератури це є великою прогалиною, оскільки, як слушно зауважувала О. Нікіфорова, «твори літератури в цьому віці спонукають читачів мислити, досліджувати, систематизувати свої знання про дійсність. Тобто, вплив художньої літератури на емоційну сферу молодої людини має ще більше розширюватися» [166, с.150]. У сучасних студентів домінує візуальна пам'ять – запам'ятати не саму інформацію, а шлях до неї в Інтернеті чи медіаконтенті.

На нашу думку, важливими показниками літературного та методичного самовдосконалення майбутніх учителів літератури є читання, сприймання й розуміння художніх творів. Процес читання – це акт тісного спілкування між автором і читачем, який відіграє важливу роль в утворенні здатності міркувати словесно-художніми образами. Окреслена здатність передбачає пізнання (сприймання) художньої літератури у всій її художній специфіці як виду мистецтва, основним засобом якого є художнє слово. Підтвердженням цього є слова Л. Виготського, який зауважував, що вплив художнього твору не повинен обмежуватися лише емоційним хвилюванням від сприймання твору. За емоціями має йти свідоме осмислення та ґрунтовне пояснення змісту прочитаного

матеріалу. Коли ж цього не відбувається, на думку вченого, читач відчуває духовну спустошеність, внутрішню порожнечу. Проте це зовсім не означає, що пояснення «вбивають» враження від прочитаного [41, с.37–65].

Ураховуючи наукові думки І. Кона, С. Орлової, Н. Черниш, приходимо до висновку, що істотних змін зазнало ставлення студентів до процесу читання (значне зменшення обсягів сприйняття текстів, кліповість і фрагментарність запам'ятовування, «діагональне читання»), змінилися й читацькі інтереси (добір «полегшеної тематики», необхідність візуального чи аудіо супроводу тощо) [121; 172; 255]. О. Лучинська вказує, що сучасні студенти сприймають книгу як один із засобів інформації і масової комунікації [144]. Враховуючи вище сказане, робимо висновок про те, що викладач методики літератури та історії зарубіжної літератури, враховуючи психологічні новоутворення покоління «Z», має ефективно, висококваліфіковано організувати освітній процес студентів-філологів з метою прилучення їх до читання різножанрових художніх творів.

Важливу роль для майбутніх словесників відіграє й процес сприймання. Так, О. Нікіфорова пропонує розрізнити два рівні сприймання – безпосередньо емоційне та інтелектуальне. Другий рівень, як переконує дослідниця, є ефективним і змістовним, оскільки висвітлює специфіку усвідомлення реципієнтом емоцій і почуттів, викликаних художнім твором, дає уявлення про результати виконаної аналітико-інтерпретаційної роботи. Психолог звертає увагу на вміння читачів залучати внутрішній зір для візуалізації образів і картин, описаних митцем [166, с. 36].

У контексті нашого дослідження заслуговують уваги й три етапи сприймання, встановлені О. Нікіфоровою: а) трансформація вербальних сигналів у синтетичні конструкції; б) розумова діяльність, яка виникає на основі емоційно-естетичних переживань первинного характеру; в) відтворення художніх образів, що спричиняє емоційно-естетичне переживання [166, с. 26]. Психолог дійшла висновку, що художні твори викликають почуття за умови, якщо зміст твору, його проблематика відповідають потребам конкретної особистості. У такому випадку вивчення художньої літератури спонукає студентів аналізувати дійсність та

усвідомлювати своє ставлення до неї, бо літературний твір допомагає їм визначити сенс життя, змушує активно та творчо мислити.

Л. Жабицька вважала, що майбутні вчителі здатні проаналізувати поведінку персонажів і зробити типові узагальнення. Однак, на думку вченої, їхнє мислення працює тільки для накопичення фактів й не розкриває авторського ідейного змісту, не виявляє світовідчуження автора, його філософію [93, с. 57].

Як зазначав психолог Г. Костюк, у студентів спостерігається підвищена емоційна чутливість. Вони виявляють особливий інтерес до художньої літератури. Тому в цей час у них проявляється, з одного боку, активність аналітичної думки, здатність до міркувань та узагальнень, і з іншого – емоційна вразливість, естетичні переживання. Це дає підставу для висновку про те, що в ранньому юнацькому віці гармонійно співіснують риси «мисленнєвого» і «художнього» типів, що це своєрідна вікова риса формування в них загальних здібностей, що є основою гармонійного розвитку у майбутньому [123, с. 257–259].

У юнацькому віці інтенсивне зростання особистості сприяє розвитку естетичних почуттів. Переживання, пов'язані з мистецтвом, посідають важливе місце у внутрішньому житті реципієнтів. На думку П. Якобсона, вони здатні «співпереживати з набагато більшою гамою почуттів, ніж учні» [268, с. 216]. Переживання від сприймання творів мистецтва переходять у сферу морально-етичну, пов'язуються з думками про себе та сенс свого існування, становлячи картину цілісного світосприйняття юнаків та дівчат [268, с. 217]. Тож вплив художньої літератури на емоційну сферу молодого покоління ще більше розширюється, а читання художніх творів, їх сприймання та усвідомлення на цьому етапі життя розвивають юнацтво емоційно, морально й інтелектуально [71].

Погоджуємось із думкою американського психолога Дж. Дьюї, який запропонував діяльнісний підхід у навчанні, що ґрунтується на таких положеннях: 1) навчання через діяльність; 2) урахування інтересів вихованців у навчанні; 3) навчати думати і діяти; 4) здобуття знань на основі подолання труднощів; 5)

зв'язок навчання з вільною творчою роботою і співпрацею; б) одержання навчальної інформації вихованцем лише тоді, коли вона йому необхідна для розв'язання практичних завдань [45, с. 29]. Вважаємо, що, дотримуючись окреслених положень, можна стати кваліфікованим учителем-словесником, адже психолог наголошує не на ролі пасивного споглядання, а на активній позиції, навчанні через діяльність.

Отже, в студентів сучасного покоління відбулася значна трансформація психічних процесів (пам'ять, увага, мислення), яка має вплив на їхню методичну підготовку.

Педагогічна наука, як і психологія, приділяє особливу увагу процесу навчання, виховання та розвитку молодого покоління, зорієнтованості його на оволодіння певною професією. Так німецький педагог А. Дістервег вирішальну роль у процесі навчання та виховання відводив саме особистості вчителя. Вчений популяризував учительську професію і висував низку вимог до педагога, якого вважав центром освітнього процесу. З-поміж них актуальними для нашого дослідження є такі: досконало знати свій предмет, любити свою професію і вихованців; мати тверду волю і характер, весь час вести дітей уперед, не відступаючи від власних принципів; постійно займатися самоосвітою; бути носієм моральних якостей і прикладом для своїх вихованців [90].

Учений наголошував на цікавості шкільних предметів. Особливий інтерес для нього становить художня література. А. Дістервег переконував, що будь-який учитель-предметник, особливо вчитель літератури, повинен уникати простого переказування програмових творів, а, навпаки, сприяти вдосконаленню й урізноманітненню методики викладання свого предмета, вдалому використанню ефективних методів, прийомів та видів навчальної діяльності. Оскільки сутність мистецтва навчання полягає не в повідомленні знань, готових істин, а в збудженні і розвитку сил учнів, їхньої самодіяльності [112, с. 316–325].

Психолог П. Юркевич порушив в українській педагогічній психології проблему співвідношення чуттєвого і логічного, конкретного і абстрактного в процесі пізнання світу особистістю. На його думку, в читача чуттєве пізнання є

необхідним етапом для пізнання логічного: «Перш, ніж думати, необхідно спостерігати» [45, с.22].

К. Ушинський наголошував, що для правильної організації навчання молодого покоління треба знати його вікові та індивідуальні особливості, дотримуватись послідовності й систематичності у вивченні навчального матеріалу. В основі його педагогічної системи – ідея антропоцентризму та народності. Учений систематизував досвід попередніх поколінь і об'єднав досягнення різних наукових галузей про людину: психології, педагогіки, історії, фізіології – в єдину науку – педагогічну антропологію. Центральними фігурами антропологічного знання в науковій концепції педагога були учень та вчитель. Говорячи про вчителя, він зазначав: «Учителі – це єдина соціальна група людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони особистості є так само необхідним, як для медика вивчення тілесної» [241, с. 402].

Особливе місце в педагогічній спадщині науковця посідає його основна праця «Людина як предмет виховання» (1868 – 1869 рр.). У ній на основі даних вікової та педагогічної психології вчений сформулював низку важливих положень про педагогічну антропологію. Він розглядав особистість не як біологічну особу з притаманними їй властивостями, а як предмет виховання, під час якого вона формується і розвивається. Її розвиток є складником процесу виховання, під час якого особистість, яка формується, постає як суб'єкт, а не тільки як об'єкт виховної діяльності вчителя.

Важливе місце у творчому доробку автора належить проблемі освіти молоді. Учений обстоював ідею вільної праці, коли людина виконує роботу не з примусу, а свідомо. У розвитку емоційно-вольової сфери він надавав особливого значення духовності молодого покоління, застерігав, що вчитель має особливо кваліфіковано підходити до виховання почуттів учня. На сучасному етапі викладання літератури в школі словесники вдало застосовують провідні ідеї, закладені К. Ушинським у його педагогіці: поступовість, своєчасність, чіткість, ясність, міцність засвоєного матеріалу, саморозвиток і самовдосконалення.

В. Сухомлинський у своїх працях висвітлив проблему тісної співпраці вчителя-словесника та учнів під час аналізу художнього твору на уроках літератури, адже саме це, на його думку, надавало можливість вихованцям долучитися до вершинних надбань як української, так і зарубіжної літератури. Педагог обстоював думку про те, що під час аналізу художнього твору вчителів-словеснику обов'язково потрібно звертатися до тексту твору: «Як учитель музики несе на урок скрипку, а не книгу про скрипку, так і в устах викладача на уроках літератури повинне звучати художнє слово, що розкриває ідею, а не сумовита розповідь про ідею» [229, с. 40–43]. Аналіз художнього твору має бути спрямований на виховання молодого покоління, формування моральних переконань і вироблення ціннісних орієнтацій. Значну увагу педагог-новатор приділяв емоційності під час аналізу, оскільки тільки впливаючи на читача, викликаючи в нього певні почуття, орієнтуючись на його життєвий досвід, можемо говорити про результативність аналізу.

Науковий доробок ученого свічить про те, що він надавав вагомого значення проблемі методів і принципів аналізу, обґрунтовував думку про необхідність тісного взаємозв'язку змісту й форми художнього твору. Донині не втратили актуальності погляди митця на проблему розвитку літературно компетентної особистості, формування в неї критичного мислення, творчої активності.

Усебічний, гармонійний розвиток особистості досліджують й у сфері естетичного виховання. Наприклад, педагог М. Фіцула зазначав, що ця галузь наукового знання «безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [247, с. 273]. Саме в процесі такої діяльності формується естетична свідомість, що виявляється в оцінках, смаках, поглядах [73].

Отже, вивчення психологічних особливостей та новоутворень юнацького віку, механізмів формування досконалих поглядів на світ, художню літературу, своє місце в житті, виявлених у науковому доробку О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Л. Виготського, П. Блонського та ін., є фундаментом для створення системи

навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

На основі аналізу психологічних та педагогічних джерел В. Сухомлинського, Л. Виготського, П. Якобсона, С. Рубінштейна та інших робимо такі висновки:

- рання юність – вік надзвичайно складний, проблемний, найбільш чутливий до зовнішніх впливів;
- психологічний механізм процесу формування вмінь аналізувати художні твори базується на рецептивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, що містить мислення, пам'ять, уяву, сприймання, спостереження та пізнання;
- інтенсивне зростання особистості в юнацькому віці – основа для розвитку естетичних почуттів, адже поза ними не реалізується жодна функція мистецтва;
- вплив мистецтва не повинен обмежуватися лише схвильованістю від сприйняття твору – за емоціями природно має йти пояснення, будь-яке емоційне переживання потребує свого обґрунтування.

Таким чином, урахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування уваги в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе ефективно реалізувати завдання методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

1.3. Літературознавчі аспекти проблеми аналізу епічних творів

1.3.1. Загальна характеристика змісту поняття

«аналіз літературного твору»

З-поміж актуальних і не розв'язаних остаточно проблем літературознавчого дискурсу питання аналізу художніх текстів набуває особливої гостроти. Логіка нашого дослідження передбачає насамперед висвітлення семантики поняття «аналіз», що первинно в грецькій мові означало «розчленування, розкладання» (додаток А).

Як засвідчує проаналізований матеріал, у різних тлумачних словниках подано детальне пояснення лексеми «аналіз». Автори зазначених джерел наголошують, що аналіз – це насамперед логічний метод, розгляд окремих сторін, властивостей, особливостей досліджуваного предмета (об'єкта), членування цілого на окремі частини. Проте ніхто із них не наголошує на важливості об'єднання досліджуваних предметів (об'єктів) у процесі аналізу в єдине ціле. Тож у контексті дисертаційної роботи заслуговують уваги погляди С. Ожегова та С. Кузнецова, які справедливо вказували на те, що аналіз – це всебічний розбір, розгляд, детальне вивчення. Такі думки науковців є цілком прийнятними для нас, оскільки передбачають осмислення цілісності мистецького явища (*у нашому випадку – художнього твору – слова Н. Г*) в єдності його структурних компонентів, кожний із яких досліджуємо окремо. Ураховуючи тему нашої наукової роботи, можемо погодитися з авторами «Нового словника методичних термінів і понять (Теорія і методика навчання мов)», які апелюють до думки, що аналіз – це перша стадія саме наукового дослідження [2, с. 14]. Адже в процесі аналізу художнього твору ми повинні глибоко зануритися в художню тканину тексту, уникнути його простого переказу, натомість удатися до результативного використання базових теоретико-літературних понять, які є засадничими для шкільного аналізу виучуваного твору. В «Українському педагогічному словнику» (автор О. Гончаренко) є пояснення одночасно двох взаємопов'язаних процесів – аналізу й синтезу і зазначено, що «аналіз і синтез – діалектично суперечливі процеси мисленнєвого або практичного розчленування на складові частини – аналіз і возз'єднання цілого з частин – синтез. Це логічні методи наукового пізнання, що виникли на основі практичної діяльності людей, їхнього досвіду» [56, с. 24].

У «Тлумачному словнику української мови» (за редакцією А. Івченка) [104] та в «Словникову іншомовних слів» (укладачі С. Морозов та Л. Шкарапута) [218] у формулюванні значення лексеми «аналіз», на нашу думку, більшою мірою звернено увагу на зміст художнього твору, тоді як форма залишається поза авторською увагою.

Автори «Педагогічного енциклопедичного словника» стверджують, що часто термін «аналіз» слугує синонімом дослідження взагалі. У процесі аналізу нові сторони досліджуваного об'єкта виявляються шляхом уведення їх у різні контексти [183].

На особливостях аналізу художнього твору наголошують лише укладачі спеціальних (літературознавчих) словників. Так, автори «Літературного енциклопедичного словника» як синонім до слова «аналіз» використовують словосполучення «дослідницька робота». В. Кожевников та П. Ніколаєв указували на те, що під час роботи над текстом художнього твору потрібно керуватися не лише інтуїтивними відчуттями й ілюстрованим цитуванням, а й уміти ефективно використовувати всі відомі методи, прийоми і види робіт [141].

На відміну від тлумачних словників, у «Літературознавчому словнику-довіднику» зазначено, що під час аналізу художнього твору мають застосовуватися індукція й дедукція. Поділяємо таку позицію, оскільки, аналізуючи текст, потрібно розглянути його компоненти як окремо один від одного, так і в тісному взаємозв'язку, тобто дотримуватися принципу єдності змісту і форми. Адже тільки за таких умов стає можливим досягнення своєрідності художнього твору, повне засвоєння його змісту й усвідомлення неповторності та оригінальності творчості письменника [139, с.37–38].

Деталізовано й методично правильно, на наш погляд, аналіз художнього твору репрезентував Ю. Ковалів – укладач «Літературознавчої енциклопедії». Він наголосив на важливості розгляду складників художнього тексту не лише окремо, а й у текстуальних, контекстуальних й інтертекстуальних зв'язках задля формування уявлення про текст як про ідейно-художню та естетично вартісну цілісну структуру, в якій усі елементи мають глибокий зміст і відображають думки, ідеї, оцінки й світоглядні позиції письменника [140].

Отже, узагальнюючи сказане, формулюємо такі висновки:

- семантику досліджуваної лексеми було роз'яснено в тлумачних словниках. З'ясовано, що «аналіз» – це метод, розбір, розгляд, детальне вивчення, дослідження яких-небудь фактів, явищ, сторін, частин предмета;

- встановлено, що основною прикметою у визначеннях учених є те, що аналіз розглядається у зв'язку з розумовою (мисленнєвою) діяльністю;

- урахування вченими-філологами, літературознавцями дефініцій тлумачних словників стимулювало появу нових підходів до тлумачення аналізу як важливого методу осягнення літературного твору. Учені доводили, що під час аналізу потрібно осмислити зміст і структуру твору, визначити його місце в літературній спадщині письменника чи стильовій течії, літературному напрямі або дослідити роль літератора в загальномистецькому світовому просторі.

1.3.2. Родово-жанрові особливості епічних творів

Словесно-художні твори здавна прийнято розподіляти на три групи: епос, лірику і драму (додаток Б). Термін «епос» у науково-довідковій літературі має два значення. В історико-літературному значенні епосом називають народні поеми й казки. У теоретичному розумінні епос (грец. – слово, мова, розповідь) – один із трьох родів літератури, відмінний своїми ознаками від лірики та драми, основною характерною особливістю якого є розгорнуте зображення людського характеру [231, с. 347].

Ще в античний період у давньогрецькій естетиці склалися умови для розгляду епосу як одного зі способів вираження художнього змісту поряд з лірикою та драмою. Про роди літератури говорив Платон у діалогах «Держава», де серед характеристик лірики та драми чітко розрізняв епос як «змішаний» рід літератури, що характеризується ознаками як лірики, так і драми. Він указував на те, що автори епічних творів удаються до наслідування життєвих явищ, використовують риси міфотворчості, вдало поєднують свої слова й думки із чужими [186].

Арістотель у «Поетиці» стисло окреслив три способи наслідування в поезії (словесному мистецтві), які й були родово-жанровими характеристиками епосу, лірики і драми: «Наслідувати в одному й тому ж й одного і того ж можна, розповідаючи про події, як про щось окреме від себе, як це робив Гомер, або ж

так, що той, хто наслідує, залишається самим собою, не змінюючи власного обличчя або уявляючи всіх зображуваних осіб як дійових» [7, с.45]. За Арістотелем, епічна форма – це розповідь про подію чи низку подій «як про щось окреме» від автора. Вочевидь, філософ підкреслював, що епічні твори емоційно впливають на читача завдяки характерним для них жанровим ознакам – подієвості, наявності системи образів, необмеженості в часі та просторі, можливості одночасно зображувати багато подій.

Тож епос як провідний рід художнього мистецтва зародився ще в давній період. Філософи-науковці античного світу цікавилися питанням виникнення епосу, розкрили його особливості, студіювали проблему емоційного впливу таких творів на читача.

Увага до особливостей, властивих епічному роду, відновилася в добу Відродження, набула поширення в епоху Просвітництва. Так у листуванні Й. В. Гете та Ф. Шиллера та в їхній статті «Про епічну і драматичну поезію» обґрунтовано своєрідність епосу і драми. За авторами, в епосі письменник викладає подію, переносячи її в минуле.

В. Ф. Гегель основою поділу художньої літератури на роди вважав критерій суб'єктивності/об'єктивності. Відповідно, епос він трактував як відтворення об'єктивності буття, що є результатом саморозвитку ідеї. Пізніше, характеризуючи епічне мистецтво, філософ зазначав: «Епос, слово, сказання виражають взагалі те, що являє собою предмет. Предмет повинен бути усвідомленим – як предмет зі своїми зв'язками і подіями, у всій широті подій та їх розкриття, у всій своїй сутності» [52, с. 227]. Поділяємо таку позицію філософа, оскільки епічні твори зображують предмет (у нашому випадку – життєві події, явища, персонажів та їхні життєві перипетії – *слова Н. Г.*) у всій його повноті, розгорнуто та деталізовано.

На принципово новій основі, застосовуючи філософські категорії свободи і необхідності, характеризував літературні роди Ф. Шеллінг. Епос він співвідносив з необхідністю і приділяв особливу увагу роману як одному із найперших сформованих епічних жанрів. Філософ був переконаний, що саме цей жанровий

різновид, поєднавши риси епічної поезії та драми, сприяє висвітленню письменником особливостей світосприйняття сучасників, а за допомогою образу автора-оповідача дає можливість приховати в художній тканині твору власну суб'єктивну оцінку [262].

У процесі аналізу філософських джерел з'ясовано, що в працях Арістотеля, Г. Е. Лессінга, Ф. В. Шеллінга, В. Ф. Гегеля розроблено типологію епосу та його жанрів, доведено, що в епосі розкривається об'єктивна картина навколишньої дійсності, змальовується конкретний випадок або ціла історія життя персонажа.

Важливою віхою в європейському літературознавстві було активне обговорення питання родово-жанрових особливостей епічних творів у естетиці доби романтизму та в німецькій філософії. У період романтизму епос, як і інші літературні роди, науковці тлумачили як тип художнього мислення. Вагомий внесок у теорію епосу зробив німецький психолог і лінгвіст К. Бюлер, який стверджував, що висловлення (мовленнєві акти) містять, по-перше, повідомлення про предмет мовлення (репрезентацію), по-друге, експресію (вираження емоцій мовця), по-третє, апеляцію (звернення мовця до кого-небудь, що робить висловлення дією). На думку вченого, названі аспекти взаємопов'язані й проявляють себе у різних типах висловлення (в тому числі художніх) по-різному. Епос широко спирається на апелятивні основи мови, оскільки до змісту творів належать висловлення персонажів, які знаменують їхні дії [32].

З'ясовуючи відмінність епосу від інших літературних родів, О. Потебня сконцентрував увагу на існуванні авторського, суб'єктивно-оцінювального начала у відтворенні картин дійсності, на залученні значної кількості художніх засобів, образу оповідача та причинно-наслідкових зв'язків, що поєднують низку подій у єдине ціле.

М. Бахтін стверджував думку, що саме епічний твір містить авторську оцінку, зосереджену в мовленні героїв (має певну інтонацію), в описі предметів та подій (подається з погляду їх цінності для автора або героїв). Реципієнт під час розгляду тексту художнього твору повинен, за влучним висловом науковця, «пропустити твір крізь себе, крізь призму своєї свідомості, думками пройти шлях,

яким проходять літературні персонажі, відчуті все те, що відчуває персонаж, на якийсь певний час перевтілитися в образ-персонаж, стати людиною твору, а не дійсності» [12, с. 177].

П. Білоус, О. Галич, В. Марко, А. Ткаченко, О. Ніколаєв виділяють важливі родоутворювальні ознаки епічних творів, що істотно відрізняють їх від ліричних та драматичних творів. Зупинимось докладніше на характеристиці виокремлених науковцями родово-жанрових особливостей епосу:

- основою епічного твору є сюжет, який становить послідовний ланцюг подій, умотивований ідейним задумом автора;

- наявність позасюжетних елементів – портрети, пейзажі, описи обстановки, публіцистичні, ліричні відступи та ін.;

- важлива роль належить розповіді (оповіді);

- наявність «епічної дистанції». Це означає, що події, описані у творі, як правило, віддалені від автора як у часі, так і емоційно. Наприклад, Гомер писав про далекі епохи, а сучасний письменник може написати твір про події минулого тижня. Тому навіть граматично епічні твори оформлені дієсловами минулого часу. Минулий час дієслів – це граматичний корелят епічної дистанції;

- надзвичайна зацікавленість важливими подіями, навколишнім світом та людьми. Світ зображений завершеним, або «пізнаним»;

- опис – це зображення предметного світу в статичності (пейзажі, елементи побуту, опис зовнішності персонажів, їхній внутрішній світ, словесні зображення подій і фактів, що повторюються);

- тематична розмаїтість епічних творів. Тема трактується як предмет художнього зображення кола життєвих явищ, відтворених письменником і поєднаних в єдине ціле авторським задумом з метою постановки філософських, соціальних, національних, моральних проблем, важливих для відображення історичної епохи [17; 50; 150; 234; 167].

Крім того, літературознавець Л. Крупчанов у навчальному посібнику «Вступ до літературознавства» звернув увагу на те, що в епічних творах відображено багатогранність людського життя, його перипетії, напруженість

стосунків індивіда із соціумом. В основі епічного твору лежить подія, тут відтворюється широка й розмаїта панорама дійсності. Епосу притаманна ретроспективність відтворюваних життєвих картин. Він повною мірою використовує багатство зображувальних засобів (портрет, пейзаж, діалог, монолог, полілог, пряма характеристика, вчинки героя і под.) [36].

В епічних творах важливою є наявність оповідача, який часто виступає свідком і тлумачем подій та характерів персонажів. Бачення світу, спосіб мислення того, хто оповідає, завжди відображено у творах. Тому в теоретичних працях В. Виноградова, М. Бахтіна та інших дослідників літератури фігурує поняття «образ оповідача», яке є однією із характерних ознак епічних творів. Науковці виділили декілька типів оповіді:

- *максимально об'єктивна оповідь*, коли оповідач незворушністю своєї розповіді відволікає читача від активної участі в житті дійових осіб аналізованого художнього твору;

- *суб'єктивна оповідь*, коли письменник дивиться на світ очима персонажа;

- *оповідь від третьої особи*. Персоніфікований оповідач, який висловлює думки від «власної», першої особи, це оповідач, який одночасно може бути і героєм твору [242, с. 255–289].

Зауважимо, що на всі означені особливості епічного роду літератури варто звертати особливу увагу під час його аналізу, оскільки такі твори аналізують як художню довершеність, у тісному зв'язку форми та змісту. Досліджуючи епос, потрібно замислюватись над подіями, вчинками персонажів, виявляти мотиви їхньої поведінки, заглиблюватись у розвиток подій і формувати певні поняття соціального, наукового, морального характеру, що впливають на реципієнта та мають естетично-виховний вплив.

У процесі розвитку літературних родів сформувалася система жанрових різновидів художніх творів. Сучасний літературний епос має розвинену класифікацію жанрів, що ґрунтується на різних принципах їх розподілу: за часом виникнення, особливостями мовної організації, обсягом їхньої тематики та повнотою охоплення дійсності. Залежно від типу зображення життєвого процесу,

в якому розкривається людський характер, епічні твори літературознавці поділяють на малі, середні й великі художні форми, реалізація яких відбувається на основі події чи кількох подій, а то й цілого ряду подій на тлі історичної епохи. Літературознавець Л. Тимофєєв говорив про те, що мала форма показує людину лише в конкретному епізоді, характерному для її життєвого шляху, середня – охоплює певний період, етап її життя, низку таких етапів, велика – змальовує життєвий шлях людини в його найскладніших проявах, у переплетінні з життєвими долями інших героїв [231].

Зупинимося на деталізованій та достатньо повній, на наш погляд, класифікації епічних творів, поданій у підручнику «Теорія літератури» (за ред. О. Галича) [50] (додаток В).

Мета створення узагальнювальної таблиці – систематизація теоретичного матеріалу стосовно жанрових різновидів епічних творів. З-поміж згаданих жанрів та назв творів в основному ті, що є предметом вивчення на уроках зарубіжної літератури в середніх та старших класах закладів загальної середньої освіти. Без сумніву, знання літературних жанрів та вміння чітко і правильно визначати їх у процесі аналізу епічних творів, на нашу думку, – один із вагомих чинників успішного аналізу художнього тексту.

Таким чином, аналіз наукових джерел з проблеми родово-жанрових особливостей епічних творів уможливив формулювання таких висновків:

- інтерес до типології епосу та його жанрових ознак виник у найдавніші часи розвитку історії літературознавства і є предметом зацікавлення сучасних учених-літературознавців:

1. Епічна форма – це розповідь про подію чи ряд подій «як про щось окреме від автора» (Арістотель).

2. Епічний твір відтворює об'єктивну картину дійсності, використовуючи весь арсенал художніх засобів, образ оповідача та причиново-наслідкові зв'язки (О. Потебня, М. Бахтін та інші).

3. Епос – це літературний рід, до якого належать твори про зовнішній щодо суб'єкта твір (П. Білоус, В. Марко, О. Галич, А. Ткаченко та інші).

- науковці з-поміж основних рис означеного літературного роду виокремлюють такі: наявність сюжетної канви як послідовного ланцюга подій, пов'язаних між собою авторським задумом; використання багатства позасюжетних елементів; ретроспективність відтворюваних життєвих картин; тематичне багатство, яке дозволяє надзвичайно деталізовано показати спектр важливих характерних явищ дійсності; наявність декількох типів оповіді; розмаїтість жанрів епосу.

1. 3. 3. Концепції літературознавців у контексті досліджуваної проблеми

У контексті дисертаційної роботи літературознавчі концепції розглядаємо як домінуючий складник методологічної основи методики викладання зарубіжної літератури, що зумовлює акцентування на них особливої уваги та розкриття їх змісту. Вдамося до тлумачення терміна «концепція». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» лексему «концепція» потлумачено як «систему доказів певного положення, систему поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; ідейний задум твору» [38, с. 571]. Головне призначення концепції полягає в інтегруванні певного обсягу теоретичного матеріалу. Беремо до уваги це тлумачення, оскільки важливим для нашої роботи є розгляд концепції як головного задуму, ідеї новаторського, оригінального розуміння аналізу художнього твору в наукових працях учених-літературознавців.

Зацікавленість проблемою аналізу художнього твору в літературознавстві відома вже не одне століття. Ще Ф. Шеллінг зазначав, що художній твір «допускає велику кількість тлумачень, причому дуже часто важко сказати, чи вкладена ця безкінечність самим письменником, чи розкривається у творі як такому» [261, с. 383].

Методологічні основи аналізу як наукової проблеми закладено в концепціях відомих дослідників О. Потебні, О. Білецького, М. Бахтіна, Ю. Лотмана та інших. Означені концепції мають принципове теоретичне значення для розв'язання

проблеми навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів і потребують ретельного вивчення.

В українській науці поступ у розвитку проблеми аналізу епічного твору пов'язаний із роботами О.Потебні. Учений наголошував, що «... читач може краще за самого поета досягнути ідею його твору. Сутність, сила твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, в невичерпному можливому його змісті. Цей зміст дійсно зумовлений внутрішньою формою, але міг зовсім не входити в задум художника... Заслуга художника не в тому мінімумі змісту, про який думав він при створенні, а в силі внутрішньої форми пробуджувати найрізноманітніший зміст» [188, с. 46–48].

Погоджуємося з думкою вченого, справді основна роль у процесі аналізу художнього твору належить саме читачеві, який, будучи глибокою натурою, повинен проникати в канву художнього твору. Отже, варіативність тлумачень тексту є результатом тісної взаємодії та співтворчості автора й читача. Солідаризуємося з думкою О.Потебні щодо засадничої ролі тісної взаємодії змісту і форми художнього твору. На його думку, завдяки оригінальній авторській формі стає можливою невичерпність змісту.

Цінними для сьогодення залишаються думки О.Потебні і про діалогічний характер аналізу художнього твору та потребу під час детального розбору художнього тексту уникати будь-яких стереотипів та шаблонів. Беремо до уваги думку науковця, оскільки в процесі аналізу реципієнт повинен проявити власну творчість, зрозуміти, що аналіз – це своєрідний діалог між об'єктом сприйняття (текстом) і суб'єктом (читачем), у процесі якого він має можливість формуватися, самовдосконалюватися, народжувати нові думки та ідеї.

Проблему аналізу художніх творів у літературознавстві першої половини ХХ століття висвітлено в працях О.Білецького, який доводить, що в процесі роботи над текстом художнього твору основна роль належить читачеві, адже саме він стає активним учасником літературного процесу, налагоджує діалог з автором твору. Підтвердженням цієї думки є слова вченого: «...твір є художнім чи нехудожнім тільки у свідомості тих, хто його читає та розглядає; це вони

відкривають у ньому красу, це вони створюють його ідею, про яку часто і не підозрює той, хто пише» [19, с. 29].

Значний вплив на проблему аналізу художнього твору мали естетичні ідеї та теорія про діалогічну природу художньої словесної творчості теоретика літератури М. Бахтіна, які стали теоретичною основою для багатьох подальших досліджень з літературознавства. Науковець розглядає твір як цілісне висловлення, в якому автор не лише подає якусь інформацію, а й висловлює своє ставлення до проблеми (події, ситуації тощо). Відповідальним за правильне розуміння тексту є не лише письменник, а й той, хто читає та аналізує. Дослідник підкреслював, що лише особистісне залучення читача до змісту твору сприяє його збагаченню, робить твором у справжньому сенсі цього слова [13, с. 340]. Актуальними для нашого дослідження є постулати М. Бахтіна про діалогічні стосунки автора та реципієнта твору, особистісне ставлення читача до ідейного задуму твору.

Літературознавець М. Гіршман стверджував, що в художньому тексті єдність змісту та форми – це водночас і єдність автора і читача, їхня творча зустріч та перевтілення одне в одного. Кожний визначений під час аналізу елемент, за його задумом, повинен розглядатися як певний момент становлення і розгортання художнього цілого, як своєрідне вираження внутрішньої єдності дійсності, думки і слова, його естетично значущої організації. Він виділив триступеневу систему відносин під час аналізу: 1) виникнення цілісності (розгляд окремих елементів або сторін художнього твору, виявлення внутрішніх зв'язків між ними); 2) розгортання її (це власне аналіз, спрямований на ґрунтовне, всебічне дослідження художньої палітри твору); 3) завершення цілісності (висновок про те, що аналізований твір – це цілісна, завершена система). Поділяємо думку літературознавця, оскільки, на відміну від інших дослідників, він обґрунтував доцільність застосування триступеневої системи відносин під час аналізу, адже саме такий аналіз, на нашу думку, і буде цілісним, поглибленим, а головне – завершеним [53, с. 69–71].

Згідно з поглядами теоретика структуралізму Ю. Лотмана, у структурі тексту всі компоненти важливі й рівноправні, тому в процесі аналізу художнього твору, з якого б елементу ми не розпочали тлумачити твір, неодмінно прийдемо до розкриття теми твору, проте різними шляхами. Науковець обстоював думку, що потрібно виробити такий підхід до аналізу літературного твору, який би не залежав від позатекстових причин (читач, автор, час написання тощо), а спирався б на закладені в самому тексті першооснови, згідно з якими і має здійснюватися тлумачення [143]. Отже, можна зробити висновок, що художній текст, за Ю. Лотманом, є цілісним і самодостатнім явищем, незалежним ні від автора, ні від читача, адже у творі об'єктивно закладені самою його структурою підстави для адекватного тлумачення.

Структураліст І. Льїн дотримувався думки, що реципієнт отримує з будь-якого прочитаного твору певну інформацію, корисну для нього. У процесі аналізу він переосмислює її, переробляє, узагальнює, аналізує і тільки тоді робить правильні висновки [233].

Літературознавці Л. Тимофєєв, Г. Поспелов, Б. Томашевський розглядають художній твір як складну єдність багатообразних і різних елементів, пов'язаних між собою, значення яких може бути розкриті тільки під час правильно організованого, цілісного аналізу тексту художнього твору.

У сучасному літературознавстві проблема роботи з текстом художнього твору є об'єктом зацікавлення науковців Г. Ключека, Ю. Коваліва, Г. Семенюка, Л. Грицик, А. Гуляка, Р. Гром'яка. Вони розуміють аналіз художнього твору як розгляд окремих образних компонентів тексту і передбачають розкриття емоційно-сміслових зв'язків між ними для його цілісного осягнення, проникнення завдяки цьому в ядро авторської думки. Розглядаючи художній текст як своєрідний модуль образних компонентів, дослідники виступають не лише за проникнення у взаємозв'язки складників змісту і форми твору, а й за створення і дотримання певної системи засобів їх вивчення та порядку реалізації.

Теоретичні здобутки учених-літературознавців акумульовані також у працях В. Халізева, П. Білоуса, А. Ткаченка, В. Марка та інших. За В. Халізовим,

аналіз – це творчий процес: спираючись на власне читацьке сприймання, використовуючи професійні вміння та навички, літературознавець відмежував у творі більш важливе від менш значущого, активно значуще від нейтрального [251, с. 266–269]. Він зазначав, що під час аналізу потрібно спиратися на специфічні принципи: цілеспрямованість аналізу або його концептуальність, проблемність, опора на текст, на читацьке сприймання, цілісність. Науковець, уводячи поняття «інтерпретація», розглядав його разом із поняттям «аналіз» як синонімічний відповідник.

Натомість П. Білоус у навчальному посібнику «Теорія літератури» спростував доцільність використання терміна «аналіз», оскільки він у застосуванні до літературного твору видається надто жорстким і не цілком адекватним художній природі мистецького явища [17, с. 299]. Відтак, ураховуючи специфіку художньої літератури, її сприйняття і розуміння, автор був переконаний, що доцільніше вдаватися до поняття «інтерпретація» як послідовного та складного процесу пізнання художнього твору.

Дискусійною, на наш погляд, є думка П. Білоуса щодо заміни терміна «аналіз» на «інтерпретація» для позначення дії, спрямованої на розбір літературного тексту задля розуміння і тлумачення. Вважаємо, що термін «аналіз» за необхідності можна розширити до дефініцій «аналіз» та «інтерпретація», адже аналітичні дії над твором не заперечуються, а лише переосмислюється і доповнюється їх функція: на сьогоднішньому уроці аналіз не повинен бути самоціллю, а повинен слугувати засобом для реалізації кожним читачем свого варіанта художнього твору, можливості здійснення ним власної інтерпретації.

У науковому дослідженні «Деякі аспекти аналізу літературного твору» автори розкрили теоретичні проблеми розгляду художнього твору, сформулювали головне правило літературознавчого аналізу, яке, на нашу думку, є достатньо повним і чітким: під час умовного членування твору на складники (тема, мотив, художня ідея, пафос, композиція, сюжет, конфлікт, жанр, образна система, художня деталь, мова твору тощо) необхідно завжди мати на увазі його цілісність,

адже кожний елемент літературного твору функціонує лише в системі, в органічних зв'язках і взаємодії з іншими елементами [89].

На ефективність застосування цілісного літературознавчого аналізу вказував й А. Градовський. Учений довів, що в процесі розгляду художнього твору мають синтезуватися досягнення сучасної лінгвістики й академічного літературознавства, оскільки такий підхід дасть можливість учням під керівництвом учителя ґрунтовно підходити до вивчення різножанрових літературних творів.

Суголосною, на наш погляд, є думка А. Андреева про цілісний аналіз. Учений справедливо вказував на те, що аналіз – це творчий процес, який не піддається чіткій регламентації, оскільки види і шляхи його можуть бути різними залежно від родово-жанрової специфіки досліджуваного твору. На його думку, існує принциповий момент: оскільки художній твір цілісний, то й аналіз має бути цілісним, завершеним, а кожний проаналізований елемент має розглядатися як частина художнього цілого [6, с. 110–112].

У контексті означеного вище доцільно узагальнити, що цілісний аналіз художнього твору матиме на меті визначення художньої своєрідності прочитаного, розкриття ідейно-тематичного задуму письменника шляхом осягнення структури, елементів зовнішньої та внутрішньої організації літературного тексту. Розглядаючи його в безпосередньому зв'язку змісту і форми, у дослідника формується потреба, виникає бажання проникнути в глибинну сутність змісту, розкрити його прихований зміст, виховується вміння висловлювати критичні судження.

Літературознавець Б. Шалагінов базовою основою вивчення літератури вважав такий аналіз, «коли відбувається емоційно насичене та інтелектуально наповнене ототожнення внутрішнього світу читача з художнім світом твору» [258, с. 6–9]. Позиція науковця, на наш погляд, є винятково продуктивною. Аналіз літературного твору, на його переконання, доцільно розпочинати з давно встановлених формально-філологічних елементів: рід, жанр, композиція, динаміка сюжету, стильова техніка тощо. Аналіз тлумачив як розгляд окремих

елементів предмета, виділення їх із сукупності задля одержання якісно нових знань. Проте кожний такий окремий елемент мислиться у взаємозв'язках, тобто учні в процесі аналізу намагаються сформулювати й оприлюднити, логічно осмислити на виділених із сукупності окремих елементах тексту той ціннісний, аксіологічно забарвлений смисл. Під час такої роботи вони приходять до корекцій власних читацьких позицій, переосмислень, уточнень, нових узагальнень тощо.

Виваженістю і ґрунтовністю щодо цілісності літературознавчого аналізу характеризуються погляди професора А. Ткаченка. У підручнику «Мистецтво слова: Вступ до літературознавства» він визначив аналіз як розщеплення явища на складники і покомпонентне їх дослідження [234]. Автор довів, що літературний твір є такою функціональною рухомою системою зв'язків, де кожен елемент, взаємодіючи з іншими, переносить на них свою енергію і навпаки, а всі разом вони індукують значно сильніше і якісно інше світло, ніж кожен зокрема. Літературознавець переконував, що коли перед читачем знаходиться готовий, завершений текст, що відділився від автора і почав самостійне існування, то в ньому має бути придатний для літературознавчого аналізу орієнтир – тісна взаємодія форми і змісту [234, с. 142 – 147].

Необхідно зазначити, що аналогічна думка на проблему аналізу та дотримання єдності форми і змісту художнього твору розвинена в наукових розвідках Є. Фесенко, яка під дефініцією «літературознавчий аналіз» розуміє «процес вивчення частин і елементів твору, а також зв'язків між ними» [238, с. 50]. Вона слушно зауважила, що під час аналізу потрібно враховувати як змістові, так і формальні чинники, не порушуючи єдності художнього твору, оскільки «основне правило аналізу літературного твору – бережливе ставлення до художньої цілісності, виявлення змістовності його форми» [242, с. 42 – 58].

У навчальному посібнику «Аналіз художнього твору» В. Марко потлумачив аналіз як «уявну (мисленнєву) операцію, що передбачає членування твору на частини (складники змісту і форми), виокремлення частин, дослідження їх особливостей, визначення їх місця й функціональної ролі в загальній системі твору, встановлення характеру взаємодії з іншими частинами» [150, с. 40].

З-поміж основних принципів аналізу художнього твору, виділених науковцем, принцип взаємодії змісту і форми є засадничим. Учений указував, що за традицією у творі вирізняють два аспекти: форму і зміст. Зміст він визначав як «життєвий матеріал, естетично освоєний письменником, і проблеми, поставлені на основі цього матеріалу, що в сукупності складають тему твору; а також ідеї, які утверджує автор» [150, с.27]. За визначенням науковця, форма художнього твору – це «художні засоби і прийоми втілення змісту (теми та ідеї); способи його внутрішньої і зовнішньої організації» [150, с. 27–28]. Коментуючи визначення автора посібника, зміст – це те, що сказав письменник своїм твором, а форма – як він це зробив [60; 61].

За В. Чертовим, аналіз художнього твору – це найбільш оптимальний для дослідника спосіб вивчення внутрішнього світу письменника, розкриття й усвідомлення таємниць його художності, який передбачає:

- вирішення складних проблем розкодування, дешифрування художньої інформації, у тому числі вміння побачити логіку автора в побудові сюжету, композиції, виборі й чергуванні описів, епізодів, образів, окремих прийомів і художніх деталей;
- співвідношення власного бачення зображених у творі людей, подій, явищ, почуттів, емоцій з авторським баченням (або баченням героя) і точкою зору інших інтерпретаторів твору;
- оформлення власних оцінок, характеристик у вигляді зв'язного усного або письмового висловлення [256, с. 8].

Отже, у літературознавстві активно розвиваються різні концепції дослідження текстів художніх творів, які, безперечно, збагачують методика викладання літератури як науку. Так, з нашого погляду, в процесі створення методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічного твору необхідно враховувати такі концепції літературознавців:

- концепція «діалогічного характеру аналізу твору» (О. Потебня, О. Білецький, М. Бахтін). Відповідно до неї в процесі аналізу художнього твору має відбуватися діалог між твором і читачем, між читачем і автором тексту;

- концепція «тексту» (М. Бахтін, М. Гіршман), за якою художній твір – це складна система, яка переважно реалізується завдяки тому, хто її тлумачить;
- концепція «єдності змісту і форми» (М. Бахтін, М. Гіршман, Є. Фесенко, А. Ткаченко), згідно з якою під час аналізу потрібно враховувати як змістові, так і формальні чинники, не порушуючи єдності художнього твору;
- концепція «структури художнього тексту» (Ю. Лотман, І. Ільїн), за якою художній текст є цілісним і самодостатнім літературним явищем;
- концепція «цілісного аналізу художнього твору» (А. Андреев, А. Ткаченко, Є. Фесенко, В. Чертов, В. Марко), коли в процесі цілісного аналізу розглядають елементи художньої форми, виходячи з художнього цілого – в їх синтезі, у системній сукупності.

У межах нашого дослідження вважаємо за потрібне уточнити тлумачення змісту терміна «літературознавчий аналіз». На нашу думку, це логічний прийом поглибленої роботи над текстом художнього твору, сутність якого полягає у виокремленні та деталізованому вивченні його структурних компонентів у єдності змісту й форми задля досягнення авторського задуму, цілісного сприймання та розуміння змісту твору.

Висновки до першого розділу

Дослідження філософських, психолого-педагогічних та літературознавчих джерел з проблеми аналізу художнього твору для теоретичного обґрунтування методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів уможливило формулювання таких висновків:

1. У результаті студіювання філософських джерел з'ясовано погляди філософів на проблему роботи з текстом художнього твору. Важливими у контексті досліджуваної проблеми є пріоритетні положення праць Сократа, Платона, Арістотеля, Г. Сковороди, Ф. Бекона, Б. Спінози, Дж. Локка, Д. Юма, В. Проппа, Ц. Тодорова, Р. Барта, М. Фуко, П. Рікера, Р. Інгардена та інших про діалогічність процесу розуміння, інтелектуальні знання як наслідок досягнення

розумом індивідуальних об'єктів (*художніх творів – слова Н. Г.*), обґрунтування теорії пізнання, єдність знання і діяльності, непередбачуваність, багатоаспектність та цілісність аналізу твору, художній текст як цілісне і самодостатнє явище, незалежне ні від волі автора, ні від волі читача;

2. Опрацювання психологічної літератури (П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв та ін.) дало змогу встановити, що період ранньої юності – це важливий перехідний момент у процесі формування людини, коли окреслюються її основні суперечності та новоутворення, а також виокремити ті вікові психологічні зміни в студентів, що відіграють вирішальну роль в опануванні ними професії вчителя літератури: розвиток емоційно-вольової сфери, формально-логічного мислення, поява усвідомленого сприймання, формування творчої уяви, поглиблення оперативної пам'яті. У цей час у них проявляється, з одного боку, активність аналітичної думки, здатність до міркувань, узагальнень, використання прийомів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, а з іншого – емоційна вразливість, естетичні переживання.

3. Студіювання теоретичного досвіду К. Ушинського, В. Сухомлинського засвідчило, що педагоги активно висвітлювали проблему тісної співпраці вчителя-філолога та учнів під час роботи з художнім твором, звертали увагу на поступовість, своєчасність, чіткість, ясність, міцність засвоєного матеріалу, саморозвиток і самовдосконалення майбутніх фахівців.

4. Аналіз ґрунтовних літературознавчих праць О. Потебні, М. Бахтіна, Б. Томашевського, П. Білоуса, В. Марка, А. Ткаченка, О. Галича, А. Градовського, Б. Шалагінова та ін. дав можливість виокремити основні родово-жанрові особливості епосу та узагальнити концепції науковців щодо аналізу художнього твору.

5. На основі теоретичних узагальнень наукової літератури у роботі уточнено зміст робочого визначення поняття *«літературознавчий аналіз»*, яке подано у формулюванні: *«Літературознавчий аналіз – це логічний прийом поглибленої роботи над текстом художнього твору, сутність якого полягає у виділенні та деталізованому вивченні його структурних компонентів у єдності змісту і*

форми задля осягнення авторського задуму, цілісного сприймання та розуміння змісту твору».

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

2.1. Поняття «шкільний аналіз» як об'єкт теоретичного аналізу в методичній науці

В історії методики літератури залишається актуальною проблема вивчення тексту художнього твору як пріоритетна для шкільного викладання літератури. Різноманітні шляхи її розв'язання запропоновані в методичних розвідках українських та зарубіжних педагогів-словесників.

Перші спроби комплексного дослідження цієї проблеми, її теоретичні та практичні аспекти перебувають у центрі уваги вчених-методистів ХІХ – початку ХХ століть – Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Острогорського, Ц. Балталона, А. Алферова, М. Соколова, В. Данилова та інших. У їхніх працях розкрито цілу низку теоретико-практичних проблем методики викладання літератури, з-поміж яких готовність учителя до педагогічної діяльності, формування професійних умінь та навичок роботи з художнім текстом. Студіювання окремих робіт свідчить про те, що терміни «аналіз» і «шкільний аналіз» не були чітко потрактовані в їхніх розвідках.

Значущою щодо аналізу художнього твору є наукова діяльність одного з основоположників методики викладання літератури, вченого-методиста 40 – 50-х років ХІХ століття Ф. Буслаєва. Науковець обстоює думку про те, що для розгляду потрібно обирати лише класичні (взірцеві), найважливіші та найкращі твори давньої й новітньої літератури, щоб у процесі їх опрацювання стало можливим «вивчення істотного змісту словесності як науки» [31, с. 133].

Вважаємо, що запропоновані Ф. Буслаєвим погляди на проблему аналізу художнього твору є дискусійними, оскільки він пропонує під час розгляду тексту обмежитися лише граматичним і стилістичним видами аналізу. Така думка є неприйнятною для нашого дослідження, оскільки мета вчителя-словесника – навчити учнів аналізувати твір різнобічно, довести, що в ньому простежується

органічний зв'язок змісту і форми. Окреслені методистом види аналізу дозволяють розглядати його лише як мовне явище, а не літературне.

Ідеї Ф. Буслаєва знаходять подальший розвиток у 50 – 60-і роки ХІХ століття в працях учених В. Водовозова та В. Стоюніна. Так у методичній системі, розробленій педагогом В. Водовозовим на початку 60-х років, особливе значення надано художньому твору як об'єкту поглибленого вивчення. Основним етапом його дослідження вчений вважав аналіз. Як і його попередник, дослідник переконує, що перш ніж аналізувати твір, потрібно розпочати ознайомлення з ним з виразного читання, яке він поділяє на первинне та вторинне. Під час первинного читання вчитель пояснює лише ключові моменти й виправляє недоліки мовлення учнів. Натомість дослідник слушно підкреслює необхідність повторного прочитання літературного тексту, без якого, на його думку, неможливий глибокий аналіз. Повторне читання вже супроводжується поглибленим розбором твору, який проводить учитель у вигляді розгорнутої бесіди [48, с. 215].

Вивчення й аналіз наукового доробку В. Водовозова дає підстави для висновку, що його методична система стосовно аналізу художнього твору є ґрунтовною, але, на наш погляд, недосконалою. Заслуговує уваги позиція вченого щодо читацької діяльності учнів, поділ читання на первинне й вторинне.

Історик літератури, вчитель-словесник В. Стоюнін обґрунтовував необхідність цілісного підходу до сприймання художнього твору, його критичного аналізу та вивчення в єдності змісту та форми. Учений формулює один із принципів методики: свідоме, критичне вивчення літературних творів. «Кожний учитель повинен знайти у своєму предметі три живі сили, які б мали позитивний вплив на учнів... Матеріал, передавання, сприймання його та розумна праця над ним – ось три сили, які повинні бути поєднані у викладанні, щоб дати йому педагогічне або виховне значення» [155, с. 28]. У шкільній практиці перше завдання повинно реалізуватися шляхом раціонального відбору літературних творів для вивчення, друге – визначенням чіткої ідейної спрямованості літературознавчого аналізу, третє – застосуванням ефективних методів викладання. Водночас, на думку вченого, ці задачі мають бути органічно

пов'язані між собою.

В. Стоюнін переконує, що аналіз у школі повинен з року в рік ускладнюватися. У середній школі твори мають вивчатися поза історичною системою. Робота учнів полягає в розборі змісту та композиції твору, характерів основних персонажів та прийомів їх художнього втілення. У старших класах аналіз повинен мати більш складний характер. Твір вивчають у тісному взаємозв'язку з особистістю письменника. Однак, у яких би класах не проводився аналіз, учителям потрібно використовувати різноманітні методи, прийоми та форми роботи, серед яких методист надає перевагу аналітичній бесіді. Для літературного розбору, який пропонує науковець, характерна ще одна особливість – історичний аналіз твору має поєднуватися з аналізом його сучасного звучання. У кожному творі, якщо це можливо, дослідник має розглядати ті проблеми, що певною мірою співзвучні сучасності [227, с. 296–217].

Таким чином, новаторство методичних ідей В. Стоюніна стало підґрунтям для подальшого розвитку методичної науки та полягало в постійному ускладненні навчального матеріалу і методики літературознавчого аналізу з урахуванням вікових особливостей учнів; розборі художнього тексту як основи шкільного курсу літератури.

Представник етико-естетичної течії в методиці, учений В. Острогорський доповнив методичну систему свого вчителя В. Стоюніна елементом емоційного сприймання твору і надав таким чином викладанню літератури всебічного характеру. Він активно виступав проти пасивного та догматичного вивчення художнього твору, у своїх працях звертав увагу на роль емоцій, враження від творів у процесі вивчення літератури [175, с. 1–14].

Методист М. Соколов, автор багатьох статей та посібників з методики викладання літератури, вперше описує етапи роботи над твором (вступні заняття, читання, аналіз, підсумкові заняття), показуючи можливі варіанти методів і прийомів його розбору. Він доводить, що вивчення художніх творів, як правило,

має розпочинатися зі вступних занять, основна мета яких – підготувати учнів до сприймання твору, «викликати в дітей відповідний настрій» [155, с. 44].

Роботу з текстом художнього твору вчений буде за «композиційною схемою». Аналіз композиції та системи образів він визначає як домінанту процесу аналізу, підкреслюючи при цьому важливість дослідження елементів форми твору та їх художньої функції. Слушними для нашого дослідження є його твердження: «Наше завдання (*учителів-словесників – слова Н. Г.*) полягає в збереженні всього того доброго, що може дати аналіз, але при безперечній умові – поєднувати його з синтетичним підходом» [222, с. 79]. Задля глибокого розуміння, усвідомлення змісту прочитаного не потрібно, за задумом ученого, розсікати твір на частини, натомість його треба досліджувати в єдності елементів, з яких він складається.

Як засвідчує аналізований матеріал, наприкінці XIX – початку XX століть вчені-методисти роблять перші кроки у розв'язанні часткових питань окресленої проблеми. Проте дозволимо собі констатувати, що описаний процес аналізу художнього твору ще не знаходить системного практичного впровадження, а має здебільшого змістово-теоретичний, описовий характер. Методичні пошуки вчених означеного періоду тісно пов'язані з провідними ідеями та науковими досягненнями лінгвістики та літературознавства, тому деякі з них важко або практично неможливо адаптувати до методики викладання літератури в школі.

Вагомі зрушення в методиці викладання літератури відбуваються в 40 – 50-х роках XX століття. З-поміж науково-методичних джерел корисними для нашого дослідження є роботи учених-методистів В. Голубкова, М. Рибникової, Л. Троїцького, Г. Гуковського та інших.

У середині XX століття з ім'ям вченого В. Голубкова та його науковою школою пов'язано обґрунтування принципів та прийомів аналізу літературних творів, визначення його складових, висвітлення питань теорії літератури: історичні умови, основні суспільні проблеми, висунуті життям; письменник, його погляди й позиції в суспільстві; тема й основна ідейна спрямованість твору; головні літературні герої, другорядні персонажі; сюжет; портрет; пейзаж; вставні епізоди або авторські відступи; індивідуальна мова героїв; мова письменника;

жанр твору; традиції та новаторство автора; значення творчості митця. Методист не говорить про нормативність зазначеної послідовності, не вважає її обов'язковою та акцентує увагу на тому, що «можна говорити про різні варіанти аналізу, про різні шляхи вивчення залежно від змісту твору, від особливостей літературного жанру, від читацького сприймання, від віку, від підготовки учнів» [55, с. 104].

Окреслені методистом аспекти розгляду художнього твору є винятково важливими, на нашу думку, саме для літературознавчого аналізу, тоді як у процесі шкільного аналізу тексту залишаються поза увагою інтереси та можливості читачів-учнів. По-перше, обсяг знань кожного з окреслених елементів не визначений у повному обсязі жодною з програм і він є різним для різних класів. По-друге, те, що було названо вченим «складовими елементами аналізу», передбачає високий професійний рівень теоретичного осмислення літератури. Учні ж, особливо на початку навчання, є ще неготовими до суто теоретичного осмислення, адже їхнє первинне безпосереднє враження від прочитаного – це лише комплекс відчуттів і запитань, що потребують відповіді.

Педагог і методист, автор праць, які відіграли засадничу роль у розвитку методичної науки, М. Рибникова неодноразово підкреслювала, що основне завдання вчителя літератури – це навчити учнів цінувати художню літературу як мистецтво слова, читати художню книгу, підготувати читача, здатного яскраво відчувати та критично мислити. Науковець виділяє суттєві відмінності в процесі аналізу різножанрових творів. Вона використовує лексеми «ознайомлення», «опрацювання» («всебічний розгляд»), «вільне (швидке) ознайомлення». Автор говорить, що «ознайомлення може бути з розмов і з чужих слів; опрацювання – за оригіналом, самостійно, без підручників. Я визнаю необхідність глибокого опрацювання, у рамках якого можна окреслити тему і бесіду перетворити на дискусію, і можливість швидкого ознайомлення» [201, с. 186–187]. Можна зробити висновок, що практично «ознайомлення» відповідає оглядовому вивченню художніх творів, «опрацювання» – текстуальному, «швидке ознайомлення» – ознайомлювальному. Методист обстоює думку, що не

обов'язково аналізувати весь твір, водночас на матеріалі однієї сцени при уважному, детальному її аналізі можна зробити важливі ґрунтовні висновки, які не зробиш під час поверхового розбору художнього твору.

Вочевидь простежується наукова зацікавленість М. Рибникової проблемою аналізу художнього твору, оскільки методист, вивчаючи проблему читання, не залишила поза увагою і процес аналізу як взаємопов'язані етапи. Продуктивною для нашої наукової розвідки є думка науковця про завдання вчителя – на уроках літератури готувати не кваліфікованого літературознавця, а справжнього, вдумливого, з критичним мисленням читача, який розуміє, що література – це мистецтво слова, а не просто один зі шкільних предметів, який потрібно опанувати [201].

Важлива роль у розв'язанні проблеми аналізу художніх творів належить методичним поглядам Г. Гуковського, який переконував, що вивчення літературного твору має два етапи: спочатку учні читають текст самостійно, потім слухають пояснення вчителя. Безпосереднє сприймання, аналіз і синтез – це етапи засвоєння учнями художнього твору. Він надає вагомого значення первинному сприйманню – простому читанню учнями художніх творів: «Ми не тільки зобов'язані зберегти живе читацьке сприймання мистецтва нашими вихованцями. Ми зобов'язані будувати саме вивчення художнього твору з урахуванням такого сприймання, спираючись на нього, виходячи деякою мірою з нього» [85, с. 85].

Аналіз методичних праць у ретроспективі засвідчує, що вчені-методисти першої половини ХХ століття вдосконалюють наукові напрацювання своїх попередників, значно розширюють горизонти поглядів на проблему аналізу художнього твору, описують різні види літературознавчого аналізу, показують тісний взаємозв'язок видів читання, процесу сприймання твору та його аналізу. Щоправда, в жодному із опрацьованих джерел науковці не подають тлумачення змісту поняття «шкільний аналіз».

У 60 – 80-і роки ХХ століття інтерес до проблеми аналізу художнього твору помітно зростає. Аналіз методичних посібників, монографій і статей таких науковців, як Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Г. Беленький, Б. Степанишин,

В. Маранцман, М. Кудряшов, Є. Пасічник, З. Рез, Т. Браже та інших дає змогу зробити висновок, що здобутки методичної науки значно розширюються: досліджуються загальні принципи, шляхи, методи і прийоми аналізу, розглядаються проблеми, пов'язані з організацією вивчення тексту художнього твору в школі, розкривається взаємозв'язок сприйняття й аналізу художнього твору, вивчаються поетика тексту, типологія аналізу художніх творів, аналіз та інтерпретація.

Етапним явищем у розвитку методичної думки є курс української літератури в середній школі Т. Бугайко і Ф. Бугайка, які довели нагальну доцільність створення сприятливих умов для формування вчителя-словесника, його професійного становлення. Учені обґрунтовують, що поряд з літературознавчою, загальнопедагогічною та психологічною підготовкою майбутнього фахівця з літератури важливу роль також відіграє методична озброєність: «Знання стають силою тільки тоді, коли вони приведені в дію. Самих знань мало для майстра, йому потрібні ще вміння і навички» [28, с. 59]. Вважаємо, що з-поміж переліку професійних умінь та навичок студента-філолога, які виділяють методисти, важливими є вміння аналізувати літературні тексти.

Методисти обстоюють системність та наступність кожного навчального заняття з літератури й етапів роботи над твором. Водночас вони застерігають від шаблонного підходу до художнього пізнання [29].

Т. Бугайко, не вдаючись до наукового визначення поняття «аналіз художнього твору», зосереджує увагу на його основній меті, особливостях поглибленого вивчення текстів у родово-жанровій специфіці, основних методах і прийомах роботи з епічними, ліричними і драматичними творами. На її думку, шкільний аналіз (розбір) має на меті з'ясувати багатство змісту й художню цінність виучуваного твору, спрямувати ідейно-емоційний потенціал словесного мистецтва на розвиток школярів [30, с. 81].

Уважаємо, що думки науковців Т. Бугайко та Ф. Бугайка є продуктивними для нашого дослідження, оскільки своїми науковими доробками вони декларують системний підхід до навчання майбутніх фахівців з літератури, формування в них

методичних умінь та навичок, звертають особливу увагу на цілісний розгляд тексту твору та систему методів і прийомів.

У працях методиста і педагога М. Кудряшова велику увагу приділено проблемі цілісного сприймання учнями художнього твору, розуміння ними взаємозв'язку і взаємовпливу всіх його компонентів, аналізу художнього твору. Учений обґрунтовує дві важливі умови аналізу художнього твору в школі: «Перше – сам учитель повинен глибоко зрозуміти, пережити, відчувати художній твір. Друга умова – правильний відбір і дозування матеріалу з урахуванням віку, розвитку й можливостей школярів» [129, с. 9]. У контексті нашого дослідження така авторська ідея викликає неабияке зацікавлення, адже учений справедливо зазначає, що перш ніж навчати учнів аналізувати твори, учитель має стати фахівцем своєї справи.

Автор «Методики викладання української літератури в середніх навчальних закладах» Є. Пасічник запропонував власне бачення особливостей аналізу художніх творів. Він стверджує, що «мистецтво аналізу полягає в тому, щоб викликати в учнів потребу розібратись у всіх пластах художнього твору, які залишилися або непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення» [178, с. 222]. Методист зазначає, що дуже часто в шкільній практиці простежується тенденція, коли учні замість аналізу твору добирають лише певний матеріал, цитати до сформульованих учителем готових положень. Така робота, на думку вченого, не викликає бажання заглибитися у світ митця, у створені ним образи та картини [74].

Погоджуємось із думками Є. Пасічника про поетапність шкільного аналізу, врахування вікових та психологічних особливостей учнів, оскільки чим старші учні, тим більша в них здатність аналізувати твір цілісно, давати самостійну критичну оцінку творчості митця.

Основою роботи над текстом художнього твору є виявлення та вивчення читацького сприймання. Тому під час організації цілісного аналізу художнього

твору принципово важливо враховувати цей аспект. Наприклад, З. Рез нестандартно підходить до питання про можливі основи класифікації видів аналізу: залежно від того, які компоненти твору вибрані для більш ґрунтовного розгляду; від характеру аналізу відносно тексту (аналізується детально, вибірково або повністю); від способу організації аналізу вчителем. Залежно від цих умов та особливостей сприймання науковець умовно виділяє три види аналізу: 1) під час першого виду аналізу важливу роль відіграє специфіка безпосереднього сприйняття. Найчастіше він застосовується на перших етапах вивчення художнього твору, а також в аудиторії, яка належним чином не володіє читацькими вміннями; 2) другий вид аналізу передбачає наявність в учнів таких умінь, які сприятимуть економії часу, відведеного на реалізацію першого виду аналізу, і збільшуватимуть обсяг роботи, пов'язаний із формуванням образних і поняттєвих узагальнень; 3) основною метою третього виду аналізу є вдосконалення діяльності учня, спрямованої на оволодіння способами вивчення літератури і ширше – спілкування з мистецтвом. Важливим, на її думку, є дотримання поетапності вивчення твору [156].

Методист Т. Браже слушно зазначає, що, аналізуючи твір у класі, вчитель має відштовхуватися від тих первинних вражень учнів про нього, які сформувалися в процесі читання. На уроці, зауважує науковець, не потрібно змінювати думку учня про твір, навіть якщо вона є неправильною, оскільки подальша робота словесника буде спрямована на її виправлення, на відшукування в тексті ключових моментів, пов'язаних з ідейним задумом автора, на розгляд ролі та місця персонажів у ньому. Коли таку роботу здійснювати невимушено й ненав'язливо, то згодом учні самі відкриють непомічені раніше аспекти тексту, що приведе їх до перегляду своїх первинних вражень та формулювання остаточних висновків [25, с. 26].

Отже, можемо констатувати, що наукові досягнення провідних методистів 60 – 80 років ХХ століття мають засадниче значення для сучасного етапу розвитку методичної думки та, зокрема, й для нашого дослідження. Однак необхідно підкреслити, що в більшості проаналізованих робіт розглянуто лише окремі

аспекти означеної проблеми. Відтак поза увагою вчених залишається питання чіткого розмежування змістового наповнення понять літературознавчого і шкільного аналізу та окреслення значення терміносполуки «шкільний аналіз».

Нового етапу розвитку методична наука набуває в роки набуття Україною незалежності й триває донині. Ефективні, новаторські шляхи розв'язання проблеми аналізу художнього твору представлено в працях багатьох учених сучасності – Н. Волошиної, Л. Мірошниченко, Ф. Штейнбука, О. Куцевол, Г. Токмань та інших. Зокрема, Н. Волошина та інші автори «Наукових основ методики літератури» описують вимоги до розбору художнього твору, доказово обстоюють думку про те, що аналіз твору буде ефективним за умови врахування його родової і жанрової специфіки та ідейно-художніх особливостей. Чинними програмами передбачено вивчення художньо досконалих творів видатних майстрів літератури, але, на їхню думку, в процесі аналізу не можна обмежуватися рамками виучуваного твору. Тож необхідно розглядати його в контексті інших творів митця, висвітлювати спільне та близьке в тематиці, образній системі, структурі тощо з творами інших письменників та суміжних мистецтв. Ураховуючи здобутки дидактики, автори посібника визначають основні принципи аналізу художнього твору в середній школі: історизму, науковості, єдності змісту й форми, доступності, емоційності [161, с. 55–56]. Науковці доводять, що аналіз художнього твору має посилювати емоційний вплив мистецтва слова на учнів, тому виокремлюють основні умови, що забезпечують емоційність аналізу: виразність першого читання тексту; естетичне сприймання художнього образу; емоційність мови вчителя; розгляд епізодів, що мають найбільше емоційне навантаження; перекази, близькі до тексту твору; належний рівень літературно-естетичної підготовки учнів, їхня здатність відчувати різні емоції, співпереживати з героями; практичне засвоєння засобів художньої мови і формування вмінь поетично висловлювати свої думки [161, с. 65].

Доцільним, на нашу думку, є виокремлення принципів та умов аналізу твору, оскільки дотримання їх допоможе вчителю домогтися єдності почуття і мислення в сприйнятті твору, уникнути шаблонності та схематизму в аналізі

художніх текстів, забезпечить можливість творчого підходу до розбору тексту й здійснення його розгляду.

Основоположник вітчизняної методики зарубіжної літератури Л. Мірошніченко наголошує на тому, що вчитель, готуючись до проведення шкільного аналізу виучуваного твору, має обов'язково враховувати три аспекти: специфіку сприйняття матеріалу учнями (емоційний аспект), міру науковості (пізнавальний аспект), виховне значення літератури (педагогічний аспект). Методист указує на те, що літературознавчий аналіз виконує функцію методологічної основи шкільного аналізу. Коментуючи цю тезу, зазначає, що в основу шкільного аналізу покладено структуру й елементи змістової організації твору (тема, проблема, фабула, характер, пафос, ідея); структуру й елементи внутрішньої форми твору (система образів, сюжет); зовнішню форму твору (художньо-мовленнєва організація твору, композиція) [157, с. 213].

Ми погоджуємось із конструктивною позицією методиста у визначенні складників шкільного аналізу, оскільки в ній зrealізовано чітке дотримання принципу аналізу твору в єдності змісту й форми, що є, на нашу думку, основним у процесі аналізу.

Приділяючи увагу аналізу художнього твору, О. Ісаєва зазначає, що основна його мета – це формування інтерпретаційної свідомості учня. Розкриваючи функції шкільного аналізу художнього твору, вона виокремлює когнітивну, естетичну, виховну, мотиваційну, аксіологічну, рецептивну, комунікативну, проектувальну і коригувальну. Продуктивною вважаємо думку науковця, що вибір концепції аналізу залежить від самого твору, особливостей його ідейно-художньої системи; урахування рекомендацій шкільної програми; індивідуального стилю роботи вчителя; типологічних (вікових) особливостей учнів [109].

Ж. Клименко, досліджуючи специфіку вивчення перекладних художніх творів, указує на те, що важливу роль у цьому процесі відіграє етап аналізу, на якому вчитель-словесник має можливість яскраво репрезентувати багатоаспектність взаємодії оригіналу і перекладу, розкрити учням діалогічність

перекладного тексту на означених рівнях («культура оригіналу – культура перекладу», «автор – перекладач»), показати інокультурний та інтерпретаційний характер художнього перекладу. Науковець, розробляючи методику аналізу та інтерпретації перекладного твору, окреслює її головне завдання – «озброїти вчителя системою понять, методичних прийомів і видів діяльності, які б дали йому можливість ефективно співпрацювати з учнями» [116, с. 29].

Автор навчального посібника «Методика викладання зарубіжної літератури в школі» Ф. Штейнбук також досліджує проблему вивчення художнього твору. Орієнтуючи матеріал свого посібника на підготовку спеціалістів, які одночасно були б і фахівцями-професіоналами, і нестандартно мислячими, творчими особистостями, методист переконує, що шкільний аналіз повинен починатися з літературознавчого. Учений, урахувавши здобутки попередників та сучасників, теж описує важливу роль сприймання в процесі аналізу, вважає важливим урахувати вікові та психологічні особливості учнів, визначає загальні принципи аналізу (цілісності, відповідності форм і шляхів аналізу художній природі твору, єдності змісту та форми твору, багатозначності), шляхи, методи та прийоми аналізу [265].

Слушним є міркування Г. Токмань про місце аналізу художнього твору в шкільній практиці. Незважаючи на те, що шкільний аналіз є навчальним, учена наголошує, що він має відповідати й науковому тлумаченню. Готуючись до уроку, на якому буде проаналізовано текст твору, вчитель-словесник повинен продумати дві концепції: літературознавчу, яка має ґрунтуватися на сучасному академічному тлумаченні твору, та методичну, яка відображає рівень фахової підготовки та майстерності вчителя.

Г. Токмань, поділяючи методичні погляди О. Богданової, визначає такі етапи аналізу тексту твору:

1. Пояснення завдань і шляхів аналізу твору. Учитель повинен мотивувати спрямованість аналізу, викликати зацікавленість роботою над художнім текстом.

2. Аналіз образів, композиції, основних епізодів чи коментування рядків із тексту. Завдання словесника на цьому етапі – вчити учнів правильно сприймати виучуваний текст, розуміти зміст прочитаного, заглиблюватися в нього.

3. Узагальнення результатів аналітичної роботи. Основне завдання полягає у відтворенні цілісності сприйняття твору відповідно до авторського задуму та особистісного розуміння прочитаного [238, с. 140].

Проблема аналізу художнього твору належить до комплексної проблематики вивчення літератури, деякі аспекти якої розкриваються в дисертаціях А. Ситченка (теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури), О. Каніболоцької (комплексний підхід до аналізу художніх творів), К. Таранік-Ткачук (застосування стилістичного аналізу), Н. Головченко (специфіка структурно-стильового аналізу), Ю. Горідько (філологічний аналіз художнього тексту), С. Паламар (формування умінь аналізу художньої деталі літературного твору), С. Сафарян (фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору) та інших. Названі наукові напрацювання репрезентують лише окремі аспекти аналізу художнього твору, висвітлюють традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу, спрямовують увагу на розгляд умінь та навичок учнів, що формуються в результаті вивчення тексту художнього твору.

Отже, аналіз і синтез методичних робіт як практичного, так і теоретичного спрямування з проблеми аналізу художнього твору дає підстави констатувати про актуальність теми дослідження та нагальну необхідність її подальшого розроблення в сучасних умовах викладання шкільного курсу зарубіжної літератури. Недостатня розробленість проблеми зумовила доцільність нашої роботи, в основу якої має бути покладена методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів, побудована з урахуванням основних положень, напрацьованих методичною наукою [59; 60; 65; 81].

У роботі здійснено аналіз поняття «аналіз» та його співвіднесеності з терміносполукою «шкільний аналіз», виокремимо в них спільні та відмінні ознаки.

Аналіз літературного твору в школі – це складне мистецтво, колективна діяльність, що вимагає від учителя серйозної літературознавчої та педагогічної ерудиції, самостійності творчості, мудрості досвіду, сміливості творчих пошуків, знання психології учнів. Складність аналізу художнього твору в школі полягає в тому, що під час його проведення потрібно вміти поєднувати закони літературознавства і педагогіки, усвідомлювати специфічність прояву в кожному конкретному випадку, долати розрив між учнівським сприйняттям твору та його безпосереднім розглядом.

Аналіз – найбільш відповідальний момент у роботі вчителя з класом, під час правильної організації та проведення якого відбувається формування досвідченого учня-читача, усебічний розвиток його творчої особистості, перехід на більш високий інтелектуальний рівень, поглиблення життєвого досвіду, визначення читацьких пріоритетів. Перераховані сентенції й утворюють основу, на якій базується шкільний аналіз .

В основі шкільного аналізу завжди лежить літературознавча концепція. Але спосіб її досягнення в шкільному аналізі інший, ніж у науковому дослідженні. Маючи багато спільного з літературознавчим, шкільний аналіз є насамперед навчальним. Він ставить за мету вчити учнів самостійно сприймати й оцінювати художні твори, формувати світогляд, збагачувати життєвий досвід учнів, розвивати художнє й логічне мислення, читацький талант тощо. Відповідно до цього вчитель трансформує літературознавчий аналіз у шкільний, спираючись на учнівські інтерпретації. Важливо, щоб під час такого перетворення вчитель-словесник не перевів твір у план, що не збігається з ідейним задумом самого автора. Філологу необхідно враховувати досягнення літературознавства на рівні загального осмислення художнього твору, а не тільки коментаря. Зазвичай, під час аналізу твору ставиться мета донести до учнів його об'єктивний зміст, допомогти ввійти у світ художнього твору, усвідомити авторське ставлення до

зображуваного. Не менш важливо стимулювати особистісний підхід до проблем, поставлених автором, інакше література не забезпечить виховного впливу на учнів.

У різних класах і в різних учителів-словесників вивчення одного й того ж твору може істотно різнитися, що залежить насамперед від особистості вчителя, його фахового і життєвого досвіду, рівня методичної підготовки, співзвучності авторського з особистим, уміння працювати з художнім твором. Іноколи робота з текстом може бути побудована таким чином, що проникнення в нього відбуватиметься не безпосередньо, а шляхом виконання творчих завдань – створення малюнків та ілюстрацій, інсценування, зіставлення з іншими видами мистецтва та ін. Однак, обираючи різні форми роботи з твором, учитель повинен пам'ятати, що навіть найдетальніший аналіз не може вичерпати всього змісту твору, а висновки не є остаточними.

Аналіз літературного твору визначає результативність роботи учнів як читачів і допомагає вчителю з'ясувати, які елементи такої діяльності достатньо розвинуті, а які потребують удосконалення. Для того, щоб аналіз художнього твору в школі став не тільки стимулом, а й показником, свого роду контролем розвитку учнів, необхідно визначити основні сфери діяльності читача-учня й оцінити його роботу за рівнем розвитку тих чи інших якостей, необхідних для читання та аналізу.

Різні види аналізу, розроблені та поширені в літературознавстві (культурологічний, стилістичний, контекстуальний, інтертекстуальний, компаративний, психологічний, міфологічний та ін.), становлять методологічну основу шкільного аналізу художнього твору. Шкільний аналіз відрізняється від літературознавчого завданнями, обсягом і методами вивчення словесного мистецтва. Шкільний аналіз – це не наукове дослідження, а практичне читацьке засвоєння художнього твору, мета якого – створення шкільної інтерпретації твору і співвіднесеність її з науковим дослідженням тексту, коригування суб'єктивних уявлень читача об'єктивним смислом твору, розкритим літературознавцями. Читацьке сприймання виявляється в шкільному розборі таким важливим, як і

літературний текст. Інші складові, що їх беруть до уваги у процесі літературознавчого аналізу, у шкільному починають відігравати роль засобів, підкорядкованих загальній ідеї: піднести враження читачів до розуміння об'єктивного смислу твору.

Отже, враховуючи сказане вище, можемо визначити спільні та відмінні риси літературознавчого та шкільного аналізів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Спільні та відмінні риси літературознавчого та шкільного аналізу

Літературознавчий аналіз	Шкільний аналіз
Мета – виявити ідейно-естетичну сутність твору, його художні якості, оцінити твір як літературне явище, визначити його місце в доробку письменника та в літературному процесі.	Мета – розкрити ідейно-художнє багатство літературного твору, навчити школярів самостійно розбиратись у ньому, розуміти та відчувати прекрасне, виявляти дух творчості, розвивати читацький талант, підносити рівень читацької культури.
Літературознавчий аналіз має наукове спрямування.	Шкільний аналіз має практичне спрямування, виховне та розвивальне значення.
Розрахований на дорослу людину з певним рівнем освіченості.	Розрахований на учнів, які беруть у процесі аналізу посильну участь.
Будується на досягненнях літературознавчої науки.	Будується на тісному поєднанні досягнень літературознавства і методики викладання літератури.
<p>Спільне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Об'єкт дослідження – художній твір. • Підхід до розгляду творів – конкретно-історичний. • Основний принцип аналізу – єдність змісту і форми художнього твору. • Використання методів та прийомів роботи з текстом художнього твору. 	

На основі унаочненого змісту таблиці вважаємо за доцільне сформулювати зміст робочого визначення поняття «шкільний аналіз художнього твору», яке подано у формулюванні: «Шкільний аналіз художнього твору – це процес дослідження виокремлених складників його змісту і форми, під час якого відбувається формування творчого читача з самостійним критичним мисленням, високим естетичним смаком, інтерпретаційною свідомістю».

2.2. Генеза проблеми аналізу епічних творів у методиці викладання зарубіжної літератури

Науковці в різні періоди розвитку методичної науки розглядали епічний твір як поєднання взаємопов'язаних елементів, що їх потрібно віднайти під час аналізу, охарактеризувати та пояснити особливості взаємовідношень між ними. Такий підхід до розгляду епосу вимагає застосування принципу аналізу в єдності змісту і форми. За «Тлумачним словником української мови», зміст – це «те, про що говориться, описується, зображується; суть, внутрішня особливість чого-небудь, характерні риси, які відрізняють дане явище, предмет від подібних явищ, предметів» [236, с. 233], відповідно, форма – «тип, побудова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов'язаний з його сутністю, змістом» [236, с. 553]. На основі аналізу семантики цих лексем, можемо констатувати, що під час аналізу епічного твору доцільно розглядати його внутрішні особливості у взаємозв'язку із зовнішнім виявом.

У наукових працях представників методичної науки кінця XIX – початку XX століть (В. Водовозов, В. Голубков, М. Рибникова та ін.) подано конструктивні рекомендації щодо специфіки вивчення епічних творів. В. Водовозов обґрунтовує доцільність вибіркового аналізу прочитаного, розгляд окремих значущих епізодів з тексту як самодостатніх, художньо завершених картин [48, с. 337–342]. В. Голубков розглядає проблему аналізу епічного твору через визначення ідейно-тематичного змісту і узагальнювального характеру образів персонажів [55, с. 111 – 114].

М. Рибникова наголошує на обов'язковому дослідженні жанрово-композиційних особливостей твору, розгляді художніх образів, спостереженні за розвитком подій у ньому. Тому значну роль вона відводить такому прийому роботи над твором, як планування його змісту, що сприяє відтворенню художніх картин і є предметом їх детального розгляду [201].

Водночас у методичній науці простежується розв'язання проблеми шляхів аналізу художнього твору взагалі та епічного зокрема. Методисти (М. Рибникова, Л. Троїцький) виокремлюють послідовний (від епізодів до персонажів, через

складання плану прочитаного, його переказ та обговорення, характеристику мовних засобів) та проблемно-тематичний, коли для аналізу обирають ті епізоди з тексту, де розкрито важливі проблеми, порушені письменником, та найбільше виражено ідейне навантаження. Однак поряд з означеними шляхами аналізу доцільним є й пообразний, що, як зауважує Г. Гуковський, обмежується лише розглядом образів-персонажів, причому за одним шаблоном [85, с. 215].

Цінним внеском у методику літератури є наукові напрацювання Т. і Ф. Бугайків, Б. Степанишина, Є. Пасічника. Так, Т. Бугайко і Ф. Бугайко найбільш прийнятним для аналізу епічних творів вважають послідовний аналіз – «за ходом дії, від розділу до розділу», що передбачає, на їхню думку, розгляд художніх компонентів у взаємозв'язку із авторською оцінкою дійсності [30, с. 52].

Б. Степанишин наголошує на потребі глибокого осмислення читачем естетичного потенціалу епічного художнього твору. Для того, щоб у процесі аналізу отримати задоволення від роботи з текстом твору, важливо не лише помічати в тексті художні засоби, а й уміти усвідомлювати твір як живий і пульсуючий витвір красного письменства. З цією метою, пише вчений, доцільним у шкільній практиці буде використання всіх відомих шляхів аналізу [225].

Незалежно від того, який шлях аналізу буде вибраний як основний, епічний твір треба вивчати цілісно, як художню єдність, не розриваючи зміст та форму, переконує З. Рез. Утім у сучасній шкільній практиці реалізувати таку вимогу надзвичайно складно, оскільки специфіка вивчення епосу в різних класах відрізняється. Тому методист формулює низку умов, дотримання яких дасть можливість зберегти відносно цілісне уявлення про виучуваний твір. Основними з-поміж них є такі:

- прагнення словесника почергово фокусувати увагу учнів на елементах образної системи під час поступового «руху в тексті»;
- необхідність уникати схематизму, відстороненості, «анотомування» тексту;
- створення умов для появи і збереження емоційної реакції учнів у процесі аналізу [155, с. 181].

У 50–60-х роках ХХ століття в методичній науці заявили про себе науковці, які теж займалися проблемою вивчення епічних творів. З-поміж найбільш вагомих напрацювань виокремимо такі: «Вивчення прозових творів української літератури в середній школі» – колективна праця вчених-методистів, «Вивчення епічних творів у школі» В. Медведєва, «Цілісне вивчення епічного твору» Т. Браже, «Вивчення прози в середній школі» Г. Реви, «Виховання навичок аналізу прозового твору» Н. Сафонові [40; 153; 25; 200; 208].

Так, автори колективної праці «Вивчення прозових творів української літератури в середній школі» висвітлюють проблему аналізу епічних творів. Зокрема, К. Сторчак висловлює цікаві наукові думки про аналіз образу-персонажа, головний акцент при цьому робить на змалюванні його зовнішності з метою максимального виявлення вдачі героя та наближення до прототипів. Розгляд епічного твору, на думку Т. Браже, повинен обов'язково спиратися на знання тексту, тому перевагу методист надає аналізу «слідом за автором». В. Медведєв, розмірковуючи над проблемою шляхів аналізу епічних творів, констатує, що вчителі-словесники в практичній діяльності в основному звертають увагу на послідовний або пообразний шляхи аналізу, а поза їхньою детальною увагою залишаються композиційні особливості, конфлікти та система образів виучуваного твору. Г. Рева зазначає, що під час аналізу епічного твору потрібно пригадати його зміст, «переважно методом бесіди з'ясувати композиційні особливості, художні засоби, пізнавальне, виховне значення твору, закріпити вивчений матеріал 8-хвилинною самостійною письмовою роботою» [200, с.4–5, 7–12].

У другій половині ХХ століття були сформульовані ті засадничі положення вивчення епічного твору, що не втратили своєї актуальності й донині. Наприклад, К. Ходосов зазначає, що ефективним, зокрема в процесі аналізу великого за обсягом епічного твору, є використання прийому поділу тексту на логічно завершені частини й добір заголовків до кожної з них. А під час розгляду образів-персонажів учні повинні звернути детальну увагу на портрет літературного героя, його вдачу. Науковець, дбаючи про творчий розвиток школярів, пропонує на

завершальному етапі роботи учнів над твором виконувати письмові роботи за його змістом [254, с. 6].

Автори навчальних посібників І. Дузь, Ф. Кислий, Н. Ткаченко у світлі досліджуваної проблеми обстоюють органічний зв'язок змісту та форми художнього твору в процесі аналізу. Вони пропонують етапи вивчення епосу: виразне читання, коментар, аналіз (бесіда з елементами аналізу) [91; 114; 235].

Дослідниця К. Фролова з аналізом епічного твору пов'язує не лише мисленнєву, а й емоційну активність читачів, переконуючи, що поряд з єдністю змісту й форми в тексті варто говорити й про єдність читацьких та авторських думок й почуттів [250, с. 10].

Н. Корст основне значення надає пообразному шляху аналізу, а відтак, ґрунтовній характеристиці окремих образів персонажів або системи героїв. Він указує, що під час вивчення образу персонажа епічного твору «головне значення матиме аналіз дій і вчинків його, що розкривають ідейну спрямованість і допомагають дати йому моральну оцінку, виявлення його небагатьох індивідуальних рис, і лише поступово в учнів виникає інтерес до засобів художнього зображення» [122, с. 96–97].

Сучасний період розвитку методичної науки теж характеризується активізацією уваги до проблеми вивчення художніх творів у їх родово-жанровій специфіці. Автори навчально-методичного посібника «Наукові основи методики літератури» (за ред. Н. Волошиної), розкриваючи проблему вивчення художніх творів різних родів, доходять висновку про те, що на уроках літератури, як правило, учителі-словесники використовують у комплексі шляхи аналізу. Тільки, урахувавши своєрідність та ідейно-художні особливості виучуваних творів, у конкретному випадку один з них буде домінантним, інші – допоміжними. Таку особливість спостерігаємо і в процесі вивчення епічних творів, особливо великих за обсягом. Основними видами аналітико-синтетичної роботи над твором, уважають методисти, є спостереження над текстом, переказ, складання планів, основний компонент яких – бесіда [161, с. 68–69].

Л. Мірошніченко доводить, що працювати з епічним твором на уроках літератури не легко. Роботі з ним передує підготовчий етап, на якому вчитель-словесник готується до проведення відповідного уроку. Науковець переконує, що остаточне усвідомлення виучуваного епічного твору настає не відразу. Спочатку відбувається розуміння й засвоєння в тісному взаємозв'язку окремих елементів епічного твору, а з часом і цілісної картини художнього тексту [157, с. 279–280].

Методист визначає ті чинники, яких потрібно дотримуватися, обираючи відповідний шлях аналізу будь-якого твору (в тому числі й епічного): особливості тексту (його обсяг, зміст, виховна спрямованість тощо); наскільки глибоко й різнобічно учні відчули та зрозуміли твір; рівень залучення літературознавчого матеріалу; якість перекладу [157, с. 214].

А. Лісовський, торкаючись проблеми вивчення епічних творів, подає характеристику їх жанрових різновидів, з'ясовує основні складники змісту і форми, висвітлює особливості їх сприймання. На його думку, найбільш дієвими методичними прийомами опрацювання епічних творів є переказ, усне малювання, різні види творчих і самостійних робіт. Методист також стверджує: «Якщо учень усвідомив, увібрав у себе той естетичний смисл, яким сповнюється окремий образ, окреме слово чи деталь у складі художнього цілого, він сприймає і розуміє твір як художньо-естетичну цілісність» [138, с. 20–23].

Коментуючи завдання аналізу художнього твору в школі з позицій концепції літературної освіти, О. Телехова формулює засадничі положення, які зміцнюють методологічну основу вивчення епічного твору в єдності його змісту й форми, що багато в чому, звісно, перегукується з поглядами інших фахівців: а) посилення уваги до художньої деталі; б) формування в учнів уміння «читати» словесні образи, бачити художні деталі, сприймати твір у його художній цілісності; в) виховання кваліфікованого читача; г) опрацювання теоретико-літературних питань тощо [232, с. 90].

Опрацювання епічного твору, на думку Г. Токмань, має відбуватися у двох аспектах: детальний аналіз фрагментів та узагальнення ідейно-художнього багатства всього твору. Обов'язковою умовою сучасного прочитання епосу вона

вважає подання його в історичному та естетичному контекстах епохи. Важливо, що методист правомірно наполягає на необхідності застосування в процесі шкільного аналізу епічного твору основних методичних прийомів: складання плану, переказування, усне малювання, використання карток-завдань, інсценізація тощо [238, с. 151–152].

Навчально-технологічну концепцію літературного аналізу пропонує А. Ситченко, розробляючи її на прикладі епічних творів, що вивчаються в середній і старшій школі. Запропонована ним теоретична модель навчання школярів аналізу твору побудована з урахуванням специфіки мистецтва слова й передбачає реалізацію як традиційних, так й інноваційних принципів здійснення цієї роботи. Серед перших чільне місце посідає принцип аналізу твору в єдності його змісту й форми, серед інноваційних – принцип єдності емоційного й логічного факторів літературного навчання. На думку науковця, цілісним вважається будь-який зі шляхів літературного аналізу, якщо тільки через певні одиниці художнього тексту (уривки, проблеми, образи, елементи композиції, стилю тощо) він веде читачів-учнів до відповідних образних і поняттєвих узагальнень, які, проте, можуть і виходити за рамки авторського задуму завдяки смислу, який додає до вираженого у творі сам читач [215].

Контекстне вивчення епічного твору пропонує В. Гладишев. На думку методиста, саме епос має всі родові ознаки, які дають змогу через осмислення художньої деталі в тексті дійти висновку про ідейно-естетичну позицію автора в цілому [54, с. 214].

Окремі аспекти проблеми вивчення епічних творів у закладах загальної середньої освіти розглянуто в дисертаціях Г. Островської (особливості дослідження епічного твору параболічного типу), В. Уліщенко (методика вивчення модерністських епічних творів), О. Фенцик (методичні концепти вивчення змісту і форми прозового твору), О. Мариновської (робота над системою ключових епізодів епічного твору), О. Слижук (специфіка організації читацької діяльності в процесі вивчення епічних творів), Л. Панчук (особливості структурування навчальних завдань як фактор ефективності осягнення епічного

твору), О. Лілік (особливості вивчення екзистенціальної прози), Н. Соловійової (формування в учнів основної школи вмінь здійснювати психологічну характеристику героїв-персонажів літературного твору), Я. Ружевич (формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення епічних творів), О. Міщенко (вивчення позасюжетних елементів епічного твору) та інших. Перераховані наукові дослідження стосуються різних аспектів вивчення епосу у закладах загальної середньої освіти. На сьогоднішньому етапі розвитку методичної науки лише спорадично В. Халін, Л. Бутенко, Д. Мацько у дисертаціях розглядають проблему навчання майбутніх учителів літератури роботи з текстами епічних творів.

У зв'язку зі сказаним вище можна зробити висновок про те, що проблема вивчення епічних творів становила науковий інтерес для методистів минулого та залишається предметом зацікавленості сучасних науковців. Вони обстоюють думку про те, що аналіз епічного твору (як і творів інших родів літератури) доцільно будувати, виходячи із його родової та жанрової специфіки та ідейно-художніх особливостей. Науковці наголошують на важливості вивчення художнього твору в єдності змісту і форми та стверджують, що способи та шляхи їх аналізу різноманітні, з урахуванням актуальних проблем методики викладання зарубіжної літератури й потреб шкільної практики, а також передовсім вимог законодавчих документів з обраної проблеми.

2.3. Сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми

2.3.1. Студіювання змісту програм, підручників та методичного супроводу до них для 10 – 11 класів закладів загальної середньої освіти

Актуальні проблеми методики викладання й шкільної практики, зокрема аналіз художнього твору, задекларовані в державних нормативних документах. Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти: Освітня галузь «Мови і літератури» також передбачає розвиток творчого читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною

свідомістю. Зауважимо, що серед складових літературного компонента, окреслених у Держстандарті, найбільш важливою, на нашу думку, є літературознавча, оскільки вона передбачає «оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації художніх творів» [88, с. 7]. Школярі повинні оперувати основними теоретико-літературними поняттями, уміти визначати в прочитаному творі тему, основні проблеми, головних та другорядних персонажів, художні описи, розрізняти сюжет та композицію, виділяти сюжетні та позасюжетні елементи, основні жанри, аналізувати головний конфлікт. Хоча в аксіологічній та культурологічній складових теж передбачено вивчення художнього твору в єдності його етичних та естетичних вимірів, спрямованість роботи над текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток творчих здібностей особистості [88].

Аналіз державних нормативних документів засвідчує, що головна мета сучасної літературної освіти – це виховання творчої особистості з активною громадянською позицією, високою гуманітарною культурою, із самостійним критичним мисленням.

Певною мірою питання аналізу художніх творів у родово-жанровій специфіці відображено в навчальних програмах та шкільних підручниках із зарубіжної літератури для 10–11 класів.

Базовим нормативним документом, на основі якого здійснюється вивчення літератури, є шкільна програма. Ми проаналізували навчальні програми із зарубіжної літератури, враховуючи основні принципи навчання – послідовності та системності в поданні теоретичного матеріалу.

Автори перших орієнтовних, тимчасових програм з курсу «Світова література» (1993 р.) націлювали вчителів-словесників на вивчення художніх творів різних родів та жанрів літератури, на формування в школярів умінь та навичок аналізувати та давати власну критичну оцінку виучуваних текстів. Крім того, вони пропонували організовувати уроки з літератури у вигляді живого творчого діалогу між учителем та учнями, під час проведення якого останні будуть висловлювати власні думки, свої погляди на ідейно-тематичне та

проблемне спрямування творів, на місце й роль конкретних персонажів у ньому [171].

У навчальній програмі 1998 р. (2003 р.) за редакцією Д. Наливайка, в пояснювальній записці з-поміж інших завдань вивчення курсу автори виділили наступне: «...давати учням літературознавчі поняття й терміни, необхідні для повноцінного аналізу та інтерпретації художніх текстів...» [193, с. 2]. На нашу думку, слово «давати» є недоречним у даному контексті, оскільки в тлумачних словниках його значення – «передавати від однієї особи до іншої, надавати в чийсь користування, повідомляти, передавати». Отже, виходячи із трактування семантики слова, можемо констатувати, що передавати чи надавати в чийсь користування можна тільки предмет, те, до чого слід доторкнутись, а не слово; а просте повідомлення теоретико-літературного поняття не передбачає контроль учителем рівня його засвоєння учнями. У наступних завданнях, зазначених у пояснювальній записці, теж простежується загальна тенденція до розгляду вершинних явищ світового літературного процесу («навчати школярів сукупності відомостей про вершинні явища світового літературного процесу», «вчити визначати національну своєрідність і загальнолюдську цінність творів», «розвивати мислення школярів») [193, с. 1], але відсутні завдання, що стосуються навчання учнів аналізу художніх творів. Ця проблема конкретизується в основних вимогах до знань та вмінь учнів для кожного класу. Наведемо деякі з них: «аналізувати та інтерпретувати твір в єдності його змісту і форми, виявляти основні проблеми, порушені у творі, визначати жанрові особливості вивчених творів, ідейно-художню роль елементів композиції, розрізняти епічні, ліричні, ліро-епічні та драматичні твори». Щоб реалізувати зазначені вимоги, учням у процесі вивчення зарубіжної літератури потрібно отримати початкові знання з теорії літератури та поступово поглибити їх. Наприклад, програмою передбачено вивчення в 9 класі філософської повісті, історичного роману, фабули, сюжету та ін., у 10 класі – психологічного роману, філософського роману, інтелектуальної прози, підтексту та ін., в 11 класі – оповідання-міфу, художнього часу й простору, притчі, ремінісценції, інтертекстуальності та ін. [193, с. 30–53].

Отже, перші програми були теоретично та методично недосконалими, але в них уже намітилася тенденція до навчання учнів науково правильного, детального аналізу текстів зарубіжної літератури.

Автори програми 2001 року, складеної колективом учених-методистів, літературознавців і вчителів під керівництвом Б. Шалагінова (за редакцією Д. Затонського), ураховуючи попередній досвід складання шкільних програм, в пояснювальній записці визначили мету, головні завдання, предмет, об'єкт курсу, розробили концепцію програми, що ґрунтувалась на чітко окреслених принципах. Позитивним досягненням стало введення обов'язкових рубрик, серед яких є важлива для формування вмінь аналізувати рубрика «Теорія літератури», що «окреслила мінімум теоретико-літературних понять, необхідних учням для розуміння, аналізу та оцінювання художнього твору; її зміст визначено з урахуванням знань і вмінь, набутих під час вивчення української літератури»[194]. Аналізуючи матеріал програми, спостерігаємо те, що автори, виводячи теоретико-літературні поняття, роблять спробу врахувати вікові особливості учнів основної та старшої ланок, дотримуватися принципу наступності та доступності.

У проаналізованій програмі порівняно з попередніми звернено особливу увагу на основні вимоги до знань та вмінь учнів. Старшокласники повинні навчитися: у 9 класі – вдумливо читати та критично аналізувати програмові твори в єдності змісту і форми, у 10 класі – аналізувати та обговорювати логіку поглядів та вчинків героїв, їхні уявлення, в 11 – критично оцінювати, розгорнуто пояснювати й обговорювати. Таке поетапне підвищення вимог до вмінь учнів у напрямі критичного сприймання й оцінювання літературних творів сприяє виробленню в них здатності вдумливого, уважного прочитання, глибокого сприйняття та правильного аналізу.

У програмі із зарубіжної літератури для 12-річної школи за ред. Д. Наливайка (2004 р.) виокремлюємо ті домінуючі завдання, які є засадничими для нашого дослідження: «давати школярам оптимальний обсяг літературознавчих понять і термінів, необхідних для повноцінного аналізу та

інтерпретації художніх текстів; відпрацьовувати з учнями вміння й навички аналізу та інтерпретації художнього тексту, здатність сприймати його з розумінням задуму і стилю автора, бачити конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах»[100]. Доцільним, на наш погляд, є оперування авторами програми дефініцією «аналіз», адже в пояснювальній записці зазначено, що основне спрямування діяльності вчителя-словесника та його вихованців на уроці – це робота безпосередньо з художнім текстом.

Недоліком проаналізованої програми, на нашу думку, є те, що не простежується системність та наступність запропонованих теоретико-літературних понять та системи вимог до вмінь і рівня літературної підготовки учнів. Наприклад, уже в 7 класі від них вимагається *аналізувати* сатиричний роман Дж. Свіфта «Мандрі Гуллівера», детективну повість А. Конан Дойла «Собака Баскервілів», новелу О. Генрі «Останній листок», а у 9 класі у філософській повісті «Простак» Вольтера потрібно лише *пояснити* сутність полеміки Гордона і Гурона в Бастилії, *розкрити* трагізм доль мадемуазель Сент-Ів та Гурона. Відтак, можемо констатувати, що завдання, поставлені в пояснювальній записці, не знайшли вирішення в основній частині програми.

Для профільного навчання учнів 10–11 класів програми зі світової літератури (змінено назву навчального предмета відповідно до наказу МОН України від 05.07.2010 р. № 666) (керівник авторського колективу Ю. Ковбасенко (2010 р.)) представлено трьома різновидами: рівень стандарту, профільний та академічний рівні [210, 211]. Їх програмові положення характеризуються такими лініями: аксіологічною, що реалізується завдяки добору високохудожніх текстів; літературознавчою, яка конкретизує зміст і структуру курсу; культурологічною, що забезпечує можливість використовувати під час вивчення програмових творів відомостей історико-культурного та соціокультурного характеру тощо.

Нова програма із зарубіжної літератури для 10-11 класів (рівень стандарту і профільний рівень) розроблена відповідно до Концепції Нової української школи з урахуванням компетентнісного підходу. Її зміст передбачає формування ключових і предметних (зумовлених специфікою навчальної галузі та шкільного

предмета «Зарубіжна література») компетентностей. З-поміж низки предметних компетентностей важливими для наукового дослідження є осягнення творів у єдності змісту та форми, виокремлення складників та художніх особливостей художніх текстів, оволодіння передбаченими програмою літературознавчими поняттями, застосування їх під час аналізу та інтерпретації художніх творів. Означені предметні компетентності конкретизуються у когнітивному, діяльнісному та ціннісному компонентах. Авторами програми для текстуального вивчення пропонуються різножанрові епічні твори (додаток Г).

Учням старшої школи автори програм пропонують для вивчення як малі (новела, оповідання), середні (повість), так і великі (роман) епічні жанри. Але домінантна роль у програмі належить роману та його жанровим різновидам. Як правило, це складні епічні твори, для аналізу яких потрібні не тільки ґрунтовні теоретичні знання вчителя-словесника, але й вдосконалені вміння та навички успішної роботи з великими за обсягом творами. Своєрідною підказкою для вчителів є чітко розписані предметні компетентності, які скеровують роботу над процесом аналізу епічних творів. Ключовими дієсловами, що націлюють на аналіз, є: учень висловлює судження, визначає, порівнює, розповідає, зіставляє, пояснює, відзначає, характеризує, акцентує увагу, аналізує та інтерпретує. Наприклад, учень виявляє жанрові ознаки прочитаних творів, аналізує провідні теми, проблеми, мотиви, особливості композиції, стилю, образи та ін. [101, 102].

Можемо зазначити, що аналіз навчальних програм із зарубіжної літератури у контексті проблеми аналізу епічних творів доводить актуальність і важливість обраної теми дослідження. Навчальні програми розглядали з позицій їх відповідності основним принципам навчання – послідовності й системності у поданні навчального матеріалу. Тому робимо висновок, що намітилася тенденція до неупорядкованості й відсутності чіткої системи розподілу теоретико-літературних понять, що прогнозує, у свою чергу, неефективне використання знань з теорії літератури під час аналізу епічних творів.

У різні періоди вивчення шкільного предмета «Зарубіжна література» до чинних програм пропонували підручники, хрестоматії, підручники-хрестоматії,

розроблені з урахуванням вагомих напрацювань у галузі педагогіки, літературознавства та методики.

У ході дисертаційної роботи для проведення аналізу досліджуваної проблеми у чинних підручниках для 10–11 класів та методичного супроводу до них визначено критерії їх якості щодо шкільного аналізу:

- відповідність змісту підручника чинній програмі;
- системність навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору;

- наявність теоретичного матеріалу історико-літературного і теоретико-літературного характеру, літературно-критичних статей, що сприяють поглибленому вивченню твору та допомагають учням проаналізувати його;

- наявність чітко продуманої та розробленої системи різнорівневих завдань і запитань для аналізу тексту на різних етапах його вивчення (настанови перед читанням, випереджальні запитання, завдання для повільного, коментованого, повторного читання тощо);

- наявність завдань творчого характеру для опанування навичок аналізу.

З-поміж чинних шкільних підручників нового покоління із зарубіжної літератури для старших класів привертає увагу підручник для 10 класу (автор Ю. Ковбасенко) [118]. У цьому навчальному виданні нариси про письменників й аналіз окремих програмових творів структуровано за рубриками «Золоті сторінки далеких епох», «Проза й поезія пізнього романтизму та переходу до реалізму XIX століття», «Роман XIX століття», «Перехід до модернізму. Взаємодія символізму та імпресіонізму в ліриці», «Драматургія кінця XIX – початку XX століття», «Сучасна література в юнацькому читанні», що репрезентують фонові відомості про історико-літературний процес другої половини XIX – початку XX століть, містять літературознавчий та мистецтвознавчий (культурологічний) коментарі. Розміщені в підручнику статті про письменників сприяють зацікавленню учнів особистістю та творчістю майстра слова, готують їх до сприйняття запропонованого твору. У ньому після кожного вивченого розділу запропоновано для виконання запитання та завдання різного спрямування (додаток Д).

Також підручник уміщує словник літературознавчих термінів, який, на нашу думку, сприяє більш ефективному засвоєнню понять, що використовуються в процесі аналізу. Оскільки спочатку учні осмислюють їх докладне пояснення, вивчають, а потім з метою повторення, узагальнення, поглиблення практичних умінь та навичок звертаються до стислого тлумачення в словниковій статті.

Цікавим відгуком на систему профільного навчання є підручник для 10 класу (керівник авторського колективу Є. Волощук) [49], у якому для розгляду учнями представлено теоретичний матеріал, що стосується біографічних відомостей про письменників та їхніх ключових творів у тісному взаємозв'язку із історико-культурною добою, національною літературою та певною естетичною системою (напрямом, течією, стилем). У підручнику містяться цікаві, на нашу думку, рубрики, які допомагають старшокласникам набути літературну компетентність: «Механізми культури» (культурологічна лінія), «Механізми творчості» (літературознавча лінія), «Механізми подібності» (компаративна лінія). Рубрики «Перевірте себе», «Запитання і завдання для компетентних читачів», «Подискутуймо!», «Творчий проект», «Мандруємо Інтернетом» призначені для закріплення вивченого матеріалу у процесі шкільного аналізу епічних творів, спонукають учнів до розв'язання проблемних і дискусійних ситуацій, сприяють розвитку в них критичного мислення, логіки та творчих здібностей, розширенню комунікативного досвіду, спрямовують роботу старшокласників на відтворення знань про конкретне теоретико-літературне поняття, що відіграє вагомий роль у процесі роботи над змістом програмового твору. Приклади відповідних запитань і завдань подано у таблиці (додаток Д)

Цікавим є шкільний підручник із зарубіжної літератури для 10 класу (автори – О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник), написаний відповідно до чинної навчальної програми [108]. Він складається з декількох частин: «Мандруючи сторінками далеких епох», «Від романтизму до реалізму», ««Золоте століття» роману», «Початок епохи «-ізмів» у літературі (Про перехід до модернізму та його художні відкриття)», «Нове слово у драматургії кінця XIX – початку XX століття», «Сучасна література в юнацькому читанні».

Добір теоретичного матеріалу для розгляду життєвого і творчого шляху письменника здійснюється в підручнику на засадах науковості, доступності, навчально-виховної доцільності та безпосереднього зв'язку з конкретним літературним матеріалом (*у нашому випадку – програмовим епічним твором – слова Н. Г.*). Розширити та поглибити уявлення учнів про літературний твір допоможуть огляди, марковані рубриками «До таємниць мистецтва слова» (передбачено розгляд засадничих теоретико-літературних понять), «У творчій майстерні письменника» (розкрито творчий геній митця), «Українські стежини зарубіжної літератури» (простежено взаємозв'язок зарубіжної та української літератур), «Зі скарбниці літературно-критичної думки» (вміщено критичні зауваги письменників, перекладачів, літературознавців), «Літературні нотатки подорожнього», «Мистецькі передзвони» (розкрито зв'язок зарубіжної літератури з іншими видами мистецтва). Усі окреслені рубрики, вміщені в підручнику, сприяють ґрунтовному й глибокому шкільному аналізу епічних творів.

Важливим украпленням підручника є рубрики «До таємниць мистецтва слова» і «Заглиблюючись у царину гуманітарних наук», що містять визначення теоретико-літературних понять та їх детальне пояснення. На наш погляд, така авторська задумка є слушною, оскільки дає можливість школяреві не просто вивчити напам'ять конкретне поняття, а й дозволяє відразу на уроці застосовувати його під час шкільного аналізу епічного твору, закріплювати відповідні вміння та навички роботи з текстом, формувати критичне мислення, аналітичні та творчі здібності. Цінними щодо перевірки рівня засвоєння учнями вивченого матеріалу є рубрики «Підсумовуємо вивчене», «Читаємо, розмірковуємо, обговорюємо», які містять різнорівневі завдання і запитання для учнів (додаток Д).

Запропоновані авторами варіанти завдань потребують застосування набутих літературних і комунікативних компетенцій, мають чітку практично-діяльнісну спрямованість.

З-поміж підручників із зарубіжної літератури для 11 класу заслуговує на увагу підручник за загальною редакцією О. Ісаєвої, у якому автори прагнуть «показати твір як «незавершену завершеність», дати поштовх до самостійних

роздумів, навчити перекладати прочитане мовою власних вражень і понять» [107, с. 3]. Можна зробити висновок, що в підручнику передбачено не лише ознайомлення зі своєрідністю художнього світу письменника, а вагомий акцент зроблено на читанні та аналізі конкретного літературного матеріалу, висловленні власних думок з приводу прочитаного.

Навчальне джерело насичене корисним інформативним матеріалом про світовий літературний процес, починаючи з далеких епох (Й. В. Гете), включаючи ХХ століття (Ф. Кафка, М. Булгаков, Г. Белль, Е. М. Гемінгвей, Г. Г. Маркес, Я. Кавабата) і до початку ХХІ століття (М. Павич, Х. Кортасар). Його зміст супроводжується продуманим ілюстративним рядом (портрети письменників, ілюстрації до літературних текстів, репродукції картин та скульптур, ілюстрації до твору, інформаційні плакати, кроссенси тощо), що утворює виразну візуальну паралель до поданого матеріалу та дає можливість школярам розширити обсяг знань про конкретний аналізований за програмою художній твір.

Аналіз методичного апарату підручника вказує на те, що його укладачі звертають особливу увагу на отримання школярами ґрунтовних теоретичних знань з літератури, необхідних для цілісного шкільного аналізу художніх текстів. Підтвердженням цього є введення таких навчальних рубрик: «У творчій майстерні письменника» (розгляд історії написання, видання та рецепції твору), «До таємниць мистецтва слова» (детальне тлумачення програмових теоретико-літературних понять), «Мистецькі передзвони» (розкриття тісного зв'язку програмового твору з творами інших видів мистецтва) та інші.

Методичний апарат побудований на принципах поступового ускладнення матеріалу. Він містить запитання та завдання різної спрямованості (додаток Д).

Отже, можемо констатувати, що проаналізований шкільний підручник із зарубіжної літератури для 11 класу є якісним навчальним виданням, що становить цілісну та ґрунтовну науково-теоретичну систему, яка дозволяє учням отримати всі необхідні знання для успішного шкільного аналізу епічних творів.

Провідні тенденції розвитку літературного процесу ХХ століття, життєвий і творчий шлях та ідейно-художні особливості творів провідних письменників

цього періоду розглянуто в шкільному підручнику зі світової літератури для 11 класу академічного та профільного рівнів (за ред. Ю. Ковбасенка) [119].

Побудова підручника, на нашу думку, сприяє розвитку читацької культури учнів у сукупності знань художніх творів, розуміння їх специфіки як мистецьких явищ, умінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати художні твори. Теоретичний матеріал, що стосується аналізу конкретного епічного художнього тексту, структуровано за рубриками («Творча історія», «Сюжет», «Особливості композиції і стилю», «Проблематика твору», «Система образів»), які допоможуть учням глибоко та всебічно зрозуміти зміст прочитаного, проникнути в художню канву твору, проаналізувати його, висловити власні критичні думки.

Рубрика «Запитання і завдання» містить різноаспектні та різнорівневі види робіт з художнім твором, багатоманітні форми його обговорення, серед яких домінантна роль належить творчим запитанням і завданням. У ній пропонується арсенал засобів, що спонукають учнів до розв'язання проблемних і дискусійних ситуацій, сприяють розвитку в них критичного мислення, логіки та творчих здібностей, розширенню комунікативного досвіду. Для прикладу наведемо деякі варіанти таких запитань і завдань (додаток Д). Таким чином, проаналізований підручник максимально спрямований і на розвиток самостійної роботи учня, і на його читацьку комунікацію з товаришами, і на постійну творчу співпрацю з учителем [76].

Мета навчальних посібників із зарубіжної літератури, розроблених відповідно до навчальної програми та чинного підручника, – допомогти вчителю-практику в підготовці та проведенні уроків літератури. Розробки занять, запропоновані авторами у таких методичних виданнях, в основному можуть бути лише основою розгорнутого конспекту вчителя-філолога, адже вони майже не спрямовані на залучення старшокласників до текстуального вивчення програмових творів та відпрацювання вмінь і навичок аналізу художнього твору [179; 180].

Аналіз чинних підручників із зарубіжної літератури для учнів 10–11 класів та методичного супроводу до них дає підстави констатувати, що:

- автори підручників, ураховуючи вікові та психологічні особливості старшокласників, подають певний обсяг критичного матеріалу про творчу історію, родово-жанрові та композиційно-стильові особливості, ідейно-тематичне спрямування, систему образів тих творів, сприймання, усвідомлення та аналіз яких передбачено навчальними програмами шкільної дисципліни «Зарубіжна література»;

- методичний апарат підручників почасти може сприяти формуванню в учнів умінь аналізувати твори різних родів літератури, у тому числі й епічних, оскільки запитання і завдання переважно мають, крім евристичного, дослідницький, пошуковий і творчий характер, що дає підстави для розвитку й поглиблення навичок шкільного аналізу епічних текстів.

2.3.2. Аналіз змісту навчальних програм, підручників та посібників з методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти

Для наукового обґрунтування методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів необхідно проаналізувати чинні навчальні робочі програми й навчально-методичну літературу з університетського курсу «Методика викладання зарубіжної літератури».

У сучасній науці окреслені загальні критерії (методологічні, дидактичні, методичні та ін.) та пріоритетні вимоги, яким має відповідати шкільне та університетське науково-методичне забезпечення. У дисертаційній роботі приділено увагу розробленню тих критеріїв, що безпосередньо стосуються досліджуваної проблеми і дають можливість визначити ступінь її впровадження в навчальну діяльність студентів-філологів закладів вищої освіти. З-поміж них виокремлюємо такі:

- *науковий підхід, цілісність, правильна структурованість і глибина викладу навчального матеріалу з досліджуваної проблеми;*

- *відповідність тем лекцій та їх анотацій у чинних робочих програмах теоретичному матеріалу, вміщеному в навчальних підручниках та посібниках з методики викладання зарубіжної літератури;*
- *практичне спрямування завдань для самостійної та індивідуальної роботи студентів;*
- *наявність системних, різних за ступенем складності запитань і завдань, дидактичних ігор, навчальних ситуацій, індивідуальних, парних, групових видів роботи, які сприяють ефективній практичній перевірці рівня засвоєння теоретичного матеріалу майбутніми вчителями-словесниками з різними природними здібностями й професійними вподобаннями, передбачають формування в них умінь та навичок шкільного аналізу епічних творів.*

Для аналізу було взято навчальні робочі програми з методики викладання зарубіжної літератури викладачів ЗВО III – IV рівнів акредитації різних регіонів України (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Криворізький державний педагогічний університет). Оскільки на сьогодні в університетській практиці викладання методики зарубіжної літератури відсутні типові навчальні програми з курсу, що забезпечують фахову підготовку бакалаврів філологічних факультетів зі спеціалізацією «Зарубіжна література», то викладачі розробляють авторські варіанти робочих програм, що діють у межах конкретного навчального закладу і не опубліковані для широкого загалу користувачів.

Робочі програми розроблені відповідно до вимог освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик згідно з навчальним планом підготовки фахівців за освітнім ступенем «бакалавр» денної та заочної форм навчання. Переважно всі вони містять такі рубрики: пояснювальна записка, опис предмета навчальної дисципліни, тематичний план, структура залікових кредитів, алгоритм вивчення навчального матеріалу дисципліни (зміст лекційного

матеріалу, плани практичних, семінарських і лабораторних занять, завдання для самостійної та індивідуальної навчально-дослідної роботи, орієнтовні питання до контрольних модульних робіт, орієнтовні питання до заліку/екзамену). Аналізовані програми визначають мету і завдання дисципліни, регламентують її структуру і зміст, окреслюють вимоги до знань та вмінь майбутніх учителів зарубіжної літератури, обґрунтовують послідовність та організаційні форми вивчення матеріалу, розподіл навчального часу за видами занять, встановлюють форми і засоби поточного та підсумкового видів контролю, критерії, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів, містять список основної та додаткової літератури.

Опрацювання варіантів пояснювальних записок до робочих програм з методики викладання зарубіжної літератури дає змогу констатувати, що в них фаховий предмет «Методика викладання зарубіжної літератури» визначається як складова дисциплін циклу професійної підготовки нормативного блоку, метою якої є підготовка майбутнього кваліфікованого вчителя-філолога, який володіє не тільки науково-методичною системою знань, професійних умінь та навичок, але й готовий до застосування самостійного підходу до розроблення системи викладання шкільного курсу зарубіжної літератури. Завдання, зазначені в пояснювальних записках, передбачають опанування фундаментальних наукових засад у галузі методики викладання зарубіжної літератури, розкриття специфіки шкільного предмета «Зарубіжна література», аналіз складових системи навчання зарубіжної літератури (пропедевтичний, систематичний, поглиблений, профільний курс тощо), збагачення знань майбутнього філолога методичною парадигмою методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності.

В аналізованих програмах ґрунтовно репрезентовано теми, що розкривають методологічні аспекти методики як науки, організацію вивчення зарубіжної літератури як навчального предмета в українській школі, планування та організацію праці вчителя-словесника, різні види літературних занять, етапи вивчення художнього твору в основній і старшій школах, особливості вивчення художніх творів у їх родовій специфіці. Такий значний обсяг теоретичного

матеріалу, на нашу думку, надає можливість студентам результативно оперувати ним, активізувати власну наукову і методичну діяльність, сприяє прояву професійної ініціативи на практиці стосовно розроблення, підготовки та проведення різних типів уроків з аналізу зразків світового письменства з урахуванням родово-жанрових особливостей та методики їх вивчення, позитивно впливає на рівень методичної підготовки майбутнього філолога.

Аналіз змісту лекцій дозволяє констатувати, що навчальний матеріал з проблеми нашого дослідження подано цілісно і систематизовано. Наприклад, розглянувши плани лекційного заняття на тему «Етапи вивчення художніх творів зарубіжної літератури в основній і старшій школах», зробили висновок про всебічність і глибину розкриття авторами програм значних за обсягом теоретичних питань про шкільний аналіз художнього твору, поняття «аналіз» та «інтерпретація», шляхи аналізу художнього твору, розвиток читацької рецепції. Студіюючи тему «Вивчення художніх творів зарубіжної літератури у їх родовій специфіці», автори-упорядники звертають увагу на родово-жанрові особливості епосу й психолого-педагогічні умови його сприйняття учнями різних вікових груп, вагоме значення надають висвітленню специфіки опрацювання епічних творів у основній і старшій школах, розглядають етапи вивчення епічного твору, обґрунтовують роль евристичної бесіди в підготовці до аналізу великих за обсягом епічних творів. Проте практичній реалізації теоретичних знань на практичних і лабораторних заняттях, у формулюванні завдань самостійної та індивідуальної роботи приділено недостатньо уваги. На нашу думку, більшість запитань і завдань для підготовчого періоду в планах практичних занять має репродуктивний характер, передбачає безсистемне відтворення виучуваного матеріалу, не активізує пізнавальну діяльність майбутніх фахівців, не спонукає до співтворчості й спільного пошуку в галузі методики навчання. Прикладом на підтвердження цієї тези є такі формулювання упорядників робочих програм: «чим відрізняється шкільний аналіз від літературознавчого», «чому в середніх класах учитель може застосовувати лише елементи аналізу художнього твору», «дайте

характеристику шляхів аналізу художнього твору, визначених методичною наукою» та інші.

Завдання для самостійної та індивідуальної роботи, запропоновані авторами програм, здебільшого спрямовані на поглиблення й закріплення теоретичних знань, отриманих на лекційних і практичних заняттях, та передбачають виконання різних видів завдань: конспектування або укладання тез наукової літератури, складання рецензій, створення узагальнювальних схем-таблиць, комп'ютерних презентацій, формулювання різних видів завдань до виучуваних творів, розроблення фрагмента або плану-конспекту уроку. Отже, можемо зробити висновок про те, що завдання для самостійної та індивідуальної роботи в проаналізованих навчальних робочих програмах з методики викладання зарубіжної літератури лише незначною мірою спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок аналізу програмових творів (*винятком є розробки планів-конспектів уроків – уточнення Н. Г.*).

Таким чином, у контексті нашого дослідження аналіз робочих навчальних програм з методики викладання зарубіжної літератури для студентів-філологів дозволяє констатувати такі прогалини:

- обмеженість кількості аудиторних і позааудиторних годин позбавляє студентів можливості більш ґрунтовно опанувати теоретичні аспекти фахової дисципліни;
- відсутність у рубриці «Вимоги до знань і вмінь» конкретизації стосовно опанування студентами методики навчання учнів шкільного аналізу художніх творів (*у тому числі й епічних (уточнення Н. Г.)*);
- опосередкованість, поодинокість вирішення проблеми навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу художніх творів через постановку завдань для самостійного опрацювання та індивідуальної діяльності майбутніх словесників;
- розроблення авторами однотипних завдань і запитань щодо аналізу взагалі та розгляду епічних творів зокрема, вони спрямовані в основному на вивчення нового або ж додаткового матеріалу, вироблення елементарних

умінь та навичок.

На нашу думку, зазначені вище недоліки в проаналізованих робочих програмах доцільно врахувати під час розроблення методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

Незважаючи на вагомий вплив впровадження в останні роки нових технологій навчання, превалювання інформаційних, комп'ютерних нововведень, появу різноманітних мультимедійних новацій, навчальна книга до сьогодні залишається основним засобом організації освітнього процесу. Тому вважаємо за потрібне проаналізувати основні навчальні видання, за допомогою яких у закладах вищої освіти здійснюється фахова підготовка майбутніх учителів-словесників з методики літератури. На сьогодні, на жаль, можемо говорити про наявність лише одного підручника «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007, 2010) професора Л. Мірошниченко, в якому на високому науковому рівні подано обґрунтовану, струнку систему методичної підготовки вчителя зарубіжної літератури до практичної діяльності на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти. Учений-методист, порушуючи низку важливих питань щодо специфіки викладання зарубіжної літератури в українській школі, однією з перших у вітчизняній науці серед завдань, що стоять перед студентами під час вивчення фахової дисципліни, виділяє важливі для нашого наукового дослідження завдання:

- засвоїти етапи вивчення твору зарубіжної літератури в школі;
- уміти відрізнити літературознавчий аналіз від шкільного аналізу художнього твору; оволодіти вмінням проведення шкільного аналізу різними шляхами;
- засвоїти особливості вивчення художніх творів у їх родовій специфіці [157, с. 6].

Окреслені тези, на нашу думку, превалюють серед інших завдань, зазначених науковцем, націлюють на вироблення дидактико-методичних умінь: здатності практично й раціонально перебудувувати набуті знання відповідно до теми, мети, типу уроку, родово-жанрових особливостей програмового твору та

етапів його вивчення, специфіки проведення шкільного аналізу художнього тексту різними традиційними і новаторськими шляхами; використання ефективних методів, прийомів і видів навчальної діяльності залежно від психологічних особливостей особистості майбутнього словесника, рівня його розумових сил, характеру матеріалу та реакції на прочитаний твір.

У розділах підручника широко репрезентовано питання методології та методики шкільного аналізу, специфіки вивчення епічних творів у єдності змісту й форми, різноманітності використання методичних прийомів (складання плану, робота над епізодом, характеристика персонажа та ін.). Наукові тези, які містяться в навчальному виданні, професор унаочнює доречними прикладами: інформативними схемами і таблицями, системою запитань та завдань до змісту твору, уривками конспектів уроків тощо. Ми підтримуємо і беремо до уваги позицію науковця про те, що в основу шкільного аналізу покладено «структуру й елементи змістової організації твору, структуру й елементи внутрішньої форми, зовнішню форму твору» [157, с. 213].

Значущим логічним завершенням кожного розділу є рубрика «Запитання і завдання для самостійної роботи», яка дає можливість студентам перевірити якість засвоєних теоретичних знань, зацікавлює навчальною дисципліною, сприяє розширенню та поглибленню їхнього кругозору, самостійності й критичності думки. Науковець пропонує різні види запитань і завдань, які переважно мають практичне спрямування. Наприклад:

- запитання *репродуктивного, евристичного спрямування* («*Дайте характеристику шляхів аналізу художнього твору, які визнані методичною наукою*» [157, с. 248] та ін.);

- завдання, що *націлюють на дію, вироблення практичних умінь і навичок, мають творчий, проблемний характер*, ключовими словами яких є «розгляньте», «охарактеризуйте», «прокоментуйте», «складіть», «сформулюйте», «перерахуйте», «наведіть приклади» та ін. («*Чому в середніх класах учитель може застосовувати лише елементи аналізу художнього твору? Наведіть приклади*» [157, с. 248] та ін.).

Узагальнюючи описане вище, можемо говорити про наявність сучасного підручника, який стане в пригоді під час формування методичної готовності студентів-філологів до викладання зарубіжної літератури.

Акумулявання надбань вітчизняної методичної науки щодо викладання літератури взагалі та зарубіжної зокрема спостерігаємо в навчальному посібнику Ф. Штейнбука «Методика викладання зарубіжної літератури в школі», матеріали якого спрямовані на підготовку фахівців-професіоналів з нестандартним мисленням, творчих особистостей. Автор висвітлює власне оригінальне бачення актуальної для нас проблеми. Зокрема, розглядаючи феномен аналізу, він апелює до понять «література», «художня література», «художній твір», «системний підхід». Не цілком прийнятною для нас у контексті дослідження є думка науковця, який переконує, що вчитель-словесник повинен отримати досконалу теоретичну літературознавчу підготовку, щоб «мати змогу ефективно, в адаптованій формі й за посередництва різноманітних методів вивчення літературних творів у школі розглядати ці твори відповідно до засад наукового літературознавчого аналізу» [265, с. 89]. Мабуть, тому вчений і не визначає чітких меж між літературознавчим та шкільним аналізом, оскільки, називаючи розділ свого посібника «Шкільний аналіз художніх творів на уроках зарубіжної літератури», він оперує, в основному, поняттям «літературознавчий аналіз».

Говорячи про фундаментальні засади аналізу, Ф. Штейнбук заглиблюється у взаємозв'язок розгляду тексту із сприйняттям та віковими особливостями учнів, досліджує загальні принципи аналізу, його шляхи, методи і прийоми, зазначає психолого-педагогічні передумови організації традиційних шляхів аналізу, описує інноваційні методи і шляхи аналізу художнього твору.

Важливим для нас в аналізованому посібнику є розгляд його автором питання методики аналізу епічних творів і вивчення художніх творів з огляду на їх родову специфіку. Погоджуємось із думкою вченого про те, що в процес аналізу епосу «потрібно привнести щось таке екстраординарне, що дозволить побачити не тільки і не стільки розгортання ланцюжка подій, емоцій, суперечностей, скільки їх глибинний зміст» [265, с. 222].

Серед проаналізованих фахових видань науково-навчальний посібник Т. Недаймової «Мистецтво викладання літератури в школі» сприяє виробленню натхненного ставлення студентів до своєї майбутньої професії як певного виду художньої творчості. Серед низки актуальних проблем, що їх порушує автор, значущими для наукової розвідки є: читання, сприйняття, аналіз та інтерпретація художнього твору. Розглядаючи питання вивчення художнього твору, дослідниця обстоює думку про домінування інтегративного підходу в процесі аналізу й інтерпретації тексту, який полягає в осмисленні філологом навчального матеріалу з філософської, культурологічної позицій. З метою формування особливого ставлення до викладання літератури і власної методичної позиції, закріплення набутих знань автор пропонує студентам виконати низку практичних завдань, які передбачають розроблення фрагмента або конспекту уроку, складання таблиць, схем, оформлення методичного коментаря, відповідь на контрольні творчі, проблемні запитання та виконання практичних завдань з аналізу та інтерпретації художнього твору. Наприклад: *«Запропонуйте 3–4 запитання проблемного творчого характеру для учнів 5-7 та 8-11 класів за творами шкільної програми (на вибір)»*[163, с.50].

На нашу думку, подібні завдання сприяють залученню майбутнього словесника до процесу співтворчості, своєрідного діалогу з автором твору, дозволяють використати отримані знання в нестандартній ситуації, осмислити їх практичну значущість.

Зважаючи на розроблені вище критерії та результати аналізу підручників і навчально-методичних посібників, можемо констатувати:

- *розкриття на високому теоретичному та методологічному рівнях ключових питань методики викладання літератури, їх науковість, структурованість, відповідність вимогам до організації навчально-виховного процесу;*
- *часткова розбіжність між тематикою лекцій і уцільненим теоретичним матеріалом, уміщеним у навчальних виданнях з курсу;*

- повна або часткова відсутність завдань для самостійної та індивідуальної роботи студентів, оскільки проаналізовані навчальні видання є насамперед науковими джерелами інформації, методичними новаціями, а не практичними рекомендаціями щодо викладання фахової дисципліни;
- часткова наявність різноманітних запитань і завдань для формування практичних умінь і навичок аналізу художнього твору в майбутніх учителів літератури;
- обмеженість кількості аудиторних годин з фахової дисципліни позбавляє майбутніх учителів-словесників можливості результативно впроваджувати теоретичні засади методики викладання зарубіжної літератури в практичну діяльність;
- відсутність у переліку головних завдань з предмета вказівки на необхідність формування та розвитку вмінь майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізувати програмові твори.

Під час оглядового аналізу не залишилися поза увагою сучасні методичні дослідження, що репрезентують останні наукові досягнення в галузі методики викладання літератури та в деяких аспектах розкривають окреслену нами проблему дослідження. Серед основних виокремимо такі монографії:

- О. Ісаєва «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» [109].

- Ж. Клименко «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи» [115].

- Г. Островська «Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі» [174].

- А. Вітченко «Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення світової драматургії» [46].

- Г. Токмань «Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція» [238].

- А. Ситченко «Навчально-технологічна концепція літературного аналізу» [215].

Професор О. Ісаєва, визначаючи пріоритетні методи і прийоми вивчення літератури та їх реалізацію на посткомунікативному етапі розвитку читацької діяльності учнів, одним із ефективних видів навчальної діяльності називає аналіз. Методист зауважує, що важливим чинником ефективного аналізу художнього твору є активне застосування різноманітних методичних прийомів, що сприяють розвитку читацьких умінь і навичок школярів: створення проблемних ситуацій, постановка різного роду запитань і завдань до виучуваного твору, проведення бесід різних видів та ін [109].

Специфіка аналізу та інтерпретації перекладних художніх творів у школі – одне з основних питань, яке студіює професор Ж. Клименко. Визначаючи особливості вивчення перекладних творів та наявні в методиці традиційні шляхи їх аналізу, науковець пропонує новаторський шлях аналізу – етнокультурологічний, мета якого полягає в тому, щоб навчити учнів «...досліджувати твір крізь призму національно-культурних елементів з урахуванням особливостей відображеного в ньому національного світосприйняття, виховання поваги до чужої культури» [115, с. 233]. Відповідно до такого обґрунтування науковець розробила алгоритм проведення такого аналізу:

1. Виокремлення домінантних етнокультурних компонентів твору.
2. Осмислення значення етнокультурних компонентів для конкретної етнолінгвокультурної спільноти, з'ясування їх ролі у творі.
3. Аналіз елементів твору крізь призму домінантного етнокультурного компонента.
4. Синтез результатів аналізу.
5. Читацька рефлексія [115, с. 234 - 235].

Отже, такий шлях аналізу дасть можливість учням розглянути інокультурне походження художнього твору, порівняти національні моменти в ньому з особливостями рідної літератури, навчитися виокремлювати національне у творі.

Питання тісного взаємозв'язку біографії письменника з текстом художнього твору розглядає у монографії Г. Островська. Вона доводить, що основна роль біографії на уроці зарубіжної літератури – це сприяння глибшому розумінню учнями програмового твору. Факти біографії класика світової літератури, на її думку, потрібно відбирати так, щоб можна було розкрити ідейно-тематичний зміст, проблематику твору, обґрунтувати його виховний аспект, сприяти формуванню вмінь учнів працювати з життєписом автора під час шкільного аналізу програмового твору [174].

Технологія формування інтерпретаційної компетенції учнів у процесі вивчення творів світової драматургії – питання, що становить один із аспектів наукового інтересу професора А. Вітченка. У монографії автор подає наукове тлумачення поняття «інтерпретаційна компетентність», наголошує на практичній необхідності формування і застосування інтерпретаційних умінь під час вивчення творів зарубіжної літератури, визначає ефективні методи, прийоми і види формування інтерпретаційної компетенції. Принципове значення для методиста в контексті його дослідження і важливим для нас є чітке розмежування термінів «аналіз» та «інтерпретація». У процесі аналізу, зазначає А. Вітченко, учні розглядають художній твір в єдності змісту і форми, розкривають ідейно-художній задум письменника, визначають художні особливості твору, збагачують власні читацькі враження. На його думку, застосовувати прийом аналізу можна тільки до того, що фактично відображено у творі [46].

Шкільний аналіз художнього твору в діалогічних зв'язках з досягненнями сучасної літературознавчої науки та з екзистенціями вчителя і учня розглянуто в монографії Г. Токмань. Науковець подає шкільний аналіз тексту в його традиційній типології з підкресленням інтерпретаційного аспекту, акцентує на вивченні ідейно-тематичної основи твору, тлумачить специфіку шкільного аналізу художніх творів різної жанрової природи, наголошує на тому, що жанр твору – важливий чинник вибору вчителем методичної моделі уроку. Відтак, як наголошує методист, робота з вивчення епічного твору має бути проведена у двох площинах – аналіз фрагменту твору і широке узагальнення його ідейно-

художнього багатства. На її думку, така робота буде ефективною лише за умови використання дієвих методичних прийомів роботи, таких як переказування, складання плану, усне словесне малювання, інсценізація, створення кіносценарію тощо [238].

Теоретичні питання про ідеї та принципи технологізованого навчання на уроках літератури, типологію та структуру навчальних завдань і ситуацій, опис етапів їх втілення під час аналізу, методик проведення «найбільш раціональних» шляхів аналізу, методичні умови формування в учнів умінь та навичок аналізу художнього твору висвітлено в монографії А. Ситченка. Автор класифікує технології навчання аналізу художнього слова і визначає їх принципи за такими ознаками: рівнем застосування, філософською та літературознавчою основами, педагогічною спрямованістю, методичною метою, психологічними механізмами засвоєння знань, характером взаємодії вчителя й учнів, типом організації та управління навчальною діяльністю, провідними формами навчання, методами і характером пізнавальної діяльності.

Погоджуємося з позицією автора, який «неперервність ієрархізованого розвитку в учнів умінь аналізувати художні твори» називає одним із засадничих принципів аналізу художнього твору в школі, а його суть зводить до систематичного поповнення й оновлення літературних знань і читацьких умінь. Така думка вченого для нас є прийнятною, оскільки вивчення зарубіжної літератури в школі відбувається за принципом концентричного розширення – від простого матеріалу до складного [215, с. 132].

Отже, як засвідчує аналізований матеріал, сучасні монографії з методики викладання літератури – це самостійні наукові розробки, успішні досягнення науковців-методистів, що характеризуються ґрунтовністю, багатогранністю, власне авторським, новаторським підходом до розкриття теми, об'єкта та предмета дослідження. Поза увагою науковців залишається проблема університетської підготовки майбутнього словесника до викладання літератури в школі, до формування вмінь і навичок шкільного аналізу епічних творів [84].

Таким чином, усе вищезазначене доводить актуальність порушеної

проблеми і необхідність її повного розв'язання: створення цілісної, науково обґрунтованої методики навчання майбутніх учителів-філологів шкільного аналізу епічних творів.

2.3.3. Узагальнення практичного досвіду викладачів закладів вищої освіти

Аналіз процесу навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів під час опанування ними фахової дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» визначив перебіг експериментальної роботи.

Дослідження проводилося у три етапи.

На першому етапі (2013–2014) з метою вироблення цілісного уявлення про ступінь розробленості проблеми було критично опрацьовано філософську, психолого-педагогічну, літературознавчу і методичну літературу за обраною темою, визначено вихідні теоретичні положення: мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження; проведено активне спостереження й узагальнення досвіду викладання фахової дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» для студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти, проведено констатувальний зріз з метою виявлення в майбутніх учителів літератури рівня сформованості вмінь здійснювати шкільний аналіз епічних творів.

На другому етапі (2015–2016) було визначено теоретичні засади дослідження, розроблено й теоретично обґрунтовано методичну модель навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів, визначено підходи до її реалізації в процесі навчальної аудиторної та позааудиторної (самостійної та індивідуальної) роботи студентів, проведено експериментальну перевірку запропонованої методики. Здійснено апробацію матеріалів дослідження у низці педагогічних публікацій, під час виступів на конференціях і семінарах різних типів.

На третьому етапі (2017–2018) було опрацьовано результати дослідження, систематизовано й узагальнено матеріали формувального експерименту, підбито підсумки дослідження.

Завдання констатувального етапу педагогічного експерименту:

- *окреслити тему і мету наукового дослідження;*
- *дослідити стан навчально-методичного забезпечення шкільної навчальної дисципліни «Зарубіжна література» та університетського курсу «Методика викладання зарубіжної літератури»;*
- *визначити заклади вищої освіти та групи студентів 4 курсу для проведення констатувального експерименту;*
- *розробити анкети для викладачів і студентів, запитання для бесіди з вчителями, завдання для проведення констатувального зрізу;*
- *вивчити стан проведення викладачами систематичної роботи з формування в студентів спеціальних умінь здійснювати шкільний аналіз художнього твору;*
- *визначити рівень володіння студентами теоретичними знаннями про родово-жанрові особливості епічних творів, літературознавчий аналіз взагалі (визначення поняття, його особливості, принципи, види, шляхи провдення) та шкільний зокрема;*
- *окреслити рівень володіння студентами методичними вміннями аналізу епічного твору.*

Мета констатувального зрізу – перевірити рівень володіння викладачами, студентами-філологами та вчителями-практиками поняттєвим апаратом, визначити стан сформованості вмінь словесників здійснювати шкільний аналіз епічних творів на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури.

Констатувальні зрізи було проведено на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Криворізького державного педагогічного університету.

Для проведення зрізів обрано навчальні заклади різних регіонів України, оскільки це дало можливість порівняти результати роботи в різних умовах і відібрати ті методи і прийоми, дія яких не викликає сумнівів.

У проведенні констатувального експерименту загалом узяло участь 11 викладачів методики навчання літератури і 260 студентів-філологів четвертого курсу, які опановують методику викладання зарубіжної літератури (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Контингент студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті

Спеціальність	Освітній ступінь	Кваліфікація	Термін навчання	Кількість студентів
014 Середня освіта (Українська мова і література)	Бакалавр	Учитель української мови і літератури та зарубіжної літератури	4 роки	119
014 Середня освіта (Англійська мова і література)	Бакалавр	Учитель англійської мови і зарубіжної літератури	4 роки	141

Для вивчення сучасного стану сформованості вмінь аналізувати епічні твори у студентів-філологів та викладачів, які здійснювали їх методичну підготовку, під час констатувального експерименту було використано традиційні емпіричні методи: анкетування, спостереження за навчальним процесом (відвідування лекцій, практичних і лабораторних занять; аналіз виконання самостійних, індивідуальних та контрольних робіт), індивідуальні бесіди з учителями і студентами.

Метод спостереження дозволив з'ясувати загальні тенденції навчання студентів аналізу твору. Під час дослідження відвідували аудиторні заняття викладачів з методики викладання зарубіжної літератури», аналізували методику їхньої роботи зі студентами на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, спостерігали за процесом навчальної, наукової й методичної підготовки майбутніх учителів-словесників, аналізували якість виконання ними робіт,

вивчали та аналізували готовність студентів здійснювати розгляд художніх творів.

Спостереження за професійною діяльністю викладачів і процесом опанування фахової дисципліни майбутніми словесниками дало можливість зробити конструктивні висновки, а саме:

- обмеженість кількості аудиторних годин спонукає викладачів методики значно ущільнювати лекційний теоретичний матеріал, який у результаті подається не в повному обсязі. Тому спостерігаємо тенденцію до ущільненого розкриття питань про особливості шкільного аналізу художнього твору та специфіку вивчення епічних творів на лекційних заняттях з тем «Етапи вивчення художнього твору» та «Особливості вивчення художніх творів у їх родово-жанровій специфіці»;
- відсутність окремих практичних і лабораторних занять з тем дослідження; домінування методів, прийомів і видів навчальної діяльності, спрямованих на репродукування отриманих теоретичних знань та копіювання чужого досвіду, значно гальмують процес вироблення в студентів методичних умінь і навичок аналізу епічних творів;
- зосередження уваги викладачів на здобутті студентами ґрунтовних теоретичних знань з літературознавчих дисциплін, натомість робота щодо вироблення в майбутніх учителів методичних умінь і навичок аналізувати художній твір не має системного характеру, здебільшого позначена стереотипністю форм, методів і прийомів навчальної діяльності, подекуди зведена до схематизму і зайвого теоретизування;
- ігнорування родово-жанрової природи виучуваного твору значно звужує студентське розуміння його мистецької цінності.

Основними причинами такої ситуації є:

- відсутність зацікавленості студентів у професійному становленні, самовдосконаленні й самореалізації, продукуванні своїх знань учням;

- обмеженість можливостей проявляти пізнавальну активність і самостійність у тлумаченні літературних явищ, фактів, художніх творів;

- репродуктивний підхід до формування важливих методичних умінь і навичок.

Метод анкетування передбачав лише заочне контактування з респондентами, котрі давали письмові відповіді на запитання розробленої анкети та висловлювали своє ставлення до досліджуваної проблеми.

Для детального вивчення стану досліджуваної проблеми нами було запропоновано анкету 11 викладачам методики навчання літератури (української та зарубіжної) з різним стажем викладання у закладах вищої освіти, з різними науковими ступенями і вченими званнями (додаток Е).

Було здійснено кількісний і якісний аналіз робіт учасників констатувального експерименту. На основі анкетування ми зробили висновок, що в цілому більшість викладачів методики літератури усвідомлює важливість розвитку в студентів-філологів умінь та навичок проводити шкільний аналіз у процесі їх підготовки до викладання літератури в школі. Відповіді на *перше запитання* анкети свідчать, що 27,3 % методистів в основному правильно визначили відмінні ознаки літературознавчого і шкільного аналізу. При цьому вони наголошували на тому, що основна мета вивчення літератури в школі – це формування грамотного читача з критичним мисленням, акцентували на практичному спрямуванні, виховному та розвивальному значенні шкільного аналізу. 54,5 % опитаних дали поверхову відповідь на поставлене запитання, оскільки визначили лише основну мету шкільного аналізу художнього твору – вчити учнів розуміти зміст прочитаного матеріалу, насолоджуватися прекрасним, уміти формулювати та висловлювати власну точку зору з приводу прочитаного. 18,2 % респондентів практично не вбачають різниці між окресленими видами аналізу.

Відповідаючи на *друге запитання*, 54,5% опитаних указали на важливість досконалого володіння інструментарієм сучасного аналізу тексту. Як зазначили

респонденти, майбутні вчителі літератури повинні знати ті поняття, що відіграють важливу роль у формуванні методичних умінь і навичок у майбутніх філологів, і вміти впроваджувати їх у практичну діяльність під час аналізу. З-поміж них найбільш уживаними вони вважають ті, що поширені в літературознавстві (форма і зміст художнього твору, літературний рід, жанр, тема, ідея, проблематика, композиція, фабула, сюжет, система образів, персонаж та інші) і ті, що набули поширення в методиці викладання літератури (види та шляхи аналізу художнього твору, методи, прийоми, форми і види навчальної діяльності). 36,4 % анкетованих засвідчили важливість володіння фахівцем лише базою теоретико-літературних понять, оскільки, на їхню думку, під час роботи з твором має домінувати літературознавча підготовка, а не методична. Ще 9,1 % опитаних зазначили, що взагалі ігнорують теоретичні знання. Для них важливим є співпраця з учнями на уроці, їхній спільний творчий діалог та результат роботи, а не завчені напам'ять дефініції.

Аналіз відповідей на *третьє запитання* анкети дає можливість зробити висновок, що 32,4 % викладачів на практичних і лабораторних заняттях з поетапності вивчення художніх творів різної родово-жанрової специфіки постійно намагаються скеровувати роботу студентів на вироблення в них умінь і навичок здійснювати аналіз тексту. При цьому в навчальному процесі вони ефективно поєднують власний досвід викладання з інноваційними технологіями в системі вищої освіти і систематично використовують нестандартні педагогічні ситуації. Ще 48,5 % респондентів зазначили, що несистематично, по можливості, якщо вистачає аудиторного часу, працюють над формуванням у студентів відповідних умінь і навичок, застосовуючи різні види практичних завдань. Практичні вміння і навички в студентів формуються безпосередньо на практиці (під час проходження навчально-залікової практики, у процесі власної педагогічної діяльності) – така позиція 17,1 % опитаних. Тому, на їхню думку, немає потреби витратити на це час на заняттях. 2 % педагогів залишили запитання без відповіді.

6,2 % респондентів, відповідаючи на запитання, виявили проблему в чіткому розмежуванні методичних понять «метод», «прийом», «вид», «форма»

навчальної діяльності, що, у свою чергу, позбавило їх можливості дати чітку відповідь. Про необхідність використання різних типів класифікацій методів наголосили 11,1 % викладачів. 23,2 % опитаних, не відходячи від нормативно-регламентованого компонента методики, назвали лише деякі, найбільш уживані ними загальнопедагогічні методи (практичний, репродуктивний, дослідницький, частково-пошуковий, творчий) і прийоми (різні види бесід, творчі та проблемні завдання) навчання. Поза їхньою увагою залишилися форми і види навчальної діяльності. 33,7 % анкетованих указали на різноманітність представлених у методиці класифікацій методів навчання. Вони зазначили, що, формуючи в майбутніх словесників уміння аналізувати художні твори, використовують найбільш дієві методи (творчого читання, дослідницький тощо), прийоми (різні види читання, створення проблемної ситуації, дискусія тощо), які дають можливість студентам самостійно й усвідомлено виконувати окремі операції й дії, вільно обґрунтовувати оцінні судження, виявляти власну творчість. Незначна кількість респондентів (25,8 %) виділила метод творчого читання, евристичний, дослідницький та репродуктивний; згадала лекцію, слово (розповідь) викладача, порівняння творів, постановку дослідницьких завдань, самостійний добір навчального матеріалу як методичні прийоми; з видів навчальної діяльності ключовим вважає аналіз художнього твору різними шляхами.

Переважає більшість викладачів, відповідаючи на *четверте запитання*, зазначила, що родово-жанрова природа епічного твору значно впливає на специфіку його вивчення. При цьому 41,8 % анкетованих переконані в тому, що всі особливості епосу відіграють роль під час його аналізу. Решта опитаних виокремила лише по одній, на їхню думку, домінуючій рисі: 15,3 % – сюжет, який становить послідовний ланцюг подій; 12,7 % – об'єктивна картина навколишньої дійсності; 12,9 % – оповідний характер; 8,1 % – роль оповідача у творі; 4,8 % – тематична розмаїтість; 4,4 % – наявність позасюжетних елементів.

На *п'яте запитання* анкети 49,6 % респондентів відзначили, що через відсутність бюджету часу на аудиторні заняття та аморфне ставлення до професії вчителя в більшості майбутніх словесників виникають прогалини в роботі з

текстом художнього твору. 22,4 % методистів основною причиною назвали помилковість обрання фаху педагога, а відтак, відсутність бажання здобувати знання та напрацьовувати вміння. 18,8 % опитаних засвідчили, що недостатня теоретична підготовка фахівців, несистематичність і непослідовність навчальних операцій теж стає на заваді формування методичних умінь і навичок. 9,2 % анкетованих указали на індивідуально-психологічні особливості студентів.

На думку викладачів-методистів, ставлення студентів до навчальних занять з методики є абсолютно різним (*шосте запитання*). Так, 51,5 % опитаних указали на позитивне ставлення студентів, оскільки на аудиторних заняттях вони мають можливість шукати способи самостійного моделювання процесу розгляду програмового твору, активно реалізовувати свій творчий потенціал, давати критичну оцінку змісту прочитаного (опрацьованого) художнього матеріалу. Одна із небагатьох можливостей практично закріпити теоретичні знання, виявити індивідуальний підхід та власну творчість у роботі з текстом твору – це перевага занять з методики викладання літератури, на яку вказали 33,8 % респондентів. 12,3 % педагогів описали нейтральне ставлення студентів до занять через повне керівництво їхньою роботою з боку викладачів. 2,4 % опитаних указали на цілковиту байдужість студентів.

Таким чином, аналіз емпіричного матеріалу дає підстави стверджувати, що викладачі методики літератури в цілому виявляють зацікавленість проблемою дослідження. Проте деякі з них мають прогалини в літературознавчій, психолого-педагогічній й методичній підготовці, що позначається на їхній професійній компетентності та роботі зі студентами.

Анкетування було проведено й серед студентів-філологів IV курсу, які обрали фах словесника. У ньому взяли участь 260 студентів – майбутніх учителів літератури, що дало змогу визначити, наскільки актуальною є проблема шкільного аналізу художнього (епічного) твору в їхній методичній підготовці та педагогічній діяльності. З метою вивчення їхніх думок щодо готовності проводити шкільний аналіз розробили анкету (додаток Е).

Відповіді студентів на *перше запитання* анкети засвідчили, що 30,3 % з них на достатньому рівні володіють теоретико-літературним інструментарієм, необхідним для аналізу художнього твору. 46,5 % виявили лише часткове розуміння понять. Ще 17,5 % засвідчили свою необізнаність стосовно значення окреслених дефініцій. Не дали відповіді на запитання 5,7 % опитаних. Аналізуючи відповіді респондентів, можемо зробити висновок про те, що для більшої їх частини було проблематично розмежувати літературознавчий та шкільний аналізи, тому їхні тлумачення були майже однаковими. Це дає можливість стверджувати, що поняття та уявлення студентів-філологів про аналіз художнього твору вимагають суттєвого збагачення на основі розкриття низки важливих аспектів та питань методичної науки щодо шкільного аналізу взагалі.

Аналіз відповідей респондентів на *друге запитання* анкети дозволив зробити висновок, що 30 % опитаних констатували істотну різницю в аналізі різножанрових художніх творів. Зокрема, наголосили, що під час аналізу епічного твору необхідно звернути увагу на його обсяг, визначити систему образів, дослідити художньо-композиційні особливості, простежити, як вивчається твір за чинною шкільною програмою (монографічно, лише ключові епізоди). У ліричних творах, на думку майбутніх словесників, у формі естетизованих переживань потрібно відстежити внутрішнє «Я» ліричного героя, помітити сутність людського буття, побачити, як за законами краси витворюється нова духовна дійсність. Засвоєння двоєдності художньої природи (літературної та драматичної) – основна мета розгляду драматичного твору. Часткове розуміння таких відмінностей виявили 40,4 % студентів. 24,2 % анкетованих відзначили, що не вбачають особливої різниці в аналізі різних за родами і жанрами літературних творів. Утрималися від відповіді 5,4 % опитаних.

Даючи відповіді на *третє запитання*, більша частина студентів (51,5 %) засвідчила, що аналіз, який проводять учителі-словесники на уроках літератури, відрізняється від наукового аналізу своїм змістом, характером, спрямуванням і способами здійснення. На їхню думку, учителі літератури під час опрацювання художнього твору враховують вікові та індивідуальні особливості учнів-читачів,

специфіку проведення аналізу в середніх та старших класах, застосовують індивідуальний підхід до своїх вихованців, беручи до уваги їхні знання, почуття та емоції, життєвий досвід тощо. 30,4 % респондентів указали на часткові розбіжності, оскільки переконані, що під час опрацювання твору в школі всеодно відбувається частковий синтез завдань наукового і шкільного аналізів, поступове створення колективного художнього образу, що фокусує літературознавчі знання, емоційні переживання, асоціації, що виникли в процесі роботи над проблематикою, образною системою і художніми особливостями твору. Для 14,3 % опитаних дефініції «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз» є ідентичними. 3,8 % студентів не дали конкретної відповіді на поставлене запитання.

У відповідях на *четверте запитання* 25,4 % студентів-філологів висловили цілковите задоволення своєю методичною підготовкою до аналізу художнього твору. Часткове задоволення від формування вмінь та навичок отримали 60,4 % анкетованих. Вони вказали на побіжне їх залучення викладачами до вияву власної творчості під час аналізу твору на аудиторних заняттях, зазначили, що мають прогалини в теоретичній та практичній підготовці, що позначається на їхній роботі з учнями під час проходження навчально-залікової педагогічної практики. Інші (11,9 %) дали негативну відповідь на поставлене запитання, основну причину такої ситуації вбачаючи в позбавленні їх можливості через брак аудиторного часу проявити власний підхід до аналізу художнього твору під час аудиторних занять. 2,3 % опитаних утрималися від відповіді.

Даючи відповіді на *п'яте запитання*, думки майбутніх словесників розподілилися так: 42,7 % – зазначили професійно-орієнтовані дисципліни (серед них домінантне місце посіли методики навчання, адже вони відіграють відчутну роль у вирішенні питання формування професійних умінь і навичок майбутніх учителів), 25 % указали цикл суспільно-гуманітарних дисциплін, чільне місце в ньому надавши зарубіжній літературі, українській літературі та філософії; 12,3 % – виокремили психолого-педагогічні науки (історія педагогіки, педагогічна майстерність, педагогіка вищої школи, дидактика, психологія, психологія вищої

школи); 20% вибрали дисципліни за вибором. Частина респондентів виявила переконання, що дисципліни суспільно-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів відіграють маловідчутну роль у процесі формування методичних умінь і навичок, тоді як дисципліни за вибором, зокрема вузько тематичні спецкурси, поглиблюють їхні теоретичні знання і сприяють практичному закріпленню.

У процесі вивчення вищезазначених дисциплін студенти отримали відповідний досвід аналізу художніх творів (*шосте питання*): теоретичний – 25,8 %, методичний – 23 %, теоретико-методичний – 27,3 %, художній – 15 %. Утрималося від відповіді 8,9 % опитаних.

Результати відповідей студентів-філологів узагальнено в таблиці (додаток Е). Два останні запитання анкети передбачали письмові відповіді респондентів. Проаналізувавши відповіді студентів-філологів на *сьоме запитання*, можемо виділити ті, на їхню думку, найбільш актуальні питання аналізу художніх творів, які потребують опрацювання під час проведення аудиторних занять:

- основні відмінності літературознавчого і шкільного аналізів (37,7 %);
- використання загальновідомих педагогічних технологій навчання в поєднанні з новаторськими під час розгляду художнього твору з метою досягнення нової парадигми навчання – навчання особистісно орієнтованого (15,6 %);
- реалізація ідей гуманізації й інтеграції, здатність учителя-словесника осмислювати опрацьований учнями під його педагогічним керівництвом навчальний матеріал (художній твір) з філософської та культурологічної позицій (8,7 %);
- формування в школярів умінь і навичок цілісного аналізу тексту (17,3%);
- роль теоретико-літературних понять під час шкільного аналізу художнього твору (11,5 %);
- специфіка роботи над сюжетом і композицією, особливості аналізу епізоду (9,2 %).

Безпосередньо із сьомим пов'язане *восьме запитання* анкети для студентів-філологів. Респонденти виділили такі труднощі в проведенні аналізу художнього твору:

- середній або низький рівні теоретичної підготовки щодо основних засад шкільного аналізу (19,8 %);
- невміння виділяти і досліджувати всі компоненти змісту і форми художнього твору, розуміти закономірності їх взаємодії (23,4 %);
- відсутність рефлексивних умінь, філологічних здібностей, естетичного смаку, креативності мислення (13,5 %);
- проблематичність у знаходженні потрібного контакту з учнями різних вікових груп (8,4 %);
- невміння правильно дібрати ефективні методи, прийоми, продумати види і форми навчальної діяльності (34,9 %).

Проведене анкетування серед студентів IV курсу дає можливість зробити такі *висновки*:

- *майбутні словесники усвідомлюють важливість досліджуваної проблеми, проте не мають достатньої теоретичної підготовки щодо проведення шкільного аналізу художнього твору, епічного зокрема, ще не повністю готові працювати в умовах постійного зростання науково-навчальної інформації, опановувати й упроваджувати інноваційні підходи і технології до вивчення творів художнього мистецтва, мобільно вирішувати професійні завдання;*
- *спонтанний, безсистемний характер «творчого діалогу» студентів-філологів з програмовими художніми творами, прогалини у використанні новітніх літературознавчих парадигм в аналізі художніх творів;*
- *відсутність у майбутніх словесників чіткого уявлення про шкільний аналіз, специфіку використання його різних видів і шляхів;*
- *у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін насамперед зацентовано детальну увагу на кількісному накопиченні літературних знань у майбутніх педагогів, а не на формуванні і розвитку вмінь*

продуктивно працювати з художнім твором, визначати його соціально-етичну та морально-естетичну спрямованість, входити у співтворчість не тільки з учнем, а й з письменником, розширювати власні самостійні можливості.

Недоліки практики підготовки майбутнього вчителя-філолога знайшли відображення і в практиці роботи закладів загальної середньої освіти. Було проведено індивідуальні бесіди та інтерв'ю із учителями зарубіжної літератури закладів загальної середньої освіти м. Глухова (загальна кількість опитаних – 15 чоловік).

Мета індивідуальних бесід – проаналізувати методику роботи словесників з художнім твором і виокремити труднощі, які виникають у них під час роботи з текстом на уроках зарубіжної літератури. Результати емпіричного дослідження дали змогу констатувати, що всі вчителі виявляють розуміння сутності й важливості проблеми аналізу художніх творів і формування відповідних умінь та навичок, проте рівень власної компетенції щодо проведення такої роботи оцінюють як недостатній (71,9 %).

На основі інтерв'ювання і проведених індивідуальних бесід з учителями та осмислення досвіду їхньої діяльності було виявлено окремі недоліки в освітньому процесі:

- *відсутність належним чином організованої методичної підготовки словесника;*
- *недостатній рівень обізнаності в галузі методики викладання зарубіжної літератури з досліджуваного питання;*
- *використання типових схем аналізу твору;*
- *недостатня професійна мотивація вчителів.*

Отже, аналіз результатів констатувального експерименту дає підстави стверджувати, що значній частині респондентів бракує знань із психолого-педагогічних, літературознавчих і фахових дисциплін. Як наслідок, існує значний розрив між знаннями загальноприйнятої теорії та фактичним станом її реалізації в

навчальному процесі; спостерігаються певні прогалини в методичній підготовці словесників щодо аналізу епічного твору на уроці літератури.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, літературознавчих, методичних наукових досліджень, опрацювання нормативних документів щодо викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти та вищих закладах освіти, вивчення досвіду роботи викладачів-методистів і вчителів-практиків дає можливість визначити критерії та рівні сформованості вмінь і навичок студентів аналізувати епічні твори.

Концептуальна парадигма терміна «критерій» у науково-педагогічних та літературознавчих джерелах окреслена такими категоріями, як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [236, с. 311], «ознака, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема під час їх формалізації» [27, с. 164], «мірило для визначення оцінки предмета, явища; ознака, яка взята за основу класифікації» [218, с. 305], «показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [56, с. 105].

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що критерій – це певна ознака (або сукупність ознак), на основі якої (яких) відбувається оцінювання, визначення та класифікація певних якостей, властивостей, умінь і навичок. Кожний критерій має ряд показників, що становлять його змістову шкалу і характеризують найбільш істотні й необхідні прояви діагностованої якості, властивості, певних умінь і навичок, спрямованість мотивації, оволодіння операціями.

Критерії сформованості вмінь аналізу епічного твору – це специфічні ознаки, за допомогою яких можна визначити характер і виявити рівень умінь та навичок майбутніх філологів здійснювати аналіз епічного твору.

Розроблені нами критерії та їх показники відображено в таблиці 2.3.

Критерії сформованості вмінь аналізувати епічні твори

Компоненти	Показники
Теоретико-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність самостійно усвідомлювати наукову інформацію про аналіз як один із етапів вивчення епічного твору та епос як один із трьох родів літератури; - оперування сукупністю важливих для шкільного аналізу епічних творів теоретико-літературних понять; - чітке розмежування дефініцій «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз».
Предметно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - самостійне й усвідомлене виконання практичних дій, спрямованих на поетапне вивчення епічного твору в школі; - володіння загальнопедагогічними і методичними методами, прийомами, видами навчальної діяльності, продуктивними для шкільного аналізу епічного твору; - уміння самостійно визначати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети – шкільного аналізу епічного твору.
Аналітико-синтетичний	<ul style="list-style-type: none"> - застосування методичних умінь і навичок у процесі аналізу епічних творів; - уміння продукувати нові методичні ідеї й перебудовувати вихідну діяльність відповідно до новаторських підходів під час організації та проведення шкільного аналізу епічного твору; - здатність узагальнювати та репрезентувати результат дослідження.

Виокремлені критерії тісно пов'язані між собою й утворюють певну цілісність.

У розрізі дослідження оперуємо поняттям «рівень» у значенні результату навчальної діяльності студента, що відповідно до встановлених критеріїв об'єктивно демонструє ступінь сформованості вмінь за кожним показником.

Таким чином, на основі визначених критеріїв було обґрунтовано такі рівні: відтворювально-копіювальний (початковий), реконструктивно-репродуктивний (середній), реконструктивно-продуктивний (достатній), конструктивно-аналітичний (високий), що характеризуються як сукупність якостей, досягнутих у процесі методичної підготовки.

Визначення рівня професійно-методичних умінь та навичок здійснюється нами за 100-бальною шкалою оцінювання як найбільш ефективним та

об'єктивним вимірником рівня навчальних досягнень майбутніх словесників (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості вмінь студентів аналізувати епічні твори
за 100-бальною шкалою**

Рівні	Бали
Відтворювально-копіювальний	35-59 балів
Реконструктивно-репродуктивний	60-74 бали
Реконструктивно-продуктивний	75-89 балів
Конструктивно-аналітичний	90-100 балів

Початковий (відтворювально-копіювальний) рівень мають студенти, позбавлені стійкого мотивованого інтересу до читання, сприйняття та аналізу епічного твору; вони несистемно відтворюють елементарні знання з літературознавчих дисциплін та методик навчання; із загального обсягу навчального матеріалу можуть повторити, відтворити або детально переказати лише окремі наукові постулати, не спроможні відтворити теоретичні відомості про специфіку аналізу, його особливості, про родові й жанрові детермінанти епічних творів зарубіжної літератури; не розуміють істотних відмінностей між літературознавчим та шкільним аналізом, мають початкові вміння та навички здійснювати шкільний аналіз епічних творів із застосуванням елементів різних видів та шляхів аналізу, який під час педагогічної практики проводять з учнями на рівні відтворення сюжету виучуваного твору, коментування певного епізоду та цитування запропонованих епізодів замість аналізу. Їм надзвичайно важко працювати над створенням авторського плану-конспекту уроку. У студентів відсутнє прагнення до постійного фахового вдосконалення, до прояву власної творчості, не сформований професійний інтерес розглядати епічний твір як зразок мистецтва слова. Їхні узагальнення з приводу вивченого матеріалу мають неконкретний характер.

Середній (реконструктивно-репродуктивний) рівень сформованості вмінь аналізувати епічні твори мають майбутні словесники, які виявляють практичний

інтерес до читання, сприйняття та аналізу епічного твору, ознайомлені з основними теоретико-літературними поняттями, необхідними для аналізу, але частково або не завжди правильно оперують ними, мають абстрактне уявлення про роль методики викладання зарубіжної літератури в їхньому професійному становленні. Студенти пробують моделювати плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення за зразком, але припускаються помилок. Аналіз епічного твору, який вони проводять з учнями, характеризується стереотипністю, поверховістю та вибірковістю. Під керівництвом викладача вони неповно, але загалом правильно відновлюють або відтворюють в усній формі художній світ, зображений письменником, сюжетні картини, розкриті у виучуваному творі, але не виявляють самостійності під час аналітико-синтетичної діяльності. З'являються початкові вміння узагальнювати, робити конструктивні висновки, полемізувати. Студенти виявляють прагнення до професійного самовдосконалення, проте не завжди їм це вдається.

Достатній (реконструктивно-продуктивний) рівень мають студенти, які усвідомлюють важливість процесу читання, сприйняття та аналізу епічного твору, розрізняють теоретико-літературні поняття, необхідні для аналізу, але не можуть їх чітко сформулювати, стисло окреслюють детермінанти змісту і форми. Під час проведення аудиторних занять вони моделюють плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення, ураховуючи жанрову специфіку творів, під безпосереднім керівництвом викладача-методиста здійснюють аналіз епічного твору в єдності змісту і форми, роблять спробу самостійно осмислити, як провести учнів шляхом від сприймання предметно-уявлюваних картин, деталей, ситуацій до усвідомлення ними авторського смислу. Вони достатньою мірою усвідомлюють прерогативу методики викладання зарубіжної літератури в процесі їхньої фахової підготовки, доцільно використовують різні методи, прийоми і форми роботи.

Високий рівень (конструктивно-аналітичний) мають студенти, які чітко усвідомлюють важливість читання, сприйняття і аналізу епічного твору, ефективно і системно застосовують теоретико-літературний інструментарій у

практичній діяльності, моделюють плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення, проявляючи при цьому здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань і вмінь на нестандартні ситуації. Вони вміють самостійно здійснювати шкільний аналіз епічного твору, синтезуючи при цьому завдання літературознавчого і шкільного аналізів. Розглядаючи художній текст відповідної родово-жанрової специфіки, майбутні словесники характеризують образну систему, композицію, жанр, авторську концепцію, встановлюють відповідність між окремими компонентами твору, злагодженість, обумовлену ідейним задумом письменника, висловлюють власне ставлення до проаналізованого твору, самостійно роблять висновки та узагальнення, враховуючи при цьому його стильові домінанти [78; 79].

Поділ студентів на відповідні рівні відобразили в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості вмінь студентів-філологів аналізувати епічні твори

Загальна кількість студентів	Початковий рівень		Середній рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	<i>студенти</i>	<i>%</i>	<i>студенти</i>	<i>%</i>	<i>студенти</i>	<i>%</i>	<i>студенти</i>	<i>%</i>
260	75	28,9%	98	37,7%	47	18,1%	40	15,3%

Таким чином, за результатами статистичної обробки даних виявилось, що значна кількість студентів має середній і початковий рівні сформованих умінь здійснювати шкільний аналіз епічних творів. Отримані результати дають можливість зробити висновок про те, що досліджувана проблема є актуальною, має теоретичне і практичне значення. Тому виникла необхідність створення власної науково-методичної моделі навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічного твору з метою подальшого вдосконалення їхньої літературної освіти та рівня методичної підготовки.

Висновки до другого розділу

1. Дослідження науково-методичної джерельної бази засвідчило, що специфіка аналізу художнього твору на уроці літератури є предметом наукового

зацікавлення вчених-методистів. Проте автори більшості проаналізованих робіт зверталися лише до окремих аспектів вирішення проблеми, їхні розвідки мають здебільшого змістово-теоретичний, описовий, розрізнений характер, не становлячи єдиної обґрунтованої системи навчання аналізу художнього твору.

2. Критичний аналіз наукової літератури дав можливість констатувати, що втрачено чітку межу між терміносполуками «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз». Уточнено зміст терміна «шкільний аналіз», який потлумачено як процес дослідження виокремлених складників його змісту і форми, під час якого відбувається формування творчого читача з самостійним критичним мисленням, високим естетичним смаком, інтерпретаційною свідомістю.

3. У результаті аналізу чинних шкільних навчальних програм, підручників дійшли висновку, що добір навчального матеріалу здійснюється на засадах науковості, навчально-виховної доцільності та безпосереднього зв'язку з конкретним літературним матеріалом. Методичний апарат підручників та посібників, в основному, може сприяти формуванню в учнів умінь здійснювати шкільний аналіз різножанрових творів світового мистецтва, оскільки запитання і завдання мають, крім репродуктивного та евристичного, дослідницький, пошуковий і творчий характер. Проте в програмах, а відтак і в шкільних підручниках, простежуємо тенденцію до невпорядкованості й відсутності чіткої системи розподілу теоретико-літературних понять, що прогнозує, у свою чергу, неефективне використання знань з теорії літератури під час аналізу епічного твору.

4. Студіювання програмово-методичного забезпечення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури засвідчило, що автори програм, підручників та навчальних посібників звертають особливу увагу на самостійне опанування студентами-філологами матеріалу теоретичного характеру. У цих виданнях частково представлені практичні завдання та проблемні запитання, спрямовані насамперед на формування методичних умінь і навичок.

5. Визначено *критерії* та *показники* сформованості вмінь майбутніх словесників здійснювати шкільний аналіз епічних творів: *теоретико-*

пізнавальний критерій (показники: здатність самостійно усвідомлювати наукову інформацію про аналіз як один із етапів вивчення епічного твору та епос як один із трьох родів літератури; оперування сукупністю важливих для шкільного аналізу епічних творів теоретико-літературних понять; чітке розмежування дефініцій «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз»), *предметно-діяльнісний* (показники: самостійне й усвідомлене виконання практичних дій, спрямованих на поетапне вивчення епічного твору в школі; володіння загальнопедагогічними і методичними методами, прийомами, видами навчальної діяльності, продуктивними для шкільного аналізу епічного твору; уміння самостійно встановлювати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети – шкільного аналізу епічного твору), *аналітико-синтетичний* (показники: застосування методичних умінь і навичок у процесі аналізу епічних творів; уміння продукувати нові методичні ідеї й перебудовувати вихідну діяльність відповідно до новаторських підходів під час організації та проведення шкільного аналізу епічного твору; здатність узагальнювати та репрезентувати результат дослідження). Диференційовано *рівні: початковий* (відтворювально-копіювальний), *середній* (реконструктивно-репродуктивний), *достатній* (реконструктивно-продуктивний), *високий* (конструктивно-аналітичний). За результатами констатувального експерименту встановлено, що домінантними рівнями сформованості вмінь аналізувати епічні твори є початковий та середній за всіма складниками, натомість достатній і високий – кількісно та якісно обмежені. Результати констатувального зрізу засвідчили, що, незважаючи на усвідомлення більшістю опитаних викладачів-методистів, учителів-практиків та студентів-філологів важливості шкільного аналізу, цей процес має ще багато прогалин у практичній реалізації.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування та побудова експериментальної моделі методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів

З метою навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів у процесі опанування ними фахової дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» постає необхідність розроблення ефективної експериментальної методики, яка передбачає вирішення поставленої мети, розв'язання окреслених завдань та отримання оптимального результату.

Її загальна концепція ґрунтується на вагомих досягненнях філософської, психолого-педагогічної, літературознавчої, мовознавчої та методичної наук. Її домінантами є філософське вчення про загальний зв'язок явищ і процесів у природі й суспільстві, основні положення психолого-педагогічних наук про особливості й новоутворення юнацького віку й механізми формування поглядів на світ і художню літературу. Значної ваги в цій системі набувають постулати літературознавчої та мовознавчої наук про концепції аналізу тексту твору та його різновиди, про погляд на художній твір як на складну, багаторівневу структуру, яка потребує детального різнобічного вивчення, про нерозривну єдність елементів змісту і форми як обов'язкову умову сприймання та аналізу художнього твору в цілісності. Зважаючи на досягнення методичної науки беремо до уваги напрацювання стосовно проблеми аналізу художнього твору в родово-жанровій специфіці, спираємося на методичний досвід розроблення досліджуваної проблеми на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти та на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури в закладах вищої освіти, репрезентуємо ефективні методи, прийоми і види навчальної діяльності студентів-філологів.

Робота над створенням системи потребує вирішення низки питань:

1. Визначення поняття «система навчання студентів шкільного аналізу епічних творів».

2. Осмислення її мети, завдань і функцій, з'ясування основних принципів.
3. Розроблення експериментальної моделі методичної системи та опис її структурних компонентів.
4. Визначення перспективи застосування системи.

Передусім з'ясуємо семантику лексеми «модель». Аналіз довідникової та наукової літератури вказує на неоднозначність тлумачення цього поняття. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Бусел), «Українському педагогічному словнику» (за ред. С. Гончаренка) та в «Словнику іншомовних слів» (укл. Л. Пустовіт) модель розглядається як «зразок якого-небудь нового виробу, уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.д.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища» [38; 56; 219]. У «Філософському енциклопедичному словнику» (за ред. В. Шинкарука) значення слова «модель» таке: «предметна, знакова або уявна (мислима) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою отримання нових знань про нього» [245, с. 391].

Отже, виходячи із наведених вище лексичних значень слова, визначаємо модель як цілісне утворення, логічно завершену структуру, що має інформативний характер і повною мірою відтворює предмет дослідження, показує тісний зв'язок усіх його структурних компонентів і спрямована на реалізацію окресленої мети.

Крім того, визначимо зміст поняття «система», яке до сьогодні, незважаючи на те, що відомо понад п'ятсот його характеристик, не має усталеного визначення. У філософсько-методологічному значенні система (від грецького – *systema* – складена з частин, поєднання) є упорядкованим сполученням взаємопов'язаних елементів, між якими існує закономірний зв'язок і які спрямовані на реалізацію перспективної мети і визначення дієвих результатів [245, с. 135]. Найбільш доцільними для нашого наукового дослідження є тлумачення поняття «система»,

подані у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Бусел) та словниках іншомовних слів. Укладачі зазначених довідникових джерел поняття «система» розглядають як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком чого-небудь» [38, с. 1126], «значну кількість закономірно пов'язаних один з одним елементів, що становлять певне цілісне утворення, єдність» [219, с. 840], «форму, спосіб побудови, організацію чогось» [218, с. 529].

На сучасному етапі розвитку досліджень у різних галузях знань система є однією з домінант у фундаментальних і спеціальних науках. Так, апелюємо до педагогічної науки, в якій система навчання – це різні дидактичні шляхи формування знань, умінь і навичок у різних галузях знань [183, с. 345].

Відповідно до вищезазначеного можемо констатувати, що система – це планомірно, правильно розташована результативна єдність взаємопов'язаних елементів, спрямована на досягнення поставленої мети й отримання ефективних результатів.

Акцентуємо увагу на значенні лексеми «навчання», що в сучасній педагогічній парадигмі пояснюється як «цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок та способів пізнавальної діяльності» [56, с.223]. Розуміння навчання як цілеспрямовано організованого процесу планомірного і систематичного засвоєння знань, формування і вдосконалення вмінь, оволодіння різними видами діяльності під керівництвом учителів, наставників у навчальному колективі розглядається у філософських довідникових джерелах [245, с.404]. Сучасні психологічні дослідження однозначно детермінують лексему «навчання» як «процес цілеспрямованої передачі суспільно-історичного досвіду; організацію формування знань, умінь і навичок» [259, с. 268].

Узагальнення наукових тлумачень дає змогу трактувати навчання як логічно вибудований процес здобуття і засвоєння теоретичних знань з певної галузі наук і формування на їх основі вмінь і навичок, необхідних для подальшої творчої самореалізації.

Під *системою навчання майбутніх словесників шкільного аналізу епічних творів* розуміємо логічно структуровану єдність взаємопов'язаних складників, використання якої спрямоване на оволодіння студентами комплексом літературних знань, усвідомлення ними сентенції про те, що робота з текстом художнього твору є системоутворювальним чинником усіх видів їхньої практичної педагогічної діяльності; формування в майбутніх словесників професійних умінь самостійного оцінно-критичного підходу до розгляду епічного твору та практичну реалізацію навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів; і як результат – створення ними власного навчально-дослідницького продукту (детального шкільного аналізу виучуваного епічного твору в єдності змісту і форми).

Мета методичної системи – підготувати студента-філолога до проведення шкільного аналізу художнього епічного твору.

Окреслену ідею розширюють та деталізують *магістральні завдання*, виокремлення яких зумовлено актуальними та дискусійними питаннями сучасної методичної науки. З-поміж них виділимо такі:

1. *Визначення обсягу теоретико-навчального матеріалу щодо основних засад аналізу як літературознавчої категорії, шкільного аналізу та його істотної відмінності від літературознавчого, а також родово-жанрових особливостей епічних творів.*
2. *Добір ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, що сприяють формуванню методичних умінь і навичок студентів під час вивчення методики викладання зарубіжної літератури.*
3. *Створення ефективної методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.*

Система навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів – це складне структурне утворення, основними компонентами якого є:

- *провідна мета;*
- *магістральні завдання;*
- *принципи;*

- *функції;*
- *основні рівні реалізації;*
- *методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності.*

Аналіз кожного компонента системи допомагає цілісному осмисленню системи, підтверджує доцільність розгляду її в розвитку, в єдності загального й окремого.

Система виконує такі *функції*:

- *теоретично-інформативну* (забезпечує висвітлення і розгляд засадничих теоретичних положень методичної дисципліни та поглиблення знань студентів-філологів з цього предмета щодо способів досягнення результативності їхньої практичної діяльності);
- *діагностичну* (визначає якісний рівень теоретичних знань і практичних умінь та навичок студентів щодо шкільного аналізу епічного твору, дає можливість з'ясувати індивідуальні досягнення та лакуни в їхній методичній діяльності);
- *мотиваційну* (сприяє стимулюванню позитивної мотивації навчання студентів, активізації їхньої методичної діяльності та залучення до шкільного розгляду художніх творів узагалі та епічних зокрема на засадах особистісної зацікавленості та практичної значущості);
- *рецептивно-комунікативну* (стимулює читацьку рефлексію, передбачає збільшення рівня пізнавальної активності студентів, систематичне усвідомлене сприймання, осмислення та активне засвоєння великого обсягу інформації шляхом спілкування у векторі «викладач-студент»);
- *дослідницьку* (передбачає вивчення змісту предмета дослідження, особливостей навчального процесу у закладі вищої освіти, результатів власної педагогічної діяльності, її переваг і недоліків);
- *виховну* (сприяє реалізації виховної функції літератури, вихованню шанобливого ставлення до культурних і літературних надбань різних народів, формуванню за допомогою епічних творів системи моральних цінностей і норм та їх дотриманню в повсякденному житті та професійній педагогічній діяльності).

Визначальні принципи методичної системи – це вихідні керівні положення, в яких окреслено нормативні основи навчального процесу у закладі вищої освіти і які є домінантами для правильного відбору змісту, методів і форм організації навчальної діяльності студентів. Вони забезпечують єдність навчальної та професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Детермінанту «принцип» науковці визначають як «основу, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися» [181, с. 109]. Розроблення методичної моделі базувалося на основних *загальнонаукових принципах*: *цілісності* (логічна залежність кожного структурного елементу системи від його місця, функції всередині цілого), *структурованості* (можливість опису системи через визначення її структури), *ієрархічності* (кожний окремих компонент системи може розглядатися як система), *множинності опису кожного елемента системи* (принципова складність системи для адекватного пізнання вимагає створення різноманітних моделей, кожна з яких описує лише певні аспекти системи).

Окрім загальнонаукових, в основу методичної системи покладено *загальнодидактичні* принципи, з-поміж них виокремимо такі: *науковості* (опанування системи науково обґрунтованих положень, фактів, знань, здобутків психології, педагогіки, літературознавства, історії зарубіжної літератури, методики викладання зарубіжної літератури та інших дисциплін, проникнення в їх сутність й орієнтація на тісні міждисциплінарні наукові зв'язки між ними; залучення студентів-філологів до засвоєння категорій, що стануть науковим інструментарієм шкільного аналізу епічного твору); *органічного зв'язку теорії з практикою* (формування вмінь результативного поєднання теоретичних знань з практичними видами діяльності та їх спрямування на подальшу професійну літературознавчу діяльність майбутнього словесника); *систематичності, системності й послідовності* (раціональне поєднання лекційних, практичних і лабораторних занять з індивідуальною і самостійною роботою студентів; вивчення теоретичного матеріалу системно, опора на раніше засвоєний матеріал, досягнення послідовності в навчанні: від простого – до складного, від теорії – до практики, від читання творів – до їх аналізу, від початкових уявлень про

літературний твір до поглиблення знань про нього); *усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань* (усвідомлене й ґрунтовне сприймання, розуміння, засвоєння, запам'ятовування рівномірно розподілених у часі програмових теоретичних, історико-літературних, текстуальних знань та теоретико-літературних понять з метою більш глибокого розуміння природи епічного твору, їх практичного застосування під час шкільного аналізу); *активності й самостійності в навчанні* (усвідомлення студентом-філологом себе як суб'єкта творчої пізнавальної діяльності, який чітко усвідомлює мету методичної підготовки, ефективно планує й організовує власну діяльність, здійснює її критичний самоаналіз та постійний самоконтроль, прагне до самостійної діяльності) та інші.

Розкрити ідейно-художні особливості епічного твору, побачити його місце у творчій спадщині письменника і розмаїтті літератури конкретного періоду, напряму або стилю допоможуть методично правильно обрані літературознавчі принципи, що є актуальними для нашого дослідження.

Принцип *естетизму* передбачає усвідомлення студентами єдності змісту та форми художнього твору, розуміння того, що аналізовані ними епічні твори – це високохудожнє надбання талановитих авторів; практичне використання художньої властивості епічних творів впливати на погляди реципієнтів, формувати в них естетичний смак, активізувати творчі здібності, пробуджувати їх до власного естетичного самовираження, формування власних морально-ціннісних орієнтирів.

Принцип *емоційності* забезпечує безпосередній вплив епічного твору на почуття реципієнта, передбачає виникнення почуттів та вражень, викликаних під час першого прочитання, з метою посилення виховного впливу твору на читача.

Принцип *історизму* дозволяє забезпечити усвідомлення студентами тісного зв'язку виучуваного твору із художніми пріоритетами письменника та історичним контекстом доби, літератури і мистецтва, які безпосередньо впливають на процес творчості.

Принцип *діалогічності* дозволяє залучити студентів до діалогу з письменником, обговорення широкого кола значущих питань, проблем і завдань

під час аналізу епічного твору, сприяє тісній та результативній співпраці викладача і студента. Він реалізується з урахуванням основних компонентів діалогічної навчальної діяльності: комунікативного (уміння студентів логічно правильно оформлювати та висловлювати свої думки з приводу прочитаного), організаторського (контроль за організацією та проведенням шкільного аналізу епічного твору в умовах закладу загальної середньої освіти, керівництво навчальною дискусією), креативного (здатність майбутніх словесників нестандартно, використовуючи інноваційні види і форми навчальної діяльності, інтерактивні технології, підходити до організації та проведення шкільного аналізу епічного твору), емоційного (вияв власних емоцій і почуттів під час обговорення твору, вміння емоційно впливати на співрозмовника).

Основоположними для системи є методичні принципи, урахування та використання яких, на нашу думку, істотно впливає на різні форми і види навчання майбутніх учителів-словесників здійснювати шкільний аналіз епічних творів. Серед них виділяємо засадничі для нашого наукового дослідження.

Принцип *єдності змісту й форми* вказує на нероздільну діалектичну єдність змістових і формових компонентів епічного твору як ідейно-естетичної цілісності. Його практична реалізація передбачає ґрунтовне знання студентами складників твору й системи понять і термінів для їх означення, поетапне застосування під час аналізу спочатку складових змісту, а потім – складових форми та з'ясування їх ідейно-художньої функції.

Принцип *культурологічності* реалізується шляхом розгляду епічних творів у широкому світовому культурному контексті, висвітлення зв'язків із філософією, міфологією, звичаями, віруваннями, культурними традиціями інших народів.

Принцип *контекстності* (за В. Гладишевим) дозволяє студентам розглядати художній твір, рецепція якого обумовлена певним семантичним полем (контекстом), що визначається біографічним, літературознавчим, культурологічним, особистісно значущим видами контексту.

Принцип *цілісності* передбачає усвідомлене прочитання повного варіанта художнього твору як неподільної художньої цілісності, розуміння його

мистецького багатства, усебічне проникнення реципієнтів у логіку побудови художньої тканини епічного тексту.

Принцип *компаративності* (за А. Градовським, Ж. Клименко) передбачає порівняльне вивчення епічних творів різних літератур, під час якого майбутній учитель-словесник повинен встановлювати їх генетичну спорідненість, контактні зв'язки і типологічну подібність, виокремлювати національні особливості, вчитися аналізувати подібні або близькі явища, порівнювати тексти на різних структурних рівнях (фабула, сюжет, простір, час, ідейно-тематичний зміст), відстежувати спільне в кількох творах і, як результат, вибудовувати історико-типологічний ряд, бути готовим до міжкультурного діалогу.

Поява специфічних принципів зумовлена особливостями таких фахових навчальних дисциплін, як «Історія зарубіжної літератури» та «Методика викладання зарубіжної літератури».

Серед специфічних принципів навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів убачаємо *врахування родово-жанрових особливостей епічних творів*. У процесі шкільного аналізу епічних творів потрібно спиратися на їх родову та жанрову приналежність, чітко виокремлювати ті особливості, які відрізняють епос від лірики і драми, передбачати роботу над компонентами художнього твору.

Принцип *відповідності видів і шляхів аналізу художній природі епічного твору* досягається шляхом урахування специфічних родово-жанрових особливостей виучуваного тексту під час обрання оптимальних видів і шляхів його аналізу. Студенти-філологи мають виокремлювати ті родові й жанрові домінанти, які істотно відрізняють епічні твори від лірики і драми, та інтегрувати свої знання в певну систему розумових дій і продуктивну практичну діяльність (вибір конкретних видів і шляхів аналізу), яка сприятиме пізнанню ними закономірностей художнього епосу.

Принцип *взаємозв'язку частин і цілого* передбачає збереження цілісності епічного твору під час аналізу. Шкільний аналіз окремих елементів епічного

твору (образ-персонаж, епізод, пейзаж, мотив та ін.) повинен привести до закономірного зв'язку їх у ціле (аналізований епічний твір).

Принцип *наративності* розкриває одну із специфічних характеристик епічного твору – його оповідний характер, подієвість. Майбутні вчителі зарубіжної літератури повинні пам'ятати про те, що в епічних творах увагу зорієнтовано на життєвих перепитіях персонажів, їхніх долях, вчинках, умонастроях, рефлексіях [82].

У розробленій нами моделі процес формування і розвитку вмінь студентів-філологів проводити шкільний аналіз епічного твору складається з трьох взаємопов'язаних етапів: *пропедевтичного, діяльнісно-методичного і підсумково-результативного*, зміст яких спрямований на поетапне формування в майбутніх словесників методичних умінь аналізу епічного твору (під час педагогічної практики, засвоєння фахових дисциплін, участі в науково-дослідній роботі тощо).

Основна мета *пропедевтичного* етапу – оволодіння студентами-філологами в систематизованому й узагальненому вигляді теоретичними знаннями з методики викладання зарубіжної літератури про особливості шкільного аналізу епічних творів світового мистецтва.

На цьому етапі студенти повинні *знати*:

- ключові теоретико-літературні поняття з методики викладання зарубіжної літератури, загальні основи аналізу художнього твору;
- основоположні теорії науковців-літературознавців і вчених-методистів попередніх епох і сучасності з проблеми аналізу художнього твору;
- основні етапи вивчення художнього твору в закладах освіти, зокрема, аналіз як один із етапів роботи над текстом художнього твору;
- мету, основні завдання і принципи шкільного аналізу;
- особливості шкільного аналізу художніх творів у 5–8 і 9–11 класах;
- різноманітні види аналізу;
- традиційні та інноваційні шляхи аналізу;
- різноманітність методів, прийомів, видів навчальної діяльності, що їх можна використовувати під час аналізу епічного твору;

- родово-жанрові особливості епосу;
- складові змісту і форми епічного твору;
- види планів до епічного твору (простий і складний план, звичайний, цитатний, комбінований, план переказу сюжету або окремих епізодів);
- види образів художнього твору (образи дійових осіб (образ читача, персонаж, оповідач, розповідач), образ автора, образ-символ, образ природного довкілля (пейзаж), образ речового середовища (інтер'єр) та ін.).

Основна мета наступного етапу – *діяльнісно-методичного* – ступеневе формування методичних умінь і навичок, розуміння сутності взаємозалежного зв'язку між теорією літературознавчого аналізу та практикою його шкільного вияву, комбінування і трансформація відповідно до ситуації різних видів практичної діяльності.

На цьому етапі студенти повинні *вміти*:

- усвідомлювати роль і значення теорії літератури як наукової основи аналізу взагалі та шкільного зокрема та вміти застосовувати її основні поняття як засіб змістовного цілісного аналізу художнього твору;
- відрізнити літературознавчий аналіз від шкільного за метою, завданнями, обсягом, засобами його організації та проведення;
- співвідносити методи і прийоми, шляхи аналізу з природою літературного твору, віковими та індивідуальними особливостями учнівського сприйняття, родовою і жанровою належністю твору;
- виявляти авторську позицію у творі;
- зіставляти епічний твір із конкретними обставинами із життя письменника, що дали поштовх до його написання;
- здійснювати коментарі літературного, історичного, побутового і культурологічного характерів до твору;
- здійснювати виразне цитування, творчий переказ, словесне малювання, складання кіносценарію, інсценування, порівняння епічного твору зі зразками інших видів мистецтва;
- проводити роботу над складанням плану епічного твору;

- визначати елементи змісту і форми епічного твору, особливості його сюжетно-композиційної побудови;
- працювати над епізодом, характеристикою образу-персонажа;
- з'ясувати авторську позицію у творі, функції пейзажу та інтер'єру;
- давати власну критичну оцінку епічному твору з позицій сучасності.

Мета *підсумково-результативного* етапу – у процесі вивчення фахової дисципліни перевірити ефективність методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічного твору. Він реалізується практично завдяки проведенню різних видів контролю (тестовий контроль, модульна контрольна робота, курсовий іспит) з метою визначення рівня сформованості вмінь студентів здійснювати шкільний аналіз епічного твору та оцінювати його.

На цьому етапі бакалаври повинні засвідчити про такі *практичні вміння*:

- використовувати в методичній діяльності наукові здобутки літературознавства, педагогіки, психології, методики викладання зарубіжної літератури та інших дисциплін;
- виокремлювати істотні відмінності в проведенні шкільного аналізу епічного твору у середній і старшій школах;
- реалізовувати практично всі етапи вивчення епічного твору;
- відбирати ефективні методи, прийоми і види роботи з текстом художнього твору;
- виділяти й досліджувати всі компоненти змісту і форми, розуміти закономірності їх взаємодії;
- моделювати уроки різних типів з вивчення епічного твору, проводити їх під час проходження навчально-залікової практики, коригувати перебіг їх проведення відповідно до змін у навчальній ситуації, аналізувати їх, виділяти недоліки та позитивні сторони;
- бути активним учасником дидактичних, рольових ігор, брати участь у вирішенні педагогічних задач та ситуацій, завдань пошуково-дослідницького характеру;

- проводити цілісний шкільний аналіз епічних творів.

Таким чином, етапи реалізації методики навчання шкільного аналізу епічних творів об'єднує спільна дидактична мета – максимальне наближення студента-філолога до майбутньої професії вчителя літератури [83].

Наступними складовими в системі навчання шкільного аналізу епічних творів є *методи, прийоми і види навчальної діяльності*. У «Тлумачному словнику української мови» (укл. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульняк) подано наступне визначення лексеми «метод»: «прийом або система прийомів, що застосовується в певній галузі діяльності» [236, с. 343]. Виходячи з предмета нашого дослідження, не можемо повністю погодитися з таким тлумаченням, оскільки, маючи декілька лексичних значень, слово «прийом» першочергово розглядається як спосіб виконання або здійснення чого-небудь, і тому він не може бути синонімом до слова «метод».

Метод як спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта, пояснюється в «Українському педагогічному словнику» [56, с. 205]. У навчальних посібниках і підручниках з педагогіки вищої школи і методики автори розглядають метод як «спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей» [247, с. 105].

Відтак, ураховуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що метод – *це взаємопов'язана діяльність, специфічна форма навчального спілкування у векторі «викладач–студент», спрямована на досягнення мети навчання*. Кожен метод для практичної реалізації потребує відповідних прийомів, що скеровують пізнавальну діяльність студентів. Прийом є «способом реалізації методу, його складовою частиною, деталлю, елементом, окремим кроком у навчальній діяльності, що виконується при застосуванні певного методу» [157, с. 167].

Сучасні підходи до вивчення літератури базуються на загальних засадах педагогічної науки. Так, у дидактиці представлені різні класифікації методів. Найбільш поширеними є класифікації С. Петровського, Є. Таланта, М. Скаткіна, І. Лернера, М. Махмутова, Ю. Бабанського та ін., що передбачають усебічне

охоплення навчальної інформації, її усвідомлення, трансформацію та контроль. У методичній науці до класифікації методів вивчення літератури зверталися В. Голубков, Б. Степанишин, Т. Браже, О. Богданова, В. Нікольський, В. Маранцман, Т. і Ф. Бугайки, Є. Пасічник та ін.

У контексті наукового дослідження найбільш продуктивною для розв'язання проблеми аналізу епічного твору, пріоритетною і практично значущою для розробленої методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічного твору є класифікація методів М. Кудряшова: учений наголошує на специфіці шкільного предмета та логіці його вивчення і враховує пізнавальну діяльність суб'єктів навчання. Адже, як вважає вчений-методист Л. Мірошниченко, методи навчання мають озброювати здобувачів освіти глибокими і міцними знаннями, формувати в них позитивні мотиви навчальної діяльності, виробляти вміння самостійно отримувати знання, орієнтуватися в бурхливому потоці наукової інформації [157, с. 193].

Детально зупинимося на розгляді кожного з методів.

Метод *творчого читання* передбачає формування читацької культури студента-філолога, розширює його світогляд, розвиває естетичні й моральні почуття, активізує художнє сприймання та аналітичну діяльність. Його мета полягає в сприянні «потужному і тривалому художньому враженню, що потім постійно поглиблюється» [129, с. 17]. Цей метод забезпечує глибоке проникнення у світ художнього твору, засвоєння його ціннісного потенціалу.

Процес читання передує аналізу і сприяє появі зацікавленості майбутнього словесника тим художнім твором, вивчення якого передбачено чинною програмою із зарубіжної літератури.

Серед *прийомів* методу творчого читання, що сприяють формуванню в студентів умінь аналізувати епічний твір, виділяємо такі: *вибіркове читання уривків, ключових епізодів, розділів, частин епічного твору; виразне читання; осмислене читання; коментоване читання; повторне читання; перерване читання; критичне сприймання прочитаного та ін.*

Евристичний метод передбачає поглиблення первинного емоційно-художнього сприйняття майбутніми словесниками виучуваного твору на основі системи запитань, дає можливість з'ясувати рівень розуміння змісту епічного твору, сприяє стимулюванню інтелектуальних зусиль студентів, передбачає поетапний пошук ними правильних відповідей. Під час реалізації евристичного методу застосовуємо такі традиційні прийоми: *складання системи завдань за текстом; евристична бесіда; проблемна бесіда; актуалізаційна бесіда; навчальний диспут тощо.*

Використання *дослідницького методу* передбачає самостійну активність студентів-філологів на практично-лабораторних заняттях під час розгляду епічного твору. Його ефективність залежить від рівня сформованості в майбутніх словесників умінь здійснювати шкільний аналіз твору в його родовій специфіці, здатності студента самостійно проводити науковий пошук, досліджувати складне питання, аналізувати його і робити висновки. Реалізувати цей метод допомагають прийоми: *постановка дослідницьких завдань; самостійний аналіз частини, епізоду епічного твору різними шляхами; характеристика образу-персонажа; складання рецензії (відгуку) на прочитаний твір; зіставлення епічного твору з його екранізованим варіантом.*

Репродуктивний, або репродуктивно-творчий метод логічно завершує процес навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. Його основна мета – за допомогою слова, розповіді або лекції викладача дати майбутнім словесникам певний обсяг теоретичного матеріалу в готовому вигляді та націлити їхні професійні зусилля на опрацювання, запам'ятовування та свідоме засвоєння інформації, важливої для проведення шкільного аналізу епічного твору.

Ефективність репродуктивного (репродуктивно-творчого) методу залежить від *прослуховування лекції викладача; асоціативної розповіді; різних видів завдань за підручником чи навчальним посібником; складання повідомлення; складання плану твору або хронології подій у ньому тощо.*

Для продуктивної практичної діяльності студентів-філологів та вчителів-словесників у їхній системі роботи над текстом епічного твору потрібно

застосовувати методи і традиційні прийоми навчання комплексно. Крім того, результативність упровадження методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів буде вищою за умови застосування новаторських методичних прийомів: *«Літературний передзвін», «Художній експеримент», «Пошук прикмет», «Розумне незнання», «Евристична головоломка», «Фестон питань», «Літературний консенсус», «Аналітична задача», «Жанровий коментар», «Оживлення картини», «Художнє співпереживання», «Емоційне помпуння», «Стереотипне поле», «Дешифровка образу» тощо.*

Продуктивність розробленої методичної системи також, на нашу думку, забезпечують різноманітні види навчальної діяльності: *аналіз художнього, літературно-критичного матеріалу; створення конспекту; складання тез; написання відгуку, анотації до твору; побудова опорних схем до твору; укладання плану твору; переказ; участь у дискусії; укладання словника понять до твору; виступ з повідомленням на конкретну тему; самостійний аналіз епізоду або частини твору; зіставлення декількох поглядів на твір; порівняння літературного твору з його екранізацією; моделювання планів-конспектів чи фрагментів уроку тощо.*

Інформатизація освіти, сучасний стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поява та поширення інтернет-ресурсів, велика кількість хмарних технологій сприяють оптимізації навчального процесу у закладах вищої освіти, дають можливість студентам за обмежений проміжок часу опрацювати великий за обсягом матеріал, підвищують їхній пізнавальний інтерес до опанування фахового предмета *«Методика викладання зарубіжної літератури», «оживлюють»* роботу з текстом епічного твору, розвивають навички самостійної пошукової та дослідницької діяльності.

Вважаємо, що в контексті нашого дослідження дієвими будуть такі види діяльності: *розроблення мультимедійних презентацій (опорний конспект, віртуальна подорож, слайд-шоу), створення динамічних плакатів (буклетів, постерів, плейкастів, буктрейлерів), підготовка ейдос-малюнків, ведення*

інтернет-щоденників, користування електронними словниками і літературними довідниками, участь в інтерактивних іграх тощо.

Отже, означені методи, прийоми і види навчальної діяльності становлять ядро розробленої методичної системи.

Структуру методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів представлено на рис. 3.1.

Таким чином, запропонована в дисертації методична система навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічного твору розроблена відповідно до наукових теоретичних основ, забезпечує практичну ефективність діяльності викладача, спрямована на формування вмінь студентів проводити шкільний аналіз, сприяє системній роботі в педагогічному ланцюжку «викладач–студент–учень».

3.2. Практичне впровадження методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів

З метою апробування розробленої методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів та перевірки її ефективності було передбачено проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводили протягом 2015–2018 н.р. Він охопив 260 осіб за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Українська мова і література); 014 Середня освіта (Англійська мова і література).

Розроблена методика формувального експерименту ґрунтувалася на:

- *урахуванні основних відомостей психологічної й дидактичної наук про психолого-педагогічні та вікові особливості студентів;*
- *упровадженні вищеописаних методів, новаторських прийомів, видів і форм навчальної діяльності під час вивчення фахової дисципліни і спецкурсу відповідно до створеної методичної системи;*
- *усвідомленні студентами-філологами необхідності ґрунтовної методичної підготовки до роботи з текстом епічного твору; здатності до художньо-*

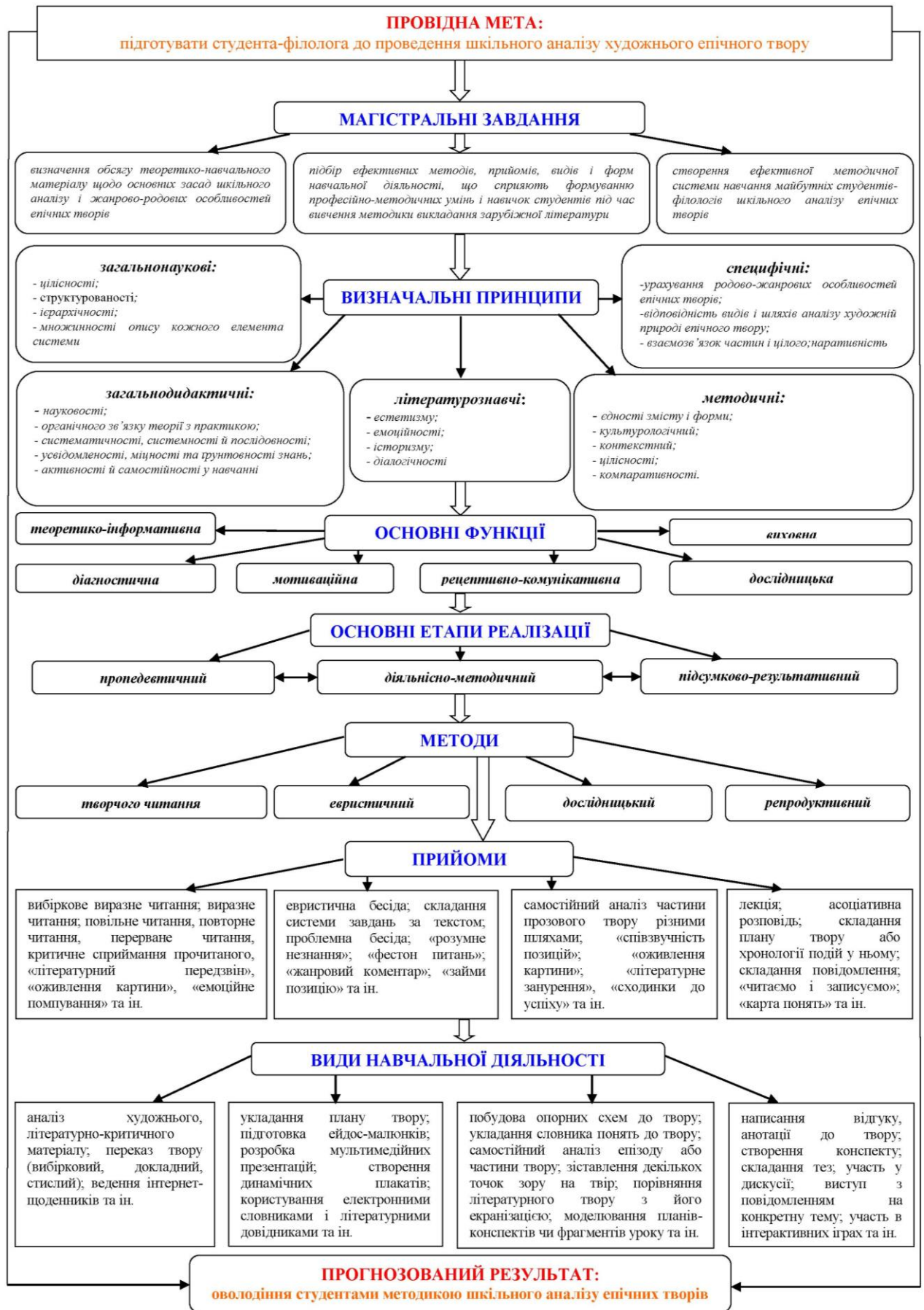


Рис. 3.1. Модель методичної системи навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів

дослідної, інтерпретаційної діяльності; виробленні вмінь моделювати і коригувати свою роботу зі шкільного аналізу твору; прагненні до майбутнього оптимального забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії і співтворчості з учнями.

Пріоритетні завдання дослідно-експериментальної роботи:

- розроблення ключових положень формувального експерименту та підготовка програмно-методичних матеріалів, необхідних для його реалізації;
- апробація та практичне впровадження в навчальний процес студентів-філологів розробленої методики, обґрунтування її доцільності та доведення ефективності;
- аналіз отриманих дослідно-експериментальних даних і підбиття підсумків формувального експерименту.

Програма експериментального навчання складалася з трьох взаємопов'язаних етапів: підготовчого, основного та підсумкового, кожен з яких характеризувався конкретним змістом і методикою вирішення поставлених завдань.

Підготовчий етап формувального експерименту передбачав вирішення таких завдань:

1. Збір необхідного теоретичного матеріалу.
2. Розроблення комплексної програми підготовки студентів-філологів до аналізу епічного твору (експериментальні конспекти лекцій, плани лабораторних і практичних занять, тематика самостійної та індивідуальної роботи, завдання для її виконання, питання до іспиту з методики викладання зарубіжної літератури).
3. Проведення бесід з викладачами та студентами-філологами з метою ознайомлення їх з матеріалами експерименту.
4. Вивчення та діагностика рівнів сформованості вмінь майбутніх педагогів здійснювати шкільний аналіз епічного твору.

5. Виокремлення контрольної та експериментальної груп студентів для порівняння та визначення динаміки рівнів їх готовності до проведення шкільного аналізу після завершення формувального експерименту.

З метою об'єктивного оцінювання контрольна та експериментальна групи налічували по 130 студентів IV курсу, які мали майже однаковий рівень навчальних досягнень з методики. Крім того, викладання фахової дисципліни здійснювалося тими самими викладачами, що й до початку дослідження. Студенти обох груп користувалися однаковими підручниками і навчально-методичними посібниками з методики викладання зарубіжної літератури. Таким чином, зазначені нюанси забезпечили об'єктивність експериментального дослідження, дали можливість зробити висновок про рівні умови навчання на початку формувального експерименту.

На підготовчому етапі використовували такі методи дослідження: вивчення та аналіз навчально-методичної документації (навчальні та робочі програми з курсу «Методика викладання зарубіжної літератури», навчально-методичне забезпечення викладачів фахової дисципліни та їхній педагогічно-викладацький досвід), анкетування, індивідуальні бесіди, педагогічне спостереження за навчальним процесом студентів-філологів та методикою роботи викладачів на заняттях, зрізи рівня сформованості вмінь майбутніх словесників аналізувати епічний твір, обробка й узагальнення результатів. Таким чином, застосування зазначених методів дослідження в процесі навчальної діяльності студентів дало змогу зробити висновок про те, що більшість майбутніх словесників має низький і середній рівні сформованості методичних умінь аналізу епічного твору і відчуває потребу у відповідній педагогічній допомозі.

Другий етап був присвячений упровадженню створеної методики в процес вивчення методики викладання зарубіжної літератури на лекціях та лабораторних і практичних заняттях у закладах вищої освіти.

Завданнями основного етапу формувального експерименту були:

- 1. Програмно-цільове спрямування підготовки студентів-філологів до аналізу епічних творів під час їхньої навчальної діяльності;*

2. *Створення педагогічних ситуацій, задач і завдань, у процесі вирішення і розв'язання яких у студентів відбувається поступове формування відповідних умінь і навичок.*

З метою перевірки ефективності методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів було визначено чотири базові ЗВО різних регіонів України, що мають значний досвід підготовки вчителів-словесників: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Криворізький державний педагогічний університет.

У контрольних групах навчання майбутніх філологів здійснювалося традиційно, без унесення відповідних педагогічних змін. В експериментальних групах студенти навчалися за розробленою авторською методикою з використанням комплексу навчально-методичного забезпечення для її практичної реалізації.

Підсумковий етап формувального експерименту дозволив розв'язати такі завдання:

1. *Визначення рівнів готовності до шкільного аналізу епічного твору в студентів, які належали до складу експериментальної та контрольної груп.*
2. *Визначення ефективності розробленої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.*
3. *Узагальнення і систематизація результатів дослідного навчання.*
4. *Виокремлення основних висновків щодо опанування студентами-філологами методики роботи з текстом епічного твору.*

На цьому етапі, з огляду на специфіку завдань дослідного навчання та з метою визначення результативності впровадження в навчальний процес методики було здійснено комплексний моніторинг навчальних досягнень студентів обох груп, використано різні форми перевірки (усне та письмове опитування, диференційовані та індивідуально-творчі завдання, завдання пошуково-дослідницького характеру, проміжний і підсумковий контроль). Такі форми

контролю проводилися з метою об'єктивного оцінювання ефективності розробленої дисертанткою методики.

Результативність розробленої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів забезпечувалася логічно правильним використанням своєрідної тріади – «лекція – лабораторне заняття – практичне заняття». Таким чином студенти-філологи спочатку засвоювали теоретичний матеріал під час прослуховування лекцій, а на лабораторних заняттях отримували ілюстративне підтвердження наукових тез, пізніше на практичних заняттях самостійно готували відповіді на ряд теоретичних питань і розв'язували практичні вправи, виконували методичні завдання, брали участь у дидактичних іграх, моделювали фрагменти уроків, утілювали їх практично, аналізували власні досягнення та недоліки. Отже, під час дослідження було прочитано експериментальні лекції, проведено експериментальні лабораторні й практичні заняття.

Важливу роль в усвідомленні студентами-філологами тези про те, що робота з текстом художнього твору на уроці літератури – це прерогатива як сучасної методики, так і шкільної практики, відіграє лекція як основна форма навчальної діяльності у ЗВО. Аналіз педагогічних джерел і студіювання наукової літератури про лекцію, хронологію її становлення, упровадження в навчальний процес дали можливість зробити висновок про те, що лекція (від лат. *lectio* – читання) – це систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [56, с. 189]. Відтак університетську лекцію тлумачимо як *домінантну інформаційну магістраль у ЗВО, мета якої полягає у викладанні педагогом засадничих основ, теорій, концепцій, ключових понять, закономірностей, принципів, новітніх досягнень конкретної науки або навчальної дисципліни в систематизованій, науково доказовій та аргументованій формі.*

Академічна лекція як істотно відрізняється від шкільної, так і має спільні риси з нею (див. рис. 3.2).

ЛЕКЦІЯ – ОДНА ІЗ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ



Відмінні риси

Шкільна лекція	Університетська лекція
Урок – основна форма навчання, шкільна лекція – допоміжна в закладах загальної середньої освіти.	Одна з основних, найбільш оптимальних, результативних і ефективних форм організації навчального процесу в ЗВО.
Відбувається тісна творча взаємодія і співпраця вчителя-лектора й учнів із залученням елементів бесіди, диспуту, самостійної роботи тощо.	Зазвичай монологічний виклад матеріалу в науковому стилі викладачем-лектором.
Проводиться в старших класах при постійному складі учнів.	Проводиться для студентів-бакалаврів і студентів-магістрантів, кількість яких є, як правило, великою і може змінюватися.
Передбачає тісний взаємозв'язок нового матеріалу з уже вивченим, слугує своєрідним вступом до нового розділу чи теми, передбаченої програмою, або допомагає підсумувати чи узагальнити матеріал.	Передбачає розгляд окремого (важливого, великого за обсягом, дискусійного, складного) теоретичного питання.
Сприяє активізації учнів на уроці, виробленню і формуванню в них умінь на слух сприймати інформацію, критично аналізувати її та усвідомлювати.	Дає можливість поглибити вже сформовані відповідні вміння і навички сприймати в усній формі теоретичний матеріал.



СПІЛЬНІ РИСИ

- відповідність віковим та індивідуальним особливостям студентів (учнів);
- розгляд великого обсягу теоретичного матеріалу в систематизованій формі за обмежений проміжок часу;
- організаційна, управлінська, координаційна роль лектора, який не лише передає або доносить до слухачів певні ідеї, положення, теорії тощо конкретної науки, а й вносить у неї дух творчості;
- формування і розвиток в учнів/студентів умінь здійснювати логічні операції (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення);
- використання сучасних засобів унаочнення.

Рис. 3.2. Лекція – одна із форм організації навчального процесу

Виходячи з вищевикладеного, експериментальну лекцію з методики викладання зарубіжної літератури розуміємо як *домінантну форму організації навчального процесу студентів-філологів проблемно-пошукового характеру з метою опанування університетського курсу «Методика викладання зарубіжної*

літератури», під час проведення якої відбувається ознайомлення майбутніх словесників із сучасними науковими напрацюваннями в зазначеній галузі знань, засвоєння та розуміння ними методології її розвитку, основних положень, актуальних питань і дискусійних проблем.

Експериментальні лекції характеризувалися такими **ознаками**:

1. *Науковість, точність, конкретизація, чіткість, доступність, раціоналізм викладу теоретичного матеріалу.*
2. *Розкриття сучасних науково обґрунтованих основних положень методики як науки.*
3. *Емоційність викладу навчального матеріалу.*
4. *Конструктивна, творча взаємодія викладача-лектора і студентської аудиторії як суб'єктів навчальної діяльності.*
5. *Створення теоретичної основи для подальшого практичного застосування наукових засад.*
6. *Формування особистості майбутнього вчителя-словесника, залучення його до наукового пошуку, творчої самореалізації, свідомої професійної активності.*
7. *Використання різноманітних дидактичних матеріалів і сучасних технічних засобів для посилення наочності навчального матеріалу, дотримання міжпредметних і міжмистецьких зв'язків.*

Незважаючи на наявність обґрунтованих тверджень про недоліки цієї форми навчання (студент із суб'єкта навчання поступово стає об'єктом; домінування репродуктивного методу; пасивність реципієнта; відсутність творчого самостійного мислення і сформованих професійних умінь і навичок та ін.), у процесі експериментального дослідження лекційна форма навчання *сприяла*:

- *донесенню до студентів у систематизованій формі великого обсягу навчальної інформації про аналіз епічного твору на уроках зарубіжної літератури, узагальненню їхніх теоретико-літературних й історико-літературних знань;*
- *формуванню в майбутніх словесників уявлень про специфіку методики викладання зарубіжної літератури як фахового предмета, літературу як*

мистецтво слова, художній твір як естетичну цілісність, аналіз як творчий процес пізнання класики світової літератури;

- збудженню професійного інтересу до обраного педагогічного фаху;
- підвищенню рівня методичної підготовки;
- розвитку і вдосконаленню дослідницьких, аналітичних умінь, збагаченню читацької культури.

Традиційно у дидактиці вищої школи та методиці (П. Підкасистий, М. Махмутов, А. Вербицький, М. Гарунов, Н. Мачинська, С. Стельмах, В. Савченко) розглядали питання специфіки, мети, завдань та структури академічної лекції, що мала інформативно-повідомлювальний характер. Учені виділили та охарактеризували її найбільш поширені види (див. рис. 3.3).

Проте, на сучасному етапі становлення вищої освіти в Україні в умовах стрімкого розвитку наукових досліджень, новітніх інформаційних досягнень, спрямованості навчання на особистісно-зорієнтований розвиток студента важливим є впровадження в практичну діяльність нетрадиційних (інноваційних) лекційних стратегій (див. рис.3.3).

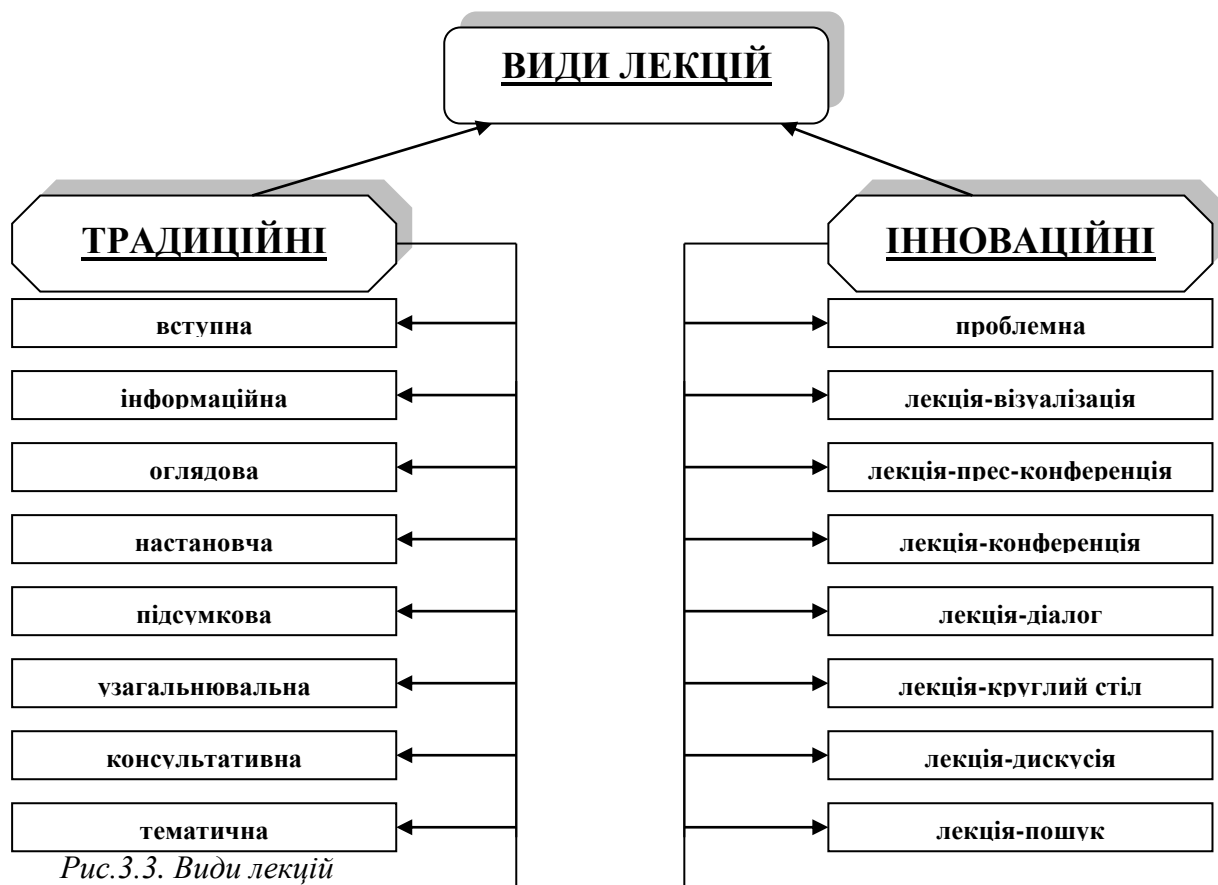


Рис.3.3. Види лекцій

На нашу думку, *мета* інноваційної лекційної форми навчальної діяльності – *створення тісного професійного взаємозв'язку між викладачем-лектором і студентською аудиторією та спрямування їхньої спільної діяльності на ґрунтовну методичну підготовку словесника-професіонала, здатного усвідомлювати важливість обраного педагогічного фаху, розуміти унікальність зарубіжної літератури як навчального предмета в школі, читати, глибоко сприймати, аналізувати та інтерпретувати зміст опрацьованого художнього матеріалу.*

У ході експериментального дослідження під час проведення аудиторних занять з методики викладання зарубіжної літератури було використано деякі означені види інноваційних лекцій. Обсяг дисертації внеможливіює їх детальний опис, тому зупинимося на короткій характеристиці.

Продуктивність **проблемної лекції** залежала від професійних умінь викладача методики викладання зарубіжної літератури створювати проблемну ситуацію (ситуації), правильно і чітко формулювати методичну проблему, яка потребує вирішення, забезпечувати умови для самостійної постановки проблем філологами та відшукувати оригінальні шляхи їх вирішення.

Різноманітні види наочності стали носіями змістової інформації та пробудили критичне мислення студентів під час проведення **лекції-візуалізації**. Готуючись до її проведення, викладач частину теоретичного матеріалу перевів у візуальну форму (логічні схеми, візуальні плакати, різного роду презентації, ілюстративний матеріал, узагальнювальні таблиці, репродукції картин відомих художників тощо), яка сприяла виникненню в студентів зацікавленості навчальним предметом, формуванню здатності через побачене засвоювати матеріал, запам'ятовувати необхідні поняття, основні наукові досягнення, глибоко проникати в суть пізнаваних явищ.

Підвищити роль самопідготовки студентів до занять з методики викладання зарубіжної літератури допомогла **лекція-конференція**, у ході якої і викладач, і майбутній учитель були рівноправними учасниками. Її реалізації передувала тривала підготовка: збір матеріалу, окреслення ключових питань відповідно до

навчальної робочої програми з курсу, визначення студентів-доповідачів, які готували відповіді на визначені питання у формі розгорнутої доповіді. Усі наукові повідомлення студентської аудиторії повинні в результаті розкрити тему лекції. Таке лекційне заняття сприяє активному залученню студентів до науково-дослідної, пошукової роботи, розвиває ораторські вміння майбутніх учителів.

Методична специфіка **лекції-діалогу** полягала в тому, що педагог під час її проведення виконував і роль інформатора-науковця, і роль товариша-співрозмовника, який уміло керував діалогом через постановку ряду ґрунтовних запитань, що потребували пошуку відповіді на них. Таким чином, така лекційна стратегія забезпечила безпосередній контакт викладача зі студентами і позицію їх як рівноправних учасників, сприяла формуванню дослідницько-пошукових і методичних умінь.

З лекцією-діалогом має певні спільні риси **лекція-дискусія**, під час проведення якої основна функція лектора полягала в умінні дібрати дискусійні питання, націлити студентів на їх розв'язання, отримання результатів і окреслення загальних висновків. Для успішної її реалізації необхідно: щоб викладач і студенти були рівноправними учасниками, які прагнуть обмінятися думками з приводу певного питання, розкрити власні погляди на нього, довіряють один одному; щоб стиль спілкування ґрунтувався на взаємоповазі; щоб педагог стимулював вихованців до дослідницько-пошукової роботи, до самостійного пошуку відповідей на окреслені запитання, керував колективною думкою.

Ураховуючи вищезазначене, констатуємо, що описані нами інноваційні лекції були результативними у своєму взаємодоповненні, оскільки під час упровадження в навчальний процес ЗВО, як правило, застосовувалися у поєднанні елементи відомих традиційних та описаних інноваційних форм лекцій.

У розробленій та апробованій методиці експериментальні лекції виконували певні функції (див. табл. 3.1).

ФУНКЦІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЛЕКЦІЙ

Функція	Її реалізація
Методологічна	<i>Проникнення в історію виникнення, становлення, функціонування методики як науки, розгляд її фундаментальних основ; науково доведена, цілісна та систематизована інформація про термін «шкільний аналіз художнього твору».</i>
Інформативна	<i>Опанування відомого в методиці теоретичного матеріалу про роботу з текстом художнього твору; розгляд новітніх досягнень із цього питання; його узагальнення та систематизація.</i>
Організаційна	<i>Наукова інформація – підґрунтя для подальшої навчальної діяльності студентів (лабораторні та практичні заняття, виконання завдань індивідуальної й самостійної роботи).</i>
Виховна	<i>Формування особистості майбутнього педагога-професіонала з чітко вираженим власним світоглядом, міцною життєвою позицією, інтересом до читання та детального розгляду різножанрових творів.</i>

Спостереження за навчальним процесом у ЗВО, ретельне вивчення, порівняння та аналіз освітньо-професійних програм та навчальних планів студентів-бакалаврів, опрацювання чинної нормативної бази та навчального забезпечення з методики викладання зарубіжної літератури викладачів різних ЗВО переконливо засвідчили:

- зведення до мінімуму аудиторного навантаження, що, насамперед, позбавляє викладача-практика можливості деталізовано подати весь обсяг необхідного теоретичного матеріалу; натомість надання переваги самостійній та індивідуальній роботі студентів, ефективному виконанню якої студенти не приділяють належної уваги;

- теоретичне осмислення та практичне засвоєння методично важливих тем «Аналіз художнього твору» і «Особливості вивчення творів зарубіжної літератури в їх родово-жанровій специфіці» здійснюється на декількох лекціях та практичних заняттях. Відповідно, така ситуація унеможлиблює ґрунтовне оволодіння студентами теоретико-літературними науковими знаннями та стає на заваді постійному формуванню належного рівня методичної підготовки майбутнього компетентного спеціаліста до роботи з текстом художнього твору. На нашу думку, окреслені недоліки потрібно вирішувати шляхом або обґрунтованого

збільшення аудиторного навантаження, або розроблення актуального, практично значущого спецкурсу.

У ході експериментального дослідження було розроблено спецкурс «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури у ЗВО» (Додаток Є). Нами запропоновано фрагмент його робочої програми із вказівкою на ті види лекцій, які було експериментально апробовано під час навчального процесу в контрольній та експериментальній групах студентів-філологів (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Орієнтовний вид лекційної форми заняття
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1	<p>Тема: Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві</p> <p>1. Літературний твір як явище мистецтва: зміст поняття, ознаки, категорії.</p> <p>2. Філософська наукова думка про літературний твір (Платон, І. Кант, Г. Гегель, Й. Фіхте, Г.-Г. Гадамер, Дж. Локк, Ф. Бекон та ін.).</p> <p>3. Особливості розуміння художнього тексту в естетиці (Ж.-Ж. Руссо, М. Мерло-Понті, П. Рікер, В. Пропп та ін.).</p> <p>4. Концептуальні підходи до означеного питання у літературознавчих дослідженнях (О. Потебня, М. Бахтін, Ю. Ковалів, А.Ткаченко та ін.).</p>	За дидактичним завданням: тематична лекція з елементами візуалізації
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2	<p>Тема: Теоретичні підвалини аналізу художнього твору</p> <p>1. Зміст дефініції «аналіз художнього твору» в довідникових, енциклопедичних виданнях.</p> <p>2. Традиційні та новаторські види аналізу.</p> <p>3. Принципи аналізу.</p>	За дидактичним завданням: тематична лекція; за способом викладу: проблемна
3	<p>Тема: Шкільний аналіз художнього твору</p> <p>1. Мета, завдання і функції шкільного аналізу. Аналіз твору в єдності змісту і форми.</p> <p>2. Прийоми шкільного аналізу.</p> <p>3. Співвідношення літературознавчого та шкільного аналізів художнього твору.</p>	За дидактичним завданням: тематична лекція; за способом викладу: лекція-дискусія

У ході проведення експерименту перевагу було надано такій новаторській формі навчального заняття, як *лекція-пошук* – це одна з інноваційних форм навчального заняття, під час проведення якої відбувалася цілісна, ефективна, раціональна, результативна й творча професійна співпраця викладача-лектора й

студентської аудиторії з метою кореляції проблемних питань та пошуку альтернативних шляхів їх розв'язання. Її **головна мета** – сприймаючи, осмислюючи, усвідомлюючи і синтезуючи наукові теоретико-літературні парадигми та методичні експерименти вчених, студенти вчилися знаходити вагомі, єдино правильні, професійно необхідні рішення, колективно їх обговорювати, робити конструктивні висновки. Під час проведення вказаної експериментальної лекції студенти контрольних та експериментальних груп були активними помічниками викладача методики викладання зарубіжної літератури.

Експериментальні лекції було проведено в три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен з яких мав, відповідно, свою мету й основні завдання.

Мета підготовчого періоду полягала в тривалій у часі ґрунтовній підготовці викладача-лектора та активному залученні ним студентів до професійної співпраці з метою поетапного формування в них методичних умінь та навичок, необхідних для розгляду епічного твору.

Для реалізації поставленої мети було виконано ряд основних завдань:

1) відповідно до чинної навчальної робочої програми з методики викладання зарубіжної літератури та спецкурсу виокремлено тему лекційного заняття, що відповідає таким критеріям: актуальність, значущість, емоційність, новизна змісту; правильність, чіткість, науковість, лаконічність формулювання; зв'язок із сучасними теоретико-практичними напрацюваннями в методичній науці та завданнями сьогодення; відповідність рівню знань конкретної студентської аудиторії, урахування наукових інтересів молоді; дискусійний і проблемний характер; спрямованість на усвідомлення студентами-філологами важливості аналізу епічного твору;

2) визначено її основну мету, яка передбачала не лише інформативний виклад матеріалу, а й розкривала професійну спрямованість навчального матеріалу та один із аспектів експериментального навчання – мотивоване переконання майбутніх учителів-словесників у важливості шкільного аналізу епічного твору;

3) окреслено основні завдання (цільові установки):

- навчальні (розкрити багатовекторні аспекти зазначеної теми, узагальнити науковий обсяг теоретичного матеріалу і подати його в систематизованому вигляді, підвести до розуміння базових теоретико-літературних понять, сприяти накопиченню знань з методичної науки, сформувавши орієнтовну базу для подальшого засвоєння матеріалу, націлити на подальшу конструктивну самостійну роботу щодо розкриття певних нез'ясованих питань);

- практичні (формувати вміння конспектувати прослуханий матеріал, сприймати, усвідомлювати, узагальнювати і систематизувати його; обговорювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків, синтезувати та трансформувати методичні ідеї, теорії, положення, категорії та поняття в практичні вміння та навички);

- організаційні (правильно та ефективно організовувати діяльність студентів на занятті; залучати їх до комунікативної активності, творчої співпраці, раціонального полілогу, ведення дискусії, обговорення проблемних питань, розв'язання дидактичних або методичних завдань, ситуацій, задач);

- контролювальні (контролювати роботу студентів під час заняття; перевіряти рівень усвідомлення ними сприйнятого теоретичного матеріалу за допомогою застосування різноманітних практичних завдань);

- розвивальні (розвивати літературознавчу компетентність, творчі філологічні здібності, готовність до саморозвитку, прагнення до самореалізації в майбутній професійній діяльності, методичну культуру);

- виховні (формувати потребу в подальшому саморозвитку й професійному самовдосконаленні, стійкий інтерес до пізнання та аналізу естетичних явищ);

4) змодельовано попередній план лекційного заняття, у якому передбачено орієнтовні теоретичні питання, що були чітко сформульовані, склалися не більше, ніж з трьох-чотирьох груп питань і відповідали таким критеріям:

- усебічно, об'ємно і науково обґрунтовано репрезентували науковий матеріал;

- містили результати сучасних досліджень з методичної науки;

- зміст питань розкрито за такою орієнтовною схемою: тлумачення теоретико-літературного поняття – розкриття його місця, ролі й значення в науці – узагальнення, висновки, перспективи;

5) опрацьовано необхідну літературу, розподілено її на основну і додаткову, проаналізовано, визначено та скомпоновано необхідний теоретичний матеріал, дібрано цитати і приклади, які нададуть лекції доказовості та переконливості;

6) створено конспект, який оформлено за стрункою логічно-композиційною архітектонікою (вступна та основна частини і загальні висновки). Здійснено роботу над визначенням форми викладу матеріалу і його змісту, продумано виступ лектора за конспектом, ураховано логічну послідовність і структурованість розташування матеріалу, правильність, виразність, емоційність наукового мовлення викладача;

7) продумано і сплановано випереджальні завдання для творчої групи студентів, які були активними помічниками викладача на занятті.

Майбутнім учителям-словесникам було запропоновано виконати такі види випереджальних завдань:

- підготувати індивідуальні наукові повідомлення або розгорнуті виступи на одне з питань плану лекції;

- проаналізувати і законспектувати рекомендовані лектором статті, матеріали підручника або навчального посібника, розділу монографії, систематизувати наукову інформацію у вигляді таблиць, логічних схем тощо;

- укласти список інформаційних джерел до окремої теми, який міститиме перелік основних та додаткових видань з короткими анотаціями до кожного;

- дібрати або виготовити наочний дидактичний матеріал, опорний конспект, мультимедійну презентацію тощо;

- опрацювати основні теоретико-літературні поняття з теми лекційного заняття;

- дати розгорнуту літературно-критичну або методичну оцінку конкретного художнього явища;

- дібрати теоретичний або наочний матеріал з філософії, історії, мистецтвознавства, культурології, кіномистецтва, який дозволить реалізувати інтегративний підхід до викладання теми лекції;

8) здійснити остаточну підготовку до проведення лекції: ще раз перечитати, відстежити хронометраж, внести остаточні корективи, спрогнозувати непередбачувані обставини, які можуть трапитися на занятті, та вихід із них.

Основний етап – це трансформація викладачем у монологічній формі заздалегідь підготовленого теоретичного матеріалу під час аудиторного заняття. Його мета – розкриття в повному обсязі теми і плану лекції, аналіз, узагальнення та структуровані висновки наукових напрацювань. Реалізація мети передбачала розв’язання ряду *основних завдань*:

1) обґрунтування актуальності й методичної значущості теми лекції, простеження логічного зв’язку виучуваного матеріалу з темами попередніх та наступних занять, повідомлення плану, визначення вузлових завдань, ознайомлення зі списком рекомендованої літератури;

2) налаштування студентів на роботу (визначення рівня їх готовності до сприйняття матеріалу лекції, зосередження уваги слухачів, формування інтересу), спостереження за студентами і керування рівнем їхнього сприймання навчальної інформації;

3) детальне розкриття основних питань, пояснення фактів, теорій, гіпотез та їх підтвердження відповідним цитатним матеріалом, доказовими прикладами, аналізом педагогічного досвіду вчителів-предметників, зверненням до життєвого досвіду та особистих вражень студентів;

4) використання різних видів підготовленої заздалегідь наочності та відеоматеріалів;

5) узагальнення та підбиття підсумків кожного питання плану заняття, вичерпні відповіді на запитання студентів;

6) залучення студентів узагалі та членів творчих груп зокрема до співпраці (виступи з доповідями або реферативними повідомленнями, критичний огляд нових надходжень наукової літератури, демонстрування мультимедійних

презентацій, творчих проєктів, обговорення питань, виконання практичних завдань тощо), участь у навчальній дискусії, висловлення власних думок з приводу почутого;

5) підбиття загальних підсумків лекції як форми навчального заняття.

Експериментальні лекції були результативними, оскільки сприяли:

- поліпшенню комунікативного зв'язку «викладач–студент», налагодженню професійного взаєморозуміння між лектором і слухачами;
- поступовому відходу від затеоретизованості, схематизму, перевантаженості у викладі теоретичного матеріалу;
- підвищенню інтересу студентів-філологів до фахової дисципліни, рівню їхньої методичної культури, розширенню наукового світогляду, літературознавчої ерудиції;
- формуванню навичок критичного мислення, творчого підходу до розв'язання нестандартних задач;
- активізації міжпредметних і міжмистецьких зв'язків;
- поглибленню вмінь здійснювати наукову та дослідницьку діяльність, індивідуальну та групову роботу, творчий пошук;
- коригуванню роботи студентів на занятті, спостереженню та перевірці рівня усвідомлення ними прослуханого матеріалу.

Читання студентській аудиторії лекцій ще не було остаточним результатом, оскільки завершальним і не менш важливим етапом проведення експериментальних лекцій був їх **аналіз**, *мета* якого проаналізувати проведене навчальне заняття, визначити його досягнення та недоліки з метою їх подальшого методичного коригування, доопрацювання або виправлення.

Завдання цього етапу:

- визначення доречності обраного типу лекційного заняття;
- аналіз теми, плану лекції, її змістового наповнення (обсяг і зміст навчальної інформації, логіка її викладу, виділення головного, аналіз, узагальнення; доречність та ефективність обраних методів, прийомів і засобів її реалізації);

- оцінювання реалізації мети навчального заняття (дидактична, розвивальна і виховна);
- розгляд організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та способів її активізації;
- з'ясування ефективності та результативності лекції (виникнення зацікавленості опрацьованим матеріалом; бажання робити загальні висновки, вносити пропозиції; якість виконання завдань, глибина і повнота відповідей на запитання, результативність навчальних досягнень студентів з теми).

Аналіз проведеного лекційного заняття здійснювався двома способами: самоаналіз та студентський аналіз. Вони істотно відрізнялися між собою. Мета *студентського аналізу* – виявити емоційний рівень сприйняття навчальної інформації, первісний зміст та обсяг щойно вивченого матеріалу, формувати вміння критичного аналізу навчальної форми заняття. Такий аналіз був обов'язковим після кожного лекційного заняття.

Як правило, після кожної проведеної експериментальної лекції студенти мали низку запитань до викладача. Лектор повинен дохідливо і чітко відповідати на запитання студентів, оскільки це сприятиме підвищенню їхньої пізнавальної активності. При цьому бажано, щоб викладач відразу давав відповідь, значною мірою експромтом, чітко, урахувавши реакцію всієї аудиторії. У відповідях на поставлені запитання великою мірою проявляється ерудиція лектора. Такий зворотний зв'язок викладача і студентської аудиторії здійснюється з метою контролю рівня засвоєння знань, а також є способом психологічного впливу на студентів, що активізує в них пізнавальну діяльність.

Оскільки студенти були співучасниками навчального процесу під час проведення заняття, то, відповідно, вони активно реагували на роботу викладача, спостерігали за його методикою і мали можливість робити письмовий аналіз заняття у формі емоційного відгуку, критичної зауваги, практичних порад. Така письмова робота мала стислу форму і передбачала конкретні відповіді на поставлені викладачем запитання (додаток Ж)

Під час проведення експериментальних лекцій після кожного заняття було здійснено *самоаналіз*. Його *мета* – оцінювання власної педагогічної діяльності з метою самовдосконалення. Лектор, незважаючи на науково-педагогічний досвід, професійний рівень викладання, володіння методикою проведення такої форми навчальної діяльності, після кожного заняття здійснював самоаналіз. Це було не просто об'єктивне оцінювання своєї роботи, а чергове усвідомлення власних методичних помилок з метою їх виправлення, недопущення в подальшому.

Аспекти, на які звертали увагу під час самоаналізу проведеної лекційної форми навчання:

- 1) правильність формулювання теми, визначення мети і завдань лекції, логіка розкриття питань;
- 2) змістове наповнення лекції (науковість, ідейне спрямування, проблемний характер, доступність та аргументованість, зв'язок з професійною діяльністю майбутніх словесників);
- 3) доказовість, наукове обґрунтування методичних положень, концепцій, поглядів учених з конкретного питання;
- 4) ефективність добору завдань для самостійного виконання студентами, урахування зв'язку змісту з матеріалами попереднього лекційного заняття, розділами курсу, профілем підготовки бакалавра загалом;
- 5) доцільність використання різних видів наочності та ІКТ;
- 6) керівництво роботою студентів на занятті, застосування різноманітних форм активізації їхньої уваги та залучення до співпраці;
- 7) стиль поведінки лектора, рівень культури наукового мовлення, наявність ораторських та акторських здібностей;
- 8) результативність лекції, її інформаційна цінність і виховний вплив.

Обсяг дисертації не дає можливості в повному обсязі представити цілісну систему експериментальних лекцій, що були проведені за спеціально розробленою методикою в процесі дослідження. Тому подамо лише ті з них, що різняться як за змістом, так і за пропонованими видами навчальної діяльності

студентів, що сприяють формування методичних умінь студентів проводити шкільний аналіз епічних творів.

Проілюструємо зміст кожного із описаних етапів проведення експериментальної лекції на прикладі викладу теми **«Шкільний аналіз художнього твору»**.

На підготовчому етапі було визначено тему експериментальної лекції, її мету, сформульовано основні завдання, продумано обладнання і наочність, скомпоновано попередній план заняття, детально опрацьовано необхідну наукову та навчально-методичну літературу, визначено ефективні методи та прийоми, спроектовано опорний конспект. Творчим групам студентів теж було запропоновано виконати ряд практичних занять, які сприяли активному залученню майбутніх словесників до активної співпраці та зануренню в науковий пошук.

Розкриємо більш детально окремі компоненти проведеної лекції.

Мета лекції:

- розкрити студентам зміст поняття «шкільний аналіз», виокремити спільні та відмінні риси літературознавчого та шкільного аналізів, окреслити мету, завдання та основні функції шкільного аналізу художнього твору, вказати дієві методи і прийоми шкільного аналізу, які можуть застосовувати майбутні філологи з урахуванням вікових особливостей учнів та родово-жанрової специфіки виучуваного твору, сприяти усвідомленню студентами актуальних питань вивчення художнього твору в закладах загальної середньої освіти;
- розвивати вміння сприймати, усвідомлювати, аналізувати значний обсяг теоретичного матеріалу про академічний та шкільний аналізи художнього твору, робити висновки; удосконалювати вміння працювати з науковою і методичною літературою, виділяти головне, конспектувати; розвивати вміння самостійного оцінно-критичного, творчого, логічного мислення, усного зв'язного мовлення;
- виховувати прагнення до постійного особистісного зростання і самовдосконалення, методичну зацікавленість новим матеріалом, професійне

бажання практично застосовувати традиційні та інноваційні методи, прийоми та шляхи аналізу художніх творів, почуття відповідальності за обраний фах.

Обладнання: схеми, узагальнювальні таблиці, мультимедійні презентації.

Вид заняття: лекція-пошук.

Основні поняття: аналіз, літературознавчий аналіз, шкільний аналіз, художній твір, мета і функції аналізу, методи аналізу, прийоми аналізу, шляхи аналізу, традиційні шляхи аналізу художнього твору, новаторські шляхи аналізу художнього твору, зміст художнього твору, форма художнього твору.

План лекції

1. Мета, завдання і функції шкільного аналізу. Аналіз твору в єдності змісту і форми.
2. Прийоми шкільного аналізу.
3. Співвідношення літературознавчого та шкільного аналізів художнього твору.

Список рекомендованої літератури

1. Ісаєва О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 29–31
2. Ісаєва О. Концептуальні основи художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.2–5
3. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. С. 207–214
4. Ситченко А. Л. Методичні умови розвитку в учнів умінь літературного аналізу. *Зарубіжна література в школах України*. 2006. № 4. С.5–8
5. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. К.: Радянська школа, 1974. 174 с.
6. Шалагінов Б. Науковий та «шкільний» аналізи художнього тексту. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.7–9.

Основний етап проведення експериментальної лекції було розпочато з роботи творчих груп студентів, які продемонстрували виконання випереджальних завдань. Мета їхньої діяльності – зацікавити майбутніх словесників темою навчального заняття, виявити ініціативу, креативність, уміння реалізувати поставлені викладачем-лектором завдання.

I творча група дібрала вислови вчених-літературознавців про художню майстерність відомих зарубіжних письменників-класиків з метою створення емоційної установки та виникнення зацікавленості не лише до прочитання творів, але і до їх аналізу.

- Шахова К.: *«Для більшості тих, хто Джойса читає і в цілому розуміє, він лишається захопливою інтелектуальною пригодою, учтою розуму, а не почуття, не розвагою та відпочинком, а інтенсивною розумовою працею»;*

- Султанов Ю.: *«Найяскравішою особливістю художньої манери Г. Флобера є те, що він сам називав «французьким стилем». Пояснюючи це поняття, Флобер досить точно сформулював співвідношення змісту і форми в мистецтві: «Форма не плащ, а плоть думки. Немає прекрасних думок без прекрасної форми і навпаки»»;*

- Татаренко А.: *«У світі сербського письменника Милорада Павича постійно відбувалася гра з масками автора, героя, читача, якими вони обмінювалися, немов на карнавалі. Як у світі казки, розмивалися межі між світом твору і світом реальності. Чудові переплетіння – характеристика всесвіту Павича, яким є його метатекст».*

II творча група репрезентувала «калейдоскоп» цитат відомих учених про аналіз художнього твору.

- Пасічник Є.: *«Мистецтво аналізу полягає в тому, щоб викликати в учнів потребу розібратися в тих пластах художнього твору, які або залишилися непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою та глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення»;*

- Голубков В.: *«Аналіз літературного твору – найскладніший і найвідповідальніший етап у роботі словесника.... Перше і основне завдання педагога при вивченні твору – стерти розрив між читачем і аналізом, зробити аналіз природним продовженням і вдосконаленням самотійної, внутрішньої роботи, яка відбувалася в душі учня під час його першого, безпосереднього ознайомлення з твором»;*

- Лотман Ю.: «Витвір мистецтва ніколи не можна прокоментувати «до кінця», як і не можна його до кінця пояснити...».

III творча група опрацювала довідникову літературу і склала асоціативний ланцюжок на тему «Аналіз твору».

Аналіз – розгляд, розбір, обговорення, вивчення, розчленування, обмірковування, дослідження, обдумування, поділ, проба, експертиза, експеримент.

Літературознавчий – узвичаєний, унормований, нормативний.

Шкільний – навчальний.

Такий нестандартний початок експериментального заняття було проведено з метою зацікавити студентів темою, підвести до розуміння того, що письменник–художній твір – читач – це тісна взаємопов’язана, нерозривна тріада, дотримання якої – основна запорука успішного аналізу.

Активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку в них креативного мислення і формуванню рефлексивних умінь сприяла *пошукова бесіда* за змістом прослуханого матеріалу:

- З якою метою студентами творчих груп було дібрано цитатний матеріал у відповідній послідовності?

- Чому у висловах про письменників зроблено акцент на особливостях їхньої творчої манери і жодним словом не сказано про будь-який конкретний твір?

- Як ви вважаєте, які синонімічні відповідники більш точно розкривають семантику означених слів.

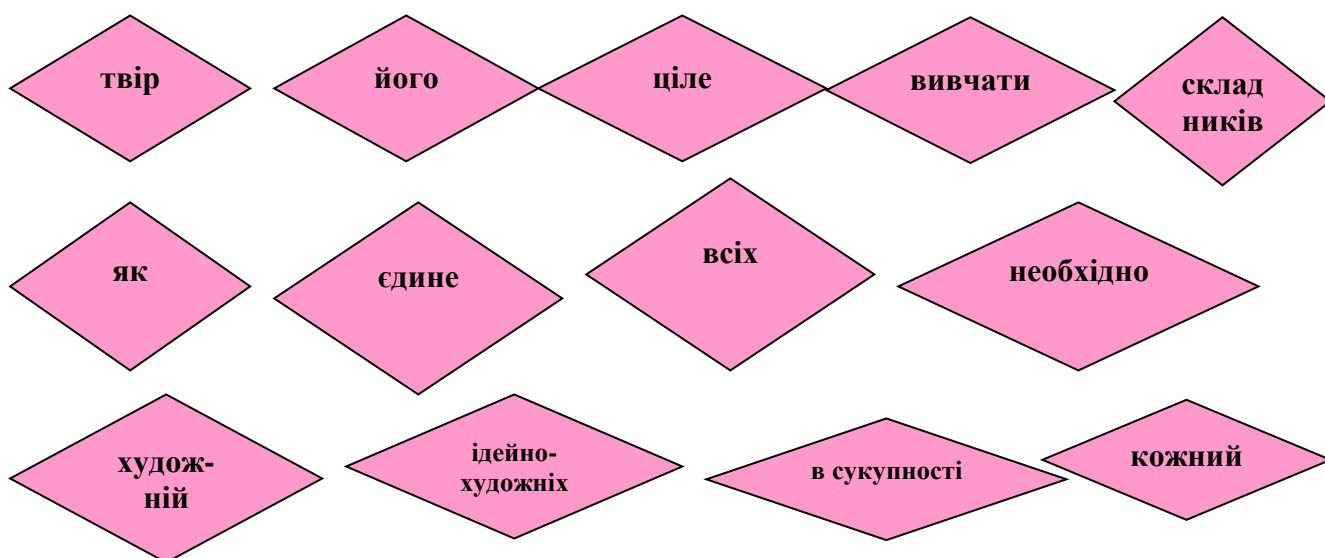
Наприклад, студентка К. прокоментувала: «Я вважаю, що такий цікавий початок заняття був дуже вдалим, оскільки він спонукав нас замислитися над актуальністю теми сьогоднішньої лекції. Дійсно, цитати про творчу манеру письменників зарубіжної літератури дали поштовх до виникнення бажання заглибитися в царину їхньої літературної спадщини, проаналізувати їхні твори».

Студентка І. зазначила: «Прослухавши виконані іншими студентами завдання, я зрозуміла, що аналізувати будь-який художній твір відірвано від

постаті митця просто неможливо. Вони пов'язані між собою. Крім того, й аналіз слід здійснювати поглиблено, всебічно, спираючись на вже набуті знання».

Даючи відповідь на останнє поставлене запитання, майже всі опитані студенти виокремили серед синонімічних відповідників слова «розбір», «розчленування», «унормований», «навчальний». Це дало їм можливість сформулювати випереджальне, елементарне визначення поняття «шкільний аналіз» – це унормований навчальний розбір.

З метою створення емоційного налаштування студентів на роботу на занятті було проведено роботу з епіграфом за допомогою методичного прийому «Евристична головоломка». Методика його проведення: на екрані в хаотичному порядку виведено слова і словосполучення, які потрібно правильно розташувати. У результаті майбутні вчителі склали вислів Івана Бровка: «Кожний художній твір необхідно вивчати як єдине ціле, в сукупності всіх його ідейно-художніх складників».



Після виконаної роботи з метою усвідомлення доцільності дібраного епіграфу студентам було запропоновано дати відповідь на декілька проблемних запитань:

- Що, на вашу думку, означає теза «вивчати художній твір як єдине ціле»?
- Пригадайте і назвіть основні складники художнього твору.
- Як ви розумієте зміст наведеної цитати? Свою думку обґрунтуйте.

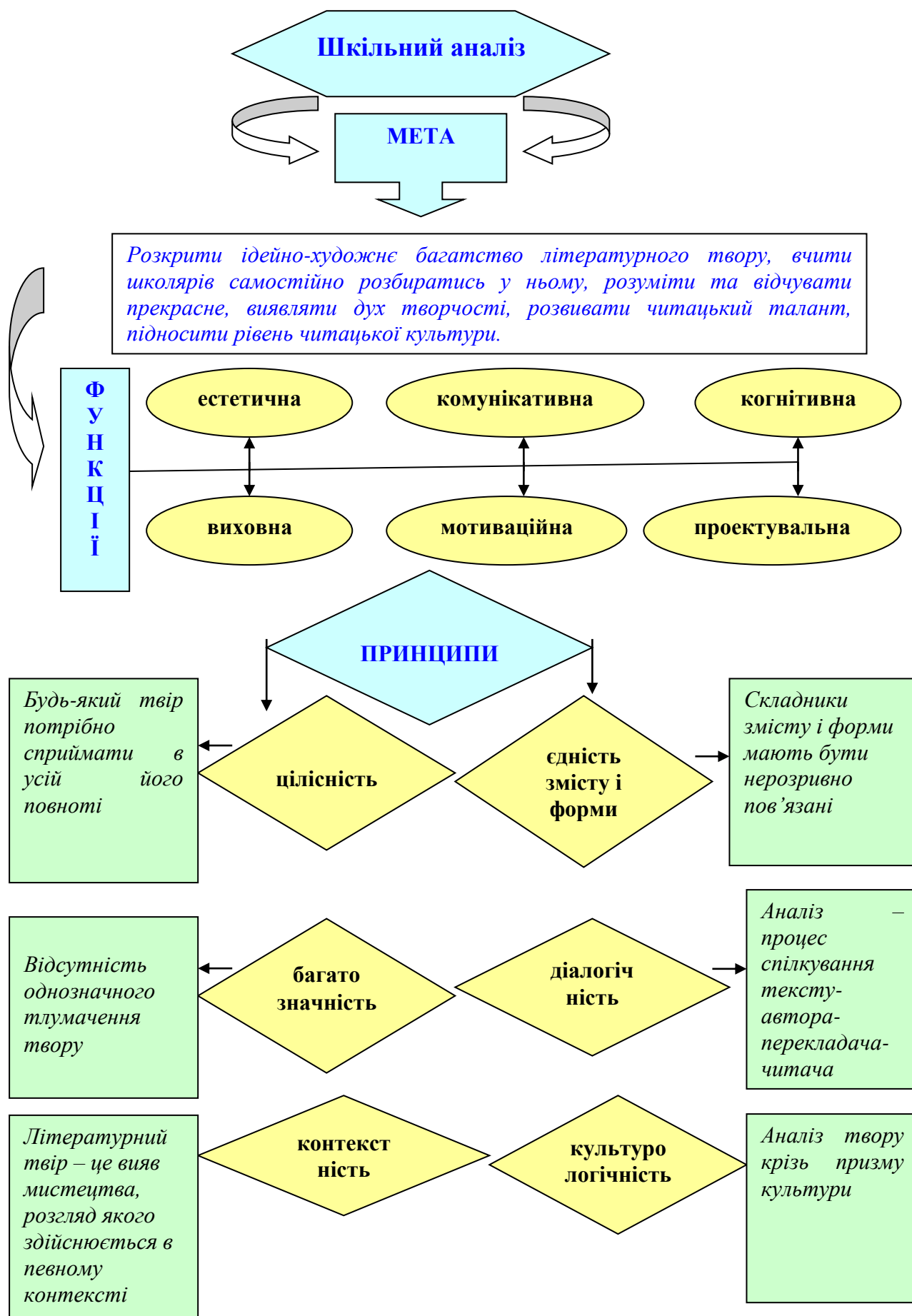
- Спираючись на зміст висловлювання, подумайте, про що йтиме мова на сьогоднішній лекції.

Таким чином, проведена робота мала позитивний результат:

- відбулося емоційно-психологічне налаштування студентів на подальшу роботу на лекції; сприяння виникненню зацікавленості новою інформацією, бажання вивчати нове, активно долучатися до навчального процесу, на належному рівні виконувати поставлені завдання, уміння шукати альтернативні рішення;
- формування елементарних методичних умінь та навичок проводити підготовчу роботу до вивчення теми та роботу з епіграфом до заняття, оскільки в майбутній професії така діяльність буде постійною.

Після підбиття підсумків щодо результативної роботи студентів було оголошено план лекції, повідомлено основні завдання, рекомендовано навчальну літературу. Висвітлення основних питань лекції, значного масиву навчального матеріалу відбувалося в логічній послідовності, деталізовано, сконденсовано, з обґрунтуванням засадничих концепцій, положень, теорій. Вдало було дібрано приклади, які лектор постійно наводив з метою наочної реалізації теоретичних постулатів. Після розгляду кожного окремого питання було підбито підсумки, окреслено напрями діяльності на майбутнє.

Розглядаючи перше питання плану лекції, визначили мету, завдання, функції та принципи шкільного аналізу художнього твору, наголосили на єдності змісту і форми як засадничій умові успішного розгляду тексту. Крім того, лектор чітко зазначив про основні складники змісту (тема, ідея, проблематика) і форми (композиція, сюжет, система образів). Для більш успішного засвоєння теоретичного матеріалу, розвитку вмінь студентів коментувати було запропоновано роботу з узагальнювальною кольоросхемою-опорою, оскільки під час споглядання в студентів удосконалюється і зорова, і слухова пам'ять.



Лектором було наголошено, що в процесі шкільного аналізу художнього твору майбутнім словесникам важливо навчитися «бачити» і розуміти логіку

взаємозв'язків між складниками змісту і складниками форми. У зв'язку з цим творчі групи студентів підготували випереджальні завдання, які наочно репрезентували цю тезу.

IV творча група репрезентувала *мультимедійну презентацію* на тему «Роман «Майстер і Маргарита» М. Булгакова як «роман-лабіринт» зі складною філософською проблематикою. Культурні та літературні джерела твору», яку доцільно використати в 11 класі під час вивчення творчості російського письменника-реаліста М. Булгакова.

V творча група продемонструвала *рекламний проект* на тему «Абсолютизація творчості й творчої особистості в романі О. Вайльда «Портрет Доріана Грея»», розгляд якого можна запропонувати під час вивчення творчості англійського письменника-модерніста Оскара Вайльда в 10 класі.

VI творча група створила *буктрейлер* на тему «Утілення в оповіданні «Скляний равлик» Милорада Павича рис постмодернізму», який можна запропонувати переглянути на уроці зарубіжної літератури в 11 класі.

Залучення студентів до *проектної діяльності* сприяло стимулюванню і посиленню в них позитивної мотивації до навчання, оволодінню дослідницькими методами мислення, формуванню свідомого й творчого вибору альтернативного матеріалу із загалу інформації, виявленню ініціативи щодо інформаційного оформлення теоретичного матеріалу. Із пасивних реципієнтів готових знань вони стали суб'єктами навчання, які активно долучалися до спільної наукової діяльності.

Після перегляду студентами кожного із запропонованих інноваційних проєктів було застосовано *прийом «Фестон питань»*, мета якого – добір викладачем системи творчо-пошукових запитань з метою формування в студентів відповідних методичних умінь і навичок аналізу епічного твору та усвідомлення ними взаємозв'язку між фаховими дисциплінами «Методика викладання зарубіжної літератури» та «Історія зарубіжної літератури».

Було запропоновано такі *запитання*:

- Пригадайте, які факти із життя М. Булгакова стали підґрунтям для його роману «Майстер і Маргарита»?

- Яким чином естетичні та гедоністичні погляди О. Вайльда було розкрито в образах головних героїв роману «Портрет Доріана Грея»?

- Які основні риси поетики Милорада Павича втілено в його оповіданні «Скляний равлик»?

- Поясніть, чому, говорячи про єдність змісту і форми під час аналізу епічного твору, згадуємо про письменника та його художній твір?

- Яким, на вашу думку, є зв'язок реального життєвого матеріалу, ідейно-тематичного змісту, проблематики твору з його композиційними особливостями, елементами сюжету і системою образів?

Розкриття другого питання лекції було зорієнтоване на визначення ефективних прийомів шкільного аналізу художнього твору. Розповідь лектора була унаочнена переглядом відеофрагмента уроку на тему: «Оноре де Бальзак «Гобсек». Багатогранність образу Гобсека» з подальшим його методичним аналізом за допомогою контрольної-корекційної бесіди:

- Назвіть прийоми аналізу, використані вчителем на уроці.

- Як ви вважаєте, чи був прийом повторного перечитування епізодів твору ефективним для детальної характеристики неоднозначного образу скнари?

- Чому вчитель звертається до використання прийому прогнозованого читання (читання із зупинками), аналізуючи діалог між Гобсеком і Дервілем?

- З якою метою на уроці було проведено мистецьку паралель між повістю і картиною Теодора Жеріко «Пліт Медузи». Який прийом аналізу при цьому використано?

- Які домінуючі етнокультурні компоненти було прокоментовано вчителем під час характеристики Гобсека? Яка їх роль?

- Обґрунтуйте, чи були доцільними окреслені прийоми аналізу епічного твору?

- Які ваші пропозиції щодо вдосконалення використання прийомів аналізу епічного твору?

Перегляд відеофрагмента дозволив активізувати практичну зорієнтованість майбутніх словесників, зробити акцент на ключових моментах аналізу художнього твору, надав необхідні методичні рекомендації щодо співвіднесення теорії з практикою.

Ураховуючи попередню лекцію «Теоретичні підвалини аналізу художнього твору», матеріал аналізованого навчального заняття та вже набуті студентами знання, обговорення наступного теоретичного питання відбувалося у вигляді колективного *створення узагальнювальної таблиці «Аналіз художнього твору» та її методичного коментаря*

Протягом лекційного заняття студенти слухали навчальну інформацію, осмислювали та усвідомлювали її, коротко конспектували. Лектор постійно контролював та коригував їхню роботу, спостерігав за їхньою реакцією на прослухане, постійно наголошував на важливості теми заняття для їхньої майбутньої професійної діяльності. З метою утримання студентської уваги викладач постійно змінював темп мовлення, емоційність викладу, робив логічний наголос або паузу на найбільш суттєвих моментах, підкріплював свою розповідь зачитуванням цитатного матеріалу, записами на дошці, демонструванням наочності.

На підсумковому етапі було зроблено висновки про ефективність та результативність застосування такої інноваційної форми навчальної діяльності студентів, як лекція-пошук. Під час її проведення найбільш ефективними були такі прийоми і види навчальної діяльності: *робота у творчих групах, залучення до проєктної діяльності, створення узагальнювальної таблиці та її методичного коментаря, робота з узагальнювальною кольоросхемою-опорою, робота з епіграфом, пошукова бесіда, контрольна-корекційна бесіда, «евристична головоломка», «фестон питань».*

Поєднавши методи, прийоми і види навчальної діяльності, досягли її основної мети – знайшли конкретне, професійно необхідне вирішення питання диференціації понять «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз», удосконалили вміння студентів використовувати знання відповідно до умов

шкільного навчання, сформувавши усвідомлення того, що основне на уроках зарубіжної літератури – це детальна, кропітка робота з текстом художнього твору.

Під час проведення експериментальних лекцій було доведено результативність окремих традиційних і новаторських методичних прийомів і видів навчальної діяльності. Наведемо найефективніші з них.

Так, під час проведення лекційної стратегії на тему **«Теоретичні підвалини аналізу художнього твору»** знову активно були залучені творчі групи студентів, які успішно виконали *випереджальні завдання*:

- *«Читаємо і записуємо»*. Проаналізувати й законспектувати наукові статті, рекомендовані лектором.
- *«Карта поняття»*. Опрацювати рекомендовані довідникові та енциклопедичні видання, укласти літературознавчу карту тлумачення поняття «аналіз художнього твору».
- *«Співзвучність позицій»*. Підготувати в парах кількахвилинні виступи на дискусійні теми «Чи потрібен в новій українській школі аналіз художнього твору?» і «Читати–аналізувати–інтерпретувати – взаємопов’язані процеси чи окремі?». Репрезентувати їх перед студентською аудиторією.

Окреслені випереджальні завдання сприяли створенню на занятті атмосфери відповідальності та прагнення дискутувати. У черговий раз було обґрунтовано важливість аналізу художнього твору.

З метою узагальнення та унаочнення великого за обсягом теоретичного матеріалу стосовно розгляду терміносполуки «літературознавчий аналіз художнього твору» в літературознавчій та методичній науках, сприяння логічному осмисленню інформації студентами було запропоновано *колективне створення опорної таблиці*.

Концепція «діалогічного характеру аналізу твору»	Концепція «тексту»	Концепція «єдності змісту і форми»	Концепція «структури художнього тексту»	Концепція «рецептивної поетики»	Концепція «цілісного аналізу художнього твору»
О. Білецький, М. Бахтін, О. Потебня	М. Бахтін, М. Гіршман	М. Бахтін, М. Гіршман, Є. Фесенко, А. Ткаченко	Ю. Лотман, І. Ільїн	Г. Ключек	А. Андреев, А. Ткаченко, Є. Фесенко, В. Чертов, В. Марко
У процесі аналізу має відбуватися діалог між твором і читачем, між читачем і автором.	Художній твір – це складна система, яка в основному реалізується завдяки тому, хто її тлумачить.	Під час аналізу слід урахувати як змістові, так і формальні чинники, не порушуючи єдності художнього твору.	Художній твір – цілісне і самодостатнє літературне явище	Художній текст – це спеціально організоване явище смислового впливу на читача	Художній твір потрібно розглядати в системній сукупності

За допомогою *бесіди-повторення* було перевірено рівень усвідомлення студентами теоретичного матеріалу про види літературознавчого аналізу:

- *Які види літературознавчого аналізу становлять методологічну основу шкільного аналізу художнього твору?*
- *У чому полягає специфіка лінгвістичного та філологічного аналізів?*
- *Поясніть складність інтертекстуального аналізу.*
- *Обґрунтуйте, чому компаративний аналіз у сучасній методиці вивчення художніх творів є одним із найбільш популярних.*

Наприкінці лекційного заняття було використано *прийом «Літературне занурення»*, мета якого – мобілізувати творчий потенціал молоді, націлити студентську аудиторію на активне висловлення та доведення власних альтернативних точок зору. Студенти «занурилися» в афористичні висловлювання відомого бразильського письменника Пауло Коельйо з повісті «Алхімік», вчилися проводити методичні паралелі між авторським тлумаченням

психології людського життя і роботою вчителя над аналізом художнього твору, спробували адаптувати їх до сучасних реалій вивчення художнього твору в школі.

- *«Лиш одна річ заважає здійсненню мрії – страх перед поразкою... Людські серця такі вже є. Бояться здійснити свої найбільші мрії, бо жураються, що їх не заслужили або не здатні досягти».*
- *«Кожного із нас чекає свій скарб».*
- *«Не виходить? Тоді – спробуй ще раз!».*

Запропоновані новаторські прийоми і види навчальної діяльності студентів поступово інтегрували знання, уміння та навички студентів у комплексне особистісне утворення на основі новітніх досягнень літературознавства та методики викладання зарубіжної літератури, сприяли розвитку критичності мислення, здатності до асоціювання, проведення аналогій, обґрунтованому доведенню власної точки зору.

Ще одна проведена **експериментальна лекційна стратегія «Шляхи аналізу художнього твору»** засвідчила ефективність використання створених прийомів і видів навчальної діяльності. Навчальне заняття було розпочато із зачитування студенткою «Листа в Америку» філософа Олени Реріх.

«Будемо пам'ятати, що мисляча людина ніколи не є самотньою, бо думка її є найсильнішим магнітом і приносить із простору тотожну відповідь. Тому, якщо хочемо отримати прекрасну відповідь, надішлемо в Простір направлені думки, насичені чистим вогнем серця, бо тільки одухотворена направленням, просякнута серцем думка творить і приваблює, як могутній магніт. Думка, позбавлена направлення і горіння, – безплідна. Отже, попрямуємо до пізнання, до широкої думки. І в направленні своєму будемо насмілюватися, бо лише звага думки складає нові шляхи».

Усвідомити методичну необхідність зачитування цього уривку допоміг проведений прийом *«Пошук асоціацій»*, суть якого була зведена до відшукування і проведення асоціацій між образом «мислячої людини» і вчителем-словесником, який досліджує художній твір. Своєрідною допомогою у виконанні цього завдання стали *навідні запитання*:

- *Чому мисляча людина ніколи не буває самотньою?*
- *Що, на думку автора, потрібно зробити, щоб погляди розумної людини стали зрозумілими і доступними іншим?*

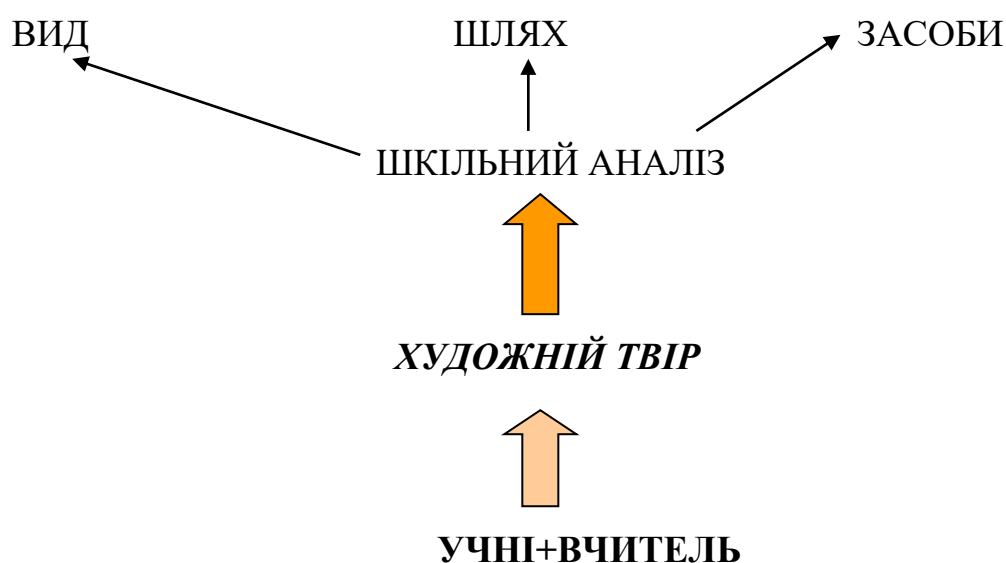
- Як співвідносяться сформульовані глибокі думки, вогняне, емоційне серце, творча спрямованість, про які говорить автор, з методикою аналізу художнього твору вчителя літератури?

- Чому, працюючи над аналізом художнього твору, вчитель повинен бути впевненим і сміливим у реалізації власних професійних задумів?

- Отже, що є важливим у роботі вчителя під час розгляду тексту твору?

Ще одним випереджальним завданням, до виконання якого були залучені всі студенти, стало *самостійне опрацювання теми «Шляхи аналізу художнього твору»* з підручника «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» Л. Мірошніченко [157]. Крім того, студентам було запропоновано прослухати вислів А. Ситченка про побудову аналізу: «...Алгоритм аналізу щоразу вибудовується заново, максимально адаптуючись до змісту конкретного твору та умов певного класу й досвіду кожного учня. Один і той самий шлях аналізу в кожному наступному класі «обростає» новими елементами, визначеними в навчальних програмах як контрольні, а одне і те саме завдання може вирішуватися учнями з різною дозою педагогічної допомоги (за настановою, інструктажем, схемою, алгоритмом тощо)».

Втілений на практиці методичний прийом «Сходинок до успіху» дав можливість студентам під керівництвом педагога-лектора, відштовхуючись від змісту прослуханої цитати, вибудувати сходинок-алгоритм до успішного аналізу художнього твору та оформити їх схематично.



Ще одна експериментальна лекція з теми **«Методика шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури»** не лише передбачала поглиблення знань студентів з теорії та історії літератури про епос як один із родів літератури, його жанрові різновиди та особливості, а й сприяла їхній активній співпраці на занятті, усвідомленню специфіки шкільного аналізу епічних творів, відмінностей розгляду епічних творів порівняно з іншими на уроках зарубіжної літератури.

Студентам творчих груп було запропоновано на підготовчому етапі до лекції виконати такі завдання:

I творча група. Створити літературний медіапроект на тему: «Епос – один із родів літератури».

II творча група. Розробити інформаційний плакат на тему «Епічні жанри в літературі».

III творча група. Опрацювати чинні навчальні програми із зарубіжної літератури для закладів загальної середньої освіти й узагальнити матеріал у вигляді статичної таблиці «Зарубіжні прозаїки та їхні програмові твори у шкільному вивченні».

З метою узагальнення і систематизації теоретичного матеріалу, всі студенти взяли участь у реалізації прийому *«Слухаємо-запитуємо-відповідаємо»*. Так студенти творчих груп підготували ряд узагальнювальних запитань за змістом об'ємного матеріалу, репрезентованого в їхніх творчих проєктах. Інші учасники давали відповіді на поставлені одnogрупниками запитання. Деякі з них звучали наступним чином:

- *Дайте визначення теоретико-літературного поняття «епос».*
- *Якими ознаками епос відрізняється від інших родів літератури?*
- *Назвіть основні жанри епічних творів. У чому різниця між великими, середніми та малими епічними творами? Охарактеризуйте їхні жанрові ознаки.*
- *Чи доречним є підбір епічних творів, передбачених шкільними програмами, для текстуального вивчення? Висловіть свою думку.*

Особлива активність студентів спостерігалася під час створення та розв'язання на занятті педагогічної ситуації, яка безпосередньо стосувалася теми лекції.

Нерідко в спілкуванні з сучасними школярами можна почути таку думку: «Сьогодні можна сформувавши дуже високий рівень інтелекту й культури за допомогою Інтернету, відео, кіно. Вони містять усі елементи, необхідні для цього. Навіщо потрібно читати великі за обсягом класичні твори, а тоді ще й розглядати їх. Можна прочитати, скласти свою думку про них і вже через короткий час просто забути».

Студенти уявляли себе на місці вчителя літератури і намагалися спростувати цю тезу. Спрямовували їх на розв'язання цієї педагогічної ситуації дискусійні запитання:

- Чи згодні ви з таким твердженням? Обґрунтуйте власну точку зору.
- Яку відповідь ви дасте своїм учням? Які аргументи наведете?
- Як ви мотивуєте те, що прочитати твір – це лише початок, а без його аналізу не буде логічного завершення – отримання естетичної насолоди від прочитання?

Приєм «Розумне незнання» був використаний лектором під час висвітлення питання про етапи роботи вчителя з епічним твором. Студенти, опрацювавши самостійно матеріал таблиці, вміщеної на с. 281 у підручнику «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» Л. Мірошніченко, обґрунтовували логічну поетапність вивчення епічних творів та пояснювали відмінності їх опрацювання учнями різних вікових груп (5-6, 7-8, 9-11 класи). Означений експериментальний прийом дозволив узагальнити знання студентів із психології, літературознавства і методики, сприяв удосконаленню їхніх умінь вдало поєднувати теорію з практикою та здатність бачити і створювати навчальні ситуації, максимально наближені до шкільних реалій вивчення епічних творів на уроках зарубіжної літератури.

Монологічний виклад наступного питання супроводжувала підготовлена викладачем мультимедійна презентація «Аналіз – найважливіший етап роботи з

текстом художнього твору». При цьому всі студенти були активно залучені до роботи, було створено атмосферу колективної діяльності, оскільки відбувався діалог між лектором і слухачами із застосуванням *евристичної бесіди*. Такий вид діяльності дав змогу зосередити увагу майбутніх словесників на найбільш важливих питаннях теми.

Після кожної експериментальної лекції було проведено самоаналіз та студентський аналіз, які дозволили визначити переваги такого різновиду інтерактивної лекції, надали можливість лекторові скоригувати свою подальшу викладацьку діяльність, окреслили ряд незначних недоліків, яких потрібно позбутися.

Таким чином, під час експериментального навчання проведені лекційні стратегії були зорієнтовані на активну взаємодію викладача-лектора і студентської аудиторії як суб'єктів навчальної діяльності, сприяли формуванню міцних теоретичних знань з предмета з метою їх подальшого практичного застосування, збудженню професійного інтересу до обраного педагогічного фаху, підвищенню рівня методичної підготовки.

Новостворені авторські методичні прийоми і види навчальної діяльності мали значний методичний потенціал, оскільки дозволили актуалізувати основні закономірності професійної взаємодії лектора зі студентами, інтегрувати їхні знання, уміння і навички у комплексне особистісно-професійне утворення.

Експериментальні лекційні заняття було органічно поєднано з **лабораторно-практичним курсом**. Нами було змінено традиційну наступність форм навчальних занять (лекція–практичне заняття–лабораторна робота) і приведено в логічно правильну послідовність «лекція – лабораторна робота – практичне заняття». Під час експериментального навчання така варіація навчальних занять виявилася більш практично значущою, оскільки сприяла поетапній трансформації професійної ролі майбутніх словесників. Так, із активно задіяних, рівноправних учасників лекції на лабораторному занятті вони стають уважними спостерігачами, об'єктивними критиками і розробниками фрагментів або конспектів уроків, мають можливість відчувати себе на робочому місці вчителя,

а вже на практичному занятті відбувається поступове формування відповідних методичних умінь та навичок.

Експериментальну **лабораторну роботу** з методики викладання зарубіжної літератури тлумачимо як *одну із форм навчальної діяльності студентів-філологів наочно-практичного спрямування, під час реалізації якої здійснюється дотримання принципу тісного взаємозв'язку теорії з практикою та відбувається професійна імітація студентами максимально наближених до шкільної практики навчальних ситуацій.*

Експериментальні лабораторні роботи характеризувалися такими ознаками:

1. *Наукове, практично-творче, дослідницьке спрямування завдань.*
2. *Активізація пізнавальної діяльності студентів, прагнення до самостійного результативного професійного пошуку та вирішення педагогічних задач.*
3. *Реалізація поетапного навчання: від репродуктивного до самостійного рівня оволодіння практичними навичками в межах вимог навчальної програми.*
4. *Сприяння розвитку самостійності, вмінь раціонального використання теоретичних знань.*

Головна мета експериментальних лабораторних занять – *усвідомлення студентами-філологами науково-теоретичних положень методики викладання зарубіжної літератури, перетворення їх на продуктивний засіб реалізації методично-практичних завдань, педагогічних задач, ситуацій, максимально наближених до шкільної практики.*

Основні завдання лабораторних занять:

1. *Узагальнення, систематизація, поглиблення, закріплення, апробація отриманих знань про особливості шкільного вивчення епічних творів на уроках зарубіжної літератури, поетапність розгляду епічних творів, специфіка їх шкільного аналізу в старших класах;*
2. *Формування та вдосконалення практичних умінь і навичок проєктування навчальної взаємодії викладача зі студентами, студентів з учнями з метою максимального наближення навчальних ситуацій до шкільних реалій;*

3. *Вироблення професійно значущих якостей майбутнього педагога: самостійність, ініціативність, творчий підхід, критичність, правильне бачення педагогічної ситуації та її проєктування, знаходження оптимальних варіантів розв'язання методичної проблеми.*

Лабораторні заняття було проведено як у навчальних аудиторіях із залученням необхідних засобів навчання, які імітували умови шкільного навчального процесу, та інформаційно-комунікаційних технологій, так і в умовах реального професійного середовища – у закладі загальної середньої освіти.

Кожне експериментальне заняття мало відповідну форму проведення (спостереження, моделювання та апробація власних методичних розробок, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів), яка відповідно впливала на методичну специфіку її реалізації, діяльність викладача та студентів на занятті (додаток К).

Зміст лабораторних занять, обсяг завдань, час і місце проведення були обумовлені навчально-методичним комплексом дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» та спецкурсом «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури у ЗВО».

Експериментальні лабораторні заняття було проведено в три етапи (*підготовчий, основний, етап аналізу*), кожен з яких мав свою мету і передбачав реалізацію окреслених завдань.

Мета *підготовчого етапу* – продумати і правильно організувати проведення лабораторного заняття з метою практичного оволодіння студентами науково-теоретичними положеннями методики викладання зарубіжної літератури.

Для реалізації поставленої мети було виконано ряд *основних завдань*:

- 1) Визначення теми лабораторного заняття, обґрунтування його мети і розроблення детального методичного інструктажу;
- 2) Підготовка наочного забезпечення заняття (відеозаписи фрагментів або цілих уроків зарубіжної літератури в старших класах, домовленість з учителями зарубіжної літератури про спостереження їхніх уроків вивчення епічних творів у старших класах);

- 3) Вибір та організація місця проведення, підготовка відповідного обладнання в ньому та навчально-методичного забезпечення;
- 4) Проведення викладачем навчальних консультацій щодо особливостей перебігу та специфіки проведення лабораторного заняття.

Мета *основного етапу* – занурення студентів у педагогічну атмосферу з метою формування в них професійно необхідних умінь та навичок роботи з текстом епічного твору. Означений етап передбачав розв'язання наступних завдань:

- 1) перегляд відеозаписів або безпосереднє спостереження уроків вивчення епічних творів, проведених досвідченими вчителями-словесниками в старших класах закладів загальної середньої освіти;
- 2) колективне критичне обговорення і детальний аналіз переглянутого матеріалу, узагальнення результатів, обґрунтування висновків;
- 3) розроблення окремих елементів, фрагментів, плану-конспекту уроку та його практична реалізація на уроці зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти або умовах, максимально наближених до них;
- 4) виконання поставлених методичних завдань, з'ясування навчальних ситуацій.

Мета *завершального етапу* – проаналізувати проведене лабораторне заняття, визначити його переваги і недоліки з метою подальшого методичного коригування. Він був реалізований у формі колективного аналізу або аналізу, здійсненого студентами індивідуально.

Основні завдання цього етапу:

- 1) аналіз теми, мети, доцільності запропонованої форми проведення та ефективності інструктажу;
- 2) оцінювання навчально-методичного забезпечення;
- 3) аналіз діяльності вчителя-предметника та студентів;
- 4) з'ясування ефективності та результативності лабораторного заняття.

Обсяг дисертації внеможливиює опис у повному обсязі всіх проведених експериментальних лабораторних занять. Тому подамо лише окремі з них.

Проілюструємо зміст описаних вище етапів проведення експериментальної лабораторної роботи на прикладі заняття з теми **«Спостереження уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз»**.

Розкриємо більш детально окремі компоненти проведеного лабораторного заняття. На підготовчому етапі було визначено тему, мету лабораторної роботи, окреслено перебіг її реалізації, проведено консультації студентам щодо специфіки їхньої діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти. Місцем проведення було обрано 10-А клас Глухівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Глухова Глухівської міської ради Сумської області. Студенти спостерігали та аналізували урок зарубіжної літератури на тему «Стендаль «Червоне і чорне». Жіночі образи роману», проведений учителем-словесником Антоною Л. Ф.

Мета лабораторної роботи:

- переглянути і проаналізувати урок зарубіжної літератури, проведений учителем-словесником, проілюструвати на практиці теоретичні положення лекційного заняття про основні етапи вивчення і шляхи аналізу епічного твору в закладах загальної середньої освіти, засвідчити практичну реалізацію тісного взаємозв'язку підготовки до сприйняття, читання, підготовки до аналізу, безпосередньо аналізу епічного твору та його підсумків, учити визначати специфіку аналізу різножанрових епічних творів;
- розвивати спостережливість, критичність, самостійність у прийнятті рішень, вміння точно, лаконічно висловлювати думки, аргументувати їх, робити висновки, вміння дискутувати;
- формувати інтерес до обраного фаху, бажання займатися педагогічною діяльністю.

Вид заняття: лабораторне заняття-спостереження.

Зміст лабораторної роботи

1. Теоретичний блок

Усне опитування з теоретичних питань:

- Основні етапи вивчення епічного твору.

- Підготовка до сприйняття художнього твору, його особливості.
- Читання художнього тексту;
- Підготовка до аналізу епічного твору;
- Аналіз як необхідний етап вивчення літературного твору.
- Підбиття підсумків

2. Практичний блок

- Перегляд уроку зарубіжної літератури в 10 класі закладу загальної середньої освіти.
- Аналіз переглянутого матеріалу відповідно до вимог поетапного шкільного аналізу епічного твору.
- Виокремлення методичних досягнень і недоліків проаналізованого уроку, формулювання висновків.

Список рекомендованої літератури

Основна література:

1. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ, 2003.
2. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников. Москва, 2002.
3. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 432 с.
4. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. К.: Ленвіт, 2004. С. 211–272.
6. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навч. посібник. К.: Кондор, 2007. 316 с.

Додаткова література:

1. Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів та шляхів художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 14–16.
3. Мірошніченко Л. Ф., Мірошнікова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 10–15.
4. Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту у шкільній практиці. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 15–18.

5 Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 31–34.

До початку перегляду уроку студенти відвідали шкільний кабінет зарубіжної літератури, де споглядали та вивчали процес безпосередньої підготовки вчителя до проведення уроку: оформлення дошки, розміщення наочного матеріалу, перевірка наявності в учнів текстів художнього твору, перегляд учителем власної розробки плану-конспекту уроку.

Оскільки предметом методичного спостереження та аналізу на уроці став епічний твір – соціально-психологічний роман, то до проведення лабораторної роботи студенти отримали випереджальне завдання повторити теоретичний матеріал лекцій «Жанри епічних творів», «Шляхи аналізу художнього твору» і «Етапи аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури», що передували лабораторній роботі, й опрацювати питання теоретичного блоку плану заняття.

З метою усвідомлення важливості знань про етапи та шляхи вивчення епічного твору студентам було запропоновано стати активними учасниками кількахвилинної *навчальної дискусії*, проведеної до початку уроку. Вона передбачала відповіді на поставлені викладачем запитання:

- *Поміркуйте, яким чином етапи вивчення епічного твору залежать від його жанру та вікових особливостей учнів?*
- *Чому читання є невід'ємною складовою успішної роботи з текстом художнього твору?*
- *Чи можна шкільний аналіз підмінити поверховим оглядом змісту художнього твору?*
- *Які шляхи аналізу художнього твору є доцільними під час розгляду епічних жанрів?*

Усі студенти активно долучилися до обговорення, аргументували висловлені думки, доводили точки зору з предмета дискусії. Зокрема, студентка Ю., узагальнивши відповіді одногрупників, так оформила свої думки: *«Мені здається, що всі етапи вивчення епічного твору є надзвичайно важливими. Так,*

емоційно налаштувавшись на роботу, учні виявляють бажання прочитати твір і розібратися в ньому. Чим краще буде організований і проведений аналіз, тим глибше учні зрозуміють зміст прочитаного, захочуть розібратися в складних питаннях, потаємному, дійти істини, зрозуміти та розкрити авторський задум».

Мета спостереження за уроком, проведеним учителем-словесником, – перегляд практичного втілення поетапності вивчення епічного твору в старшій школі, усвідомлення методики застосування конкретних шляхів (шляху) його аналізу, вивчення досвіду роботи словесника, усвідомлення студентами важливості правильно організованого шкільного аналізу.

Спостереження за ходом проведення уроку було цілеспрямованим, оскільки викладач-методист запропонував студентам заздалегідь розроблений порадник, спираючись на який вони законспектували основні моменти уроку з метою його подальшого ґрунтовного методичного аналізу (додаток Л).

Після перегляду уроку під керівництвом викладача у форматі *групової роботи* відбувся його аналіз. Студенти, спираючись на власні знання, оперуючи порадником і використовуючи зроблені нотатки, обговорили переглянутий урок, виконали декілька практичних завдань, відзначили позитивні напрацювання вчителя, висловили зауваження, дійшли висновку про потребу розроблення методичних рекомендацій щодо специфіки проведення уроків з вивчення епічних творів.

Майбутні словесники зазначили, що протягом уроку вчитель, проводячи шкільний аналіз роману, застосувала такі методичні прийоми і види навчальної роботи: аналітичну бесіду, роботу в групах, складання порівняльної таблиці, роботу з репродукціями картин, бесіду за змістом твору, перегляд відеофрагменту кінофільму. Вони прокоментували те, що вчитель у процесі аналізу лише спорадично враховувала специфіку епосу як роду літератури та його жанрових різновидів. Відтак, поза її увагою залишилася й специфіка вивчення епічних творів різних форм: великих, середніх, малих.

Завдання 1. Проаналізувати методику роботи над текстом великого епічного твору з урахуванням його жанрових особливостей і знань з методики викладання зарубіжної літератури.

Виконати це завдання студентам допомогла узагальнювальна таблиця, розроблена заздалегідь викладачем і запропонована як методична підказка (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Особливості вивчення епічних творів різних жанрів

Епос – один із родів літератури		
Великі жанри (роман, епопея)	Середні жанри (повість, епічна поема)	Малі жанри (нарис, оповідання, новела, есе, казка, міф, притча, легенда, гумореска)
<u>Особливості</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - основою епічного твору є сюжет, який становить послідовний ланцюг подій, умотивований ідейним задумом автора; - зображення об'єктивної картини навколишньої дійсності; - оповідний характер; - важлива роль оповідача, який може виступати або від першої і третьої особи, або в ролі персоніфікованого оповідача, відокремленого від особи автора; - наявність позасюжетних елементів – портрети, пейзажі, описи обстановки, публіцистичні, ліричні відступи та тощо; - надзвичайна зацікавленість важливими подіями, навколишнім світом та людьми. 		
<u>Поетапність вивчення епічних творів у школі</u>		
<u>Підготовчий</u>	<u>Виконавчий</u>	<u>Підсумковий</u>
<ul style="list-style-type: none"> - опрацювання чинної шкільної програми, виокремлення відповідної теми; - перечитування тексту твору; - унесення корективів у календарно-тематичний план (за необхідності); - складання плану або планів-конспектів та їх творча реалізація на уроках. 	<ul style="list-style-type: none"> - реалізація всіх, запланованих учителем, методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності з метою проведення ефективного цілісного шкільного аналізу епічного твору. 	<ul style="list-style-type: none"> - здійснення самоаналізу виконаної роботи.

Особливості аналізу епічних творів

- дотримання і реалізація етапів вивчення епічних творів (підготовка до сприйняття, читання, підготовка до аналізу, аналіз, підсумки);
- урахування обсягу епічного твору під час його прочитання (великі та середні твори школярі читають удома, текст невеликого епічного твору перераховується на уроці);
- дотримання основних принципів вивчення епічного твору;
- урізноманітнення прийомів і видів навчальної діяльності;
- обрання найбільш доцільного шляху аналізу;
- звернення уваги на переказ епічного твору (уривки з творів великих і середніх жанрів, у повному обсязі – в невеликих за обсягом творів);
- чітке окреслення методики роботи над епізодом епічного твору;
- продумування чіткої, логічної системи запитань до характеристики образів персонажів;
- раціональне застосування ІКТ-технологій;
- підбиття підсумків щодо ефективності шкільного аналізу епічного твору.

Оскільки протягом заняття домінував пообразний шлях аналізу, то вчитель за схемою аналізувала і порівнювала жіночі образи в романі.

Завдання 2. Проаналізувати методику застосування вчителем пообразного шляху аналізу. Скласти алгоритм реалізації на практиці пообразного шляху аналізу. Дібрати систему запитань і завдань, які можна використати під час роботи над характеристикою образу пані де Реналь.

Проаналізувавши особливості застосування вчителем пообразного шляху аналізу, студенти під керівництвом викладача дійшли висновку, що на уроці відбулося «змішування» пообразного шляху аналізу і «вслід за автором». Така ситуація сприяла колективному розробленню експериментального алгоритму реалізації пообразного шляху аналізу епічного твору.

Експериментальний алгоритм реалізації пообразного шляху аналізу епічного твору

- ↳ Теоретичне визначення, розуміння, усвідомлення поняття «художній образ».
- ↳ Складання системи художніх образів твору, визначення головних і другорядних персонажів.
- ↳ Виокремлення художнього образу, який є об'єктом аналізу на уроці.
- ↳ Аналіз образу-персонажа за заздалегідь розробленою схемою з опорою на текст художнього твору.
- ↳ Підбиття підсумків.

Результат виконання студентами цього завдання засвідчив сформовані вміння професійного підходу до вирішення методичних проблем, реалізацію бажання бути активним учасником навчального процесу, долучатися до організації та проведення шкільного аналізу епічного твору.

Завдання 3. Проаналізувати план-характеристику образу-персонажа літературного твору, який був використаний учителем протягом уроку. Сформулювати пропозиції щодо його вдосконалення.

Студенти проаналізували план-характеристику літературного героя, використаний Антоною Л. Ф.

Учительський план-характеристика образу-персонажа літературного твору.

1. Ім'я героя.
2. Портретна характеристика.
3. Родина, найближче оточення та його вплив на формування світогляду героя.
4. Рід занять.
5. Риси характеру.
6. Ставлення інших героїв до нього і навпаки.
7. Авторська оцінка.

Студенти, попередньо проаналізувавши декілька зразків таких планів і вивчивши детально запропонований план-характеристику образу-персонажа, дійшли висновку про його надмірну простоту й необхідність вдосконалення.

Майбутні словесники зазначили, що скоригований план обов'язково має розкривати творчий задум письменника щодо місця і ролі конкретного персонажа у творі; зв'язок героя з суспільно-історичними, політичними, соціальними, релігійними особливостями епохи, відображеними у творі; ідейне спрямування образу; еволюцію образу в процесі розвитку сюжету.

Ураховуючи перераховані вище положення, студенти колективно удосконалили план-характеристику образу-персонажа, додали методично необхідні позиції (додаток М).

Результат виконання цього завдання засвідчив активну позицію кожного студента, бажання проникнути глибоко в суть досліджуваного об'єкта, усебічно його проаналізувати. Експериментальний студентський план-характеристика образа-персонажа виявився вдалим, оскільки під час його вдосконалення було враховано особливості методики аналізу епічних творів, передбачено урізноманітнення прийомів і видів навчальної діяльності. Майбутні словесники практично переконалися в тому, що правильно організована робота над характеристикою образів твору є однією зі складових успішного шкільного аналізу епічного твору.

Таким чином, відвіданий, переглянутий і проаналізований урок зарубіжної літератури став результативним для студентів, оскільки:

- відбувся вдалий «перехід» від лекційної форми заняття до лабораторної роботи з метою унаочнення методичних положень;
- змінилася основна функція студентів – від пасивно-активної до безпосереднього співучасника педагогічного процесу, методиста-критика, генератора ідей;
- сприяв формуванню аналітичних, конструкторських методичних умінь і навичок, поетапному формуванню вмінь проводити шкільний аналіз епічного твору.

Логічним продовженням попередньої лабораторної роботи стало *заняття-апробація* з теми **«Моделювання уроку зарубіжної літератури з вивчення епічного твору в старших класах»**. Воно було проведено з метою набуття майбутніми словесниками навичок педагогічної діяльності, здатності адаптуватися в освітньому середовищі, створювати навчальний продукт у вигляді конспекту уроку, а далі успішно реалізувати його в шкільних умовах або максимально до них наближених.

На підготовчому етапі у *формі групової роботи* студентам було запропоновано проаналізувати думки методистів стосовно сучасного уроку літератури. Брали до уваги такі вислови науковців:

Є. Пасічник: «Урок – творчість, а остання не терпить надмірної стандартизації й шаблону, вона передбачає новизну, оригінальність, відхід від традицій, переборення стереотипів».

Н. Волошина: «Урок літератури сьогодні – це витвір мистецтва, в якому присутні і краса, і натхнення думки, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учня і вчителя».

Г. Токмань: «На уроці має бути створена не просто робоча обстановка, не тільки увага до того, що відбувається, а певний емоційний тон, настрої, суголосний емоційний домінанті твору, що вивчається. Це важке завдання, специфічне саме для уроку літератури. Учитель має сам перейнятися цією емоцією і поширити її на клас – за допомогою художнього слова, своїх коментарів до нього, завдяки майстерності педагога, знавця і актора».

О. Куцевол: «Сучасний урок зарубіжної літератури повинен бути нешаблонним, недогматичним, таким, що ґрунтується на співтворчості вчителя та учнів».

Представники кожної з груп студентів під час аналізу вказали на те, що урок літератури – це особливий урок у школі, який формує і виховує молоде покоління, за допомогою сили художнього слова суб'єкти навчання мають можливість заглибитися в культуру інших народів, відчутти себе їх частиною, поринути в красу художнього слова. А щоб урок літератури був цікавим і пізнавальним, переконували студенти, учителям потрібно ретельно готуватися до його проведення.

Узагальненням їхніх думок стало колективне створення *«Шкали цінностей сучасного уроку зарубіжної літератури».*

Шкала цінностей сучасного уроку зарубіжної літератури

1. Творчий, дослідницький характер.
2. Співтворчість, «літературний діалог» учителя та учнів.
3. Збереження генетичного коду нації.
4. Формування національної ідентифікації.
5. Націєтворча функція художнього перекладу творів.

6. Міжкультурні та міжлітературні зв'язки.
7. Забезпечення толерантного ставлення до представників різних віросповідань, рас, національностей.
8. Доречність методів і прийомів, видів навчальної діяльності.

Для забезпечення ефективності й результативності навчальної діяльності майбутніх словесників до початку заняття вони отримали випереджальне завдання скласти *інформаційний плакат* на тему «Допомога вчителю у створенні уроку літератури», постулатами якого користувалися під час виконання ряду конструктивно-практичних завдань і роботи над моделюванням уроку літератури.

Зупинимося на висвітленні деяких практичних завдань.

Завдання 1. Відповідно до вимог чинної програми для 10–11 класів профільного рівня розподілити програмовий матеріал з вивчення епічного твору за темами уроків.

Перш ніж виконати це завдання студенти ретельно опрацювали анотацію до програми, з'ясували кількість годин, передбачених програмою на вивчення конкретної теми, а потім у систематизованому вигляді подали тематику уроків (додаток Н).

Завдання 2. Сформулювати тему уроку в науковому та художньому стилях, окреслити мету заняття відповідно до вимог чинної програми.

Виконуючи це завдання, студенти спиралися на рекомендації, зазначені в інформаційному плакаті, та знання з методики викладання зарубіжної літератури. Майбутні словесники зауважили, що тема, сформульована в художньому стилі, має емоційний вплив на учнів, виражає ідею уроку, дає імпульс мисленню учнів. Було наголошено й на важливості мети уроку, оскільки в ній акумульовані всі аспекти уроку зарубіжної літератури як провідної форми навчальної діяльності. Цікавими були розробки студентів (додаток Н).

Така робота, проведена на лабораторному занятті, сприяла формуванню в студентів умінь правильно формулювати тему уроку як у науковому, так і в художньому стилях; усвідомленню того, що звучання теми не повинно бути сенсаційним, оскільки має безпосередньо стосуватися фактичного матеріалу

уроку; чіткому визначенню триєдиної мети; вдалому добору дієслів, які розкривають види діяльності учнів.

Важливою ланкою моделювання плану-конспекту уроку зарубіжної літератури є добір влучного епіграфа до уроку, який визначає його основну ідею, накреслює шляхи її розв'язання, сприяє емоційному налаштуванню на роботу. Наступне завдання було спрямоване на формування вмінь роботи з епіграфами на уроках вивчення епічних творів.

Завдання 3. Добрати епіграф до уроку, продумати та презентувати цікавий прийом роботи над епіграфом.

Студенти представили дібрані ними епіграфи до конкретних тем уроків зарубіжної літератури та запропонували відповідні прийоми роботи.

Цікавим було напрацювання студентки Я., яка не лише дібрала епіграф до уроку, а й логічно вибудувала поетапну роботу з ним. Епіграфом до уроку «Реалістичний, міфологічний і філософський плани повісті «Старий і море» Е. Хемінгуея. Показ драматичних суперечностей людського буття; його осмисленості й абсурдності, перемог і поразок; величі і слабкості, протистояння природі та єдності з нею» (11 клас) стала фраза із самої повісті «Людину можна знищити, але її неможливо перемогти». На етапі його повідомлення студентка практично використала *прийом «Займи позицію»*, який передбачав висловлювання учнівських думок з приводу його доречності щодо теми уроку. Повніше зрозуміти зміст фрази, проникнути в її суть, аргументувати доречність допомогла розроблена студенткою *аналітична бесіда*:

- *Як ви розумієте зміст фрази Е. Хемінгуея? Чи погоджуєтеся ви з нею?*
- *Про яке «знищення» людини йде мова: фізичне чи моральне?*
- *Про які риси характеру особистості говорить письменник?*
- *Який зміст ви вкладаєте в тезу «сильна духом людина»?*
- *У чому, на вашу думку, є сенс життя людини, сильною духом?*

Я. наголосила на тому, що вчитель може кілька разів звернутися до епіграфа протягом заняття: на початку і наприкінці уроку. Тому студентка й

продемонструвала звернення до епіграфа на підсумковому етапі уроку. Вона зачитала поезію «Духовний заповіт Матері Терези».

Життя – це можливість,
Скористайся ним.
Життя – це краса,
Милуйся нею.
Життя – це мрія,
Здійсни її.
Життя – це виклик,
Прийми його.
Життя – це повинність
Твоя насущна,
Виконай її.
Життя – це гра,
Стань гравцем.
Життя – це багатство,
Не розтрать його.
Життя – це кохання,
Насолоджуйся ним сповна.
Життя – це таємниця,
Пізнай її.
Життя – король лиха,
Побори все.
Життя – це пісня,
Доспівай її до кінця.
Життя – це боротьба,
Стань борцем.
Життя – це прірва невідомого,
Ступи в неї, не боячись.
Життя – це фортуна,
Шукай цю мить.
Життя таке чудове,
Не згуби його.
Це твоє життя,
Борись за нього.

Після її прослуховування звернулася до аудиторії з такими запитаннями:

- *Які слова-характеристики розкривають зміст слова «життя» у вірші Матері Терези?*
- *Чому авторка наголошує на тому, що життя – це постійна боротьба?*
- *Як зміст поезії співвідноситься зі словами Е. Хемінгуея, взятими як епіграф до уроку?*
- *Чи виражають слова епіграфа головну думку уроку? Доведіть. Як вони пов'язані з темою уроку?*

Як підсумок, Я. наголосила на тому, що звернення до епіграфа наприкінці заняття стало оригінальним підбиттям його підсумків, узагальненням репрезентованого навчального матеріалу.

Таким чином, виконуючи запропоноване завдання, студенти-філологи вчилися планувати і проводити методично правильну роботу з епіграфом, встановлювати смислові зв'язки між епіграфом і темою та метою уроку.

Завдання 4. Обрати тип уроку, враховуючи тему та мету. Окреслити його структуру і ланцюжок навчальних ситуацій, пояснити їх логічну послідовність.

Під час виконання цього завдання студенти мали змоделювати уявний урок зарубіжної літератури, правильно визначити його тип, продумати структуру, дібрати навчальні ситуації, завдання, систему запитань та розташувати їх у логічній послідовності. Потрібно пам'ятати, що структура уроку, на якому буде проводитися шкільний аналіз епічного твору, буде істотно залежати від обсягу виучуваного тексту, його жанрової належності, обраних шляхів аналізу та кількості годин, передбачених програмою на його вивчення.

Теоретичним підґрунтям для виконання завдання стали знання, одержані на лекціях та під час самостійного опрацювання значного обсягу теорії за рекомендованими науковими джерелами. Узагальнюючи опрацьований матеріал, на лабораторному занятті дійшли висновку, що в дидактиці, методиці викладання української й зарубіжної літератури існує декілька методично обґрунтованих класифікацій типів уроків. Однак, ураховуючи специфіку шкільного предмета «Зарубіжна література», найбільш прийнятною на сьогодні вважаємо класифікацію М. Кудряшова, в основі якої лежить структура навчального предмета.

Ураховуючи низку суб'єктивних і об'єктивних умов, студенти склали плани-конспекти уроків, продумали ланцюжок навчальних ситуацій, самостійно дібрали методи, прийоми, види навчальної діяльності, ураховуючи те, що основа роботи з текстом художнього слова на уроках зарубіжної літератури – його читання, усвідомлення та аналіз (додаток II).

Перевірка, виправлення і коригування створених студентами планів-конспектів уроків здійснювалися в позааудиторний час.

Таким чином, під час експериментальних лабораторних робіт майбутні словесники:

- *позиціонували себе суб'єктами імітованого навчального процесу, вдавалися до імпровізації та програвання окремих елементів, фрагментів, етапів уроку зарубіжної літератури в умовах, максимально наближених до шкільних реалій;*

- *уводили до планів-конспектів уроків з вивчення епічних творів як традиційні, так і новітні прийоми і види навчальної діяльності;*

- *добирали цікавий, проблемний, дискусійний матеріал, який мав на меті активізувати їхню пізнавальну, методичну діяльність, розвивати вміння аналізувати епічний твір;*

- *усвідомили важливість систематичної, цілеспрямованої, самостійної професійної співпраці, показали вміння створювати атмосферу пошуку, творчого піднесення, розвитку аналітичних здібностей.*

Таким чином, проведення експериментальних лабораторних робіт засвідчило ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів. Відбувалося поступове формування методичних умінь та навичок студентів:

- *комбінування і трансформація відповідно до ситуації різних видів практичної діяльності;*

- *усвідомлення особливостей шкільного аналізу епічного твору, вміння враховувати при цьому його мету, завдання, обсяг навчального матеріалу, засоби організації та проведення;*

- *співвіднесеність методів, прийомів, видів навчальної діяльності, шляхів аналізу природі літературного твору, віковим та індивідуальним особливостям учнів;*

- моделювання уроків різних типів з вивчення епічного твору, програвання відповідних фрагментів, їх аналіз, виокремлення досягнень і врахування прогалин.

Логічним продовженням формування в студентів-філологів методичних умінь та навичок проводити шкільний аналіз епічного твору стало проведення **практичних занять**.

Під **експериментальним практичним заняттям** з методики викладання зарубіжної літератури розуміємо *відповідну форму навчального заняття, під час реалізації якої відбувається послідовний аналіз важливих теоретичних питань, їх практичне засвоєння шляхом виконання попередньо сформульованих різнорівневих завдань і поступове формування методичних умінь та навичок*.

Експериментальні практичні заняття характеризувалися такими *ознаками*:

1. *Науковий, дослідницько-експериментальний, творчий підходи.*
2. *Спрямованість на поглиблення, розширення, деталізацію, закріплення набутих теоретичних знань.*
3. *Логічна послідовність, структурованість і вмотивованість різного роду завдань і педагогічних ситуацій.*
4. *Орієнтація на вироблення і відпрацювання відповідних методичних умінь та навичок у майбутніх фахівців.*

Мета означених практичних занять – з урахуванням *грунтовних напрацювань літературознавчої та методичної наук, знань, отриманих під час експериментальних лекцій, та первинних вмінь і навичок, набутих під час проведення експериментальних лабораторних робіт, формувати в студентів методичні вміння та навички проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів*.

Основні завдання:

1. *Формування вмінь і навичок організації, проведення шкільного аналізу художнього твору відповідно до його родово-жанрової специфіки, обсягу, складності матеріалу, вікових особливостей учнів.*

2. *Оволодіння навичками проведення шкільного аналізу епічних творів різних жанрів у старших класах закладів загальної середньої освіти.*
3. *Накопичення професійно необхідного досвіду роботи з текстом епічного твору.*

Як і експериментальні лекції та лабораторні роботи, практичні заняття було проведено в три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен з яких, відповідно, мав свою мету і основні завдання. Оскільки під час проведення експериментальних практичних занять були активно задіяні майбутні вчителі-словесники, то, відповідно, й завдання були орієнтовані на викладача-методиста і студентів (додаток Р).

Для успішного проведення практичних занять викладачем заздалегідь було підготовлено плани практичних занять з інструктивно-методичними матеріалами до кожної з них та списком рекомендованої літератури.

З метою визначення результативності проведених занять, урахуваючи комунікативно-діяльнісний і проблемний підходи до вивчення курсу методики викладання зарубіжної літератури, формування умінь та навичок проведення шкільного аналізу епічних творів було визначено такі **види** експериментальних практичних занять:

1. *Репродуктивно-проектувальні практичні заняття.* Такий вид практичного заняття передбачав репродуктивне відтворення теоретичного матеріалу. Студенти виконували елементарні завдання, які сприяли формуванню таких умінь і навичок:

- *правильне і вільне володіння теоретико-літературними поняттями;*
- *спроможність забезпечити всебічний аналіз досліджуваного питання;*
- *здатність виокремлювати методичну проблему та обговорювати її;*
- *встановлення певних фактів або зв'язків за допомогою літературознавчого або методичного матеріалу;*
- *виконання нескладних проектувальних завдань.*

2. *Конструктивно-проектувальні практичні заняття.* Означений вид передбачав взаємозв'язок її з практичною діяльністю. Він сприяв вияву

індивідуальних рис особистості шляхом виконання заздалегідь сформульованих завдань. Така форма навчальної діяльності сприяла формуванню вмінь та навичок:

- знаходження підтвердження теоретичних знань у практиці сучасної школи;
- здатність дискутувати, обговорювати, доводити певну думку;
- поява пізнавальної мотивації та професійної зацікавленості;
- оволодіння вміннями створювати педагогічний продукт наближено до шкільних реалій, утілювати його, адаптувати до сучасних вимог роботи з текстом художнього твору.

3. Дослідно-проектувальні практичні заняття передбачали активне залучення майбутніх словесників до проектувальної творчості, виконання складних дослідницько-пошукових завдань. У результаті проведення таких занять у студентів були сформовані вміння і навички:

- нестандартного розв'язання практичних завдань;
- здатність до тісної педагогічної співпраці з викладачем, готовність до професійного діалогу;
- вивчення і дослідження певного методичного явища з метою його наукового обґрунтування;
- моделювання деталізованих планів-конспектів уроків, створення педагогічної атмосфери в навчальній аудиторії, входження в роль учителя літератури;
- практична реалізація поетапності дослідження художнього твору в закладі загальної середньої освіти.

Різновид конструктивно-проектувального практичного заняття було використано під час висвітлення теми **«Основні етапи вивчення епічного твору»**. На підготовчому етапі його проведення студенти ознайомилися з планом заняття, опрацювали рекомендовану викладачем навчальну літературу, створили міні-конспект основних теоретичних питань, займалися виконанням випереджальних практичних завдань.

Мета:

- **навчальна:** показати теоретичну співвіднесеність матеріалу лекції та його наочного втілення; практично репрезентувати основні етапи вивчення епічного твору і показати їх взаємозв'язок; розкрити особливості його сприйняття; визначити домінантні прийоми читацької діяльності; продемонструвати наочно методику аналізу різножанрових епічних творів;
- **розвивальна:** розвивати вміння самостійного й творчого проектування навчальних ситуацій, добору необхідної інформації та її творчої інтерпретації; готовність до творчого використання набутих передового досвіду провідних учителів зарубіжної літератури;
- **виховна:** усвідомлення важливості роботи з текстом художнього твору.

Вид заняття: конструктивно-проектувальне практичне заняття.

План

I. Теоретичний блок

1. *Специфіка підготовки до сприйняття епічного твору як один із етапів його вивчення.*
2. *Етап читання художнього твору.*
3. *Підготовка до аналізу художнього твору. Основні прийоми і види навчальної діяльності на цьому етапі.*
4. *Шкільний аналіз – основний етап вивчення епічних творів. Особливості його проведення в умовах загальноосвітнього навчального закладу.*
5. *Підсумковий етап вивчення художнього твору.*

II. Практичний блок

Виконання студентами практичних завдань з теми заняття.

На початку заняття викладач наголосив на актуальності та важливості теми практичного заняття в курсі методики викладання зарубіжної літератури, окреслив мету, завдання заняття, уточнив специфіку роботи, визначив регламент часу на проведення або виконання окремих видів робіт. Організаційна діяльність викладача активізувала увагу студентів, дисциплінувала їх, націлила на продуктивну діяльність у рамках обмеженого в часі навчального простору.

З метою простеження основних етапів роботи над змістом твору в умовах навчальної аудиторії спільно зі студентами було обрано епічний твір, що став предметом вивчення на практичному занятті – новела Ф. Кафки «Перевтілення». Відповідно до чинної програми її вивчають в 11 класі закладу загальної середньої освіти.

Перевірка засвоєння студентами змісту теоретичного матеріалу, передбаченого теоретичним блоком практичного заняття, відбувалася в поєднанні з виконанням низки практичних завдань. Це дало можливість адаптувати теорію до практики з метою формування методичних умінь і навичок.

На занятті почергово було зацентовано увагу на всіх основних етапах вивчення епічного твору. Спочатку студентам було запропоновано опрацювати пам'ятку успішного проведення етапу підготовки до сприйняття епічного твору, спираючись на яку вони виконували творчо-пошукові завдання.

Пам'ятка «Як успішно провести етап підготовки до сприйняття епічного твору»

- 1. Сплануйте, скільки часу можете відвести на підготовку до сприйняття.*
- 2. Ураховуйте специфіку виучуваного твору та зміст теоретичного матеріалу про нього.*
- 3. Зважайте на вікові та індивідуальні особливості учнів, їхні читацькі інтереси.*
- 4. Добирайте цікавий та маловідомий теоретичний матеріал.*
- 5. Обирайте такі прийоми і форми роботи, які спонукають до виникнення в учнів інтересу прочитати твір.*

Завдання 1. Запропонуйте цікаві та результативні методичні прийоми або форми роботи, що їх можна використати на етапі підготовки до сприйняття художнього твору.

На практичному занятті студенти представили підготовлені вдома методичні матеріали, довівши цим необхідність етапу підготовки до сприйняття. Для прикладу проілюструємо виконання цього завдання деякими студентами.

Студентка Н., беручи до уваги орієнтовну тему уроку «Зображення відчуження особистості в новелі «Перевтілення» Ф. Кафки» на етапі підготовки до сприйняття запропонувала *розповідь* про пам'ятник Ф. Кафці в Празі. Вона продемонструвала ілюстративне зображення пам'ятника і повідомила таку інформацію: *у Празі багато місць нагадує про Ф. Кафку. Особливу увагу перехожих привертає химерний пам'ятник письменнику, що з'явився в Празі 2003 року. За задумом автора – чеського скульптора Ярослава Рони, йому важливо було передати художній світ Кафки, який не піддається логічному тлумаченню. Тому й пам'ятник – величезний порожній костюм чоловіка, а на ньому – фігура самого генія Кафки.*

Далі студентка з метою простеження співвідношення між поданим матеріалом і складною біографією Ф. Кафки рекомендувала провести *евристичну бесіду*, запропонувавши такі запитання до неї:

- *Як ви вважаєте, чому скульптор Ярослав Рон створив саме такий пам'ятник письменнику-модерністу?*
- *З якою метою він зобразив величезний порожній костюм? Що, на вашу думку, він символізує?*
- *Чому фігура Ф. Кафки знаходиться зверху на костюмі?*

Підсумовуючи, студентка наголосила на тому, що за життя Франц Кафка був дуже дивакуватим. Він майже ні з ким не спілкувався, жив усамітнено, мав постійний конфлікт з батьком. Займаючись літературною діяльністю, не прагнув оприлюднювати написані твори, склав заповіт, у якому заборонив друкувати твори навіть після його смерті. Оточенню було важко пояснити таку поведінку і спосіб життя письменника. Тому й у літературі він став прозаїком-самітником, художній світ якого не піддається логічному поясненню, теж є дивакуватим, абсурдним, позбавленим логіки. Такими ж є і його герої, зокрема Грегор Замза, образ якого в новелі набуває автобіографічних рис.

Отже, обравши зазначені методичні прийоми і види робіт студентка успішно підготувала учнів до сприйняття художнього твору.

Студентка І., визначивши іншу тему уроку – «Ф. Кафка «Перевтілення». Грегор Замза і його родина», спочатку запропонувала *скласти асоціативний куш* до слова «щастя». Серед слів, які добирали студенти, найчастіше траплялися такі: спокій, турбота про інших, упевненість у собі, у своєму майбутньому, бути здоровим, мати люблячу родину, кохати, дихати, прокидатися зранку, бачити наступний день та ін..

Перетин життєвих уявлень студентів з фактами літературного твору вона запропонувала поєднати шляхом створення *проблемної ситуації*. Студентка дібрала та зачитала складові людського щастя, запропоновані сучасним письменником В. Шевчуком:

1. Наявність живих батьків.
2. Знайти себе в цьому житті.
3. Мати добрий сімейний лад.
4. Не сказати жодного негарного слова.

Потім, використовуючи ці чинники та спираючись на знання студентів фактів із життя Ф. Кафки, студентка передбачила *провокативні запитання*:

- *Подумайте, яку людину можна назвати щасливою?*
- *Чи почував себе щасливим Ф. Кафка? Відповідь обґрунтуйте.*
- *Еміль Утіц, товариш письменника по навчанню, згадував, що той «завжди був оточений якоюсь скляною стіною». Як ви гадаєте, чому?*
- *Чого, на вашу думку, йому бракувало для повного щастя?*
- *Поміркуйте, з якою метою Ф. Кафка, створюючи образ Грегора Замзи, теж показує його невлаштованість у навколишньому світі?*

Таким чином, студентка спонукала до продуктивної дискусії, учасники якої стали активними шукачами шляхів і засобів вирішення проблемних ситуацій. Конструктивне спілкування дозволило активізувати пізнавальну діяльність студентів, сприяло розширенню кругозору, формуванню вмінь доцільного поєднання матеріалу про письменника із твором чи його персонажами.

Студентка Ю., звернувшись до теми уроку, присвяченого характеристиці образу Грегора Замзи та його родини, підготовку до сприйняття пропонувала розпочати із читання поезії Ф. Г. Лорки *«Повернення з прогулянки»*.

Убитий небом,
серед форм, які прямують до змії,
і форм, які відшукують кристал,
я запусу своє волосся.
З обтятим деревом, що не співає,
і з хлоп'ям, чиє обличчя біле, як яйце.
Із звірятками, яким розбито голови,
і з водою в лахах сухих стебел.
З усім, що повила глухоніма утома,
і з метеликом, утопленим в чорнильниці.
Стикаючись із власним обличчям, одмінним щодня.
Убитий небом!

Логічним продовженням підготовки до сприйняття було демонстрування та аналіз репродукції картини Е. Мунка *«Крик»*.

Студентка продумала запитання для аналітичної бесіди:

- *Яке враження на вас справила поезія Ф. Г. Лорки та картина Е. Мунка?*
- *Які емоції та настрої передає вірш?*
- *Спробуйте витлумачити сенс зображеного на картині. Чому автор зображує агонізуючу від жаху постать людини на тлі криваво-червоного неба?*
- *Яким чином можна поєднати зміст поезії та зображене на картині з образом Грегора Замзи?*

Підсумком стали її слова про те, що неабияке здивування і майже шок (так само, як ліричний герой твору і людина, зображена на картині) відчуває Грегор Замза, який, прокинувшись зранку, побачив, що перетворився на комаху.

Таким чином, студенти усвідомили, що мета етапу підготовки до сприйняття художнього твору – створити відповідну емоційну атмосферу, зацікавити учнів, пробудити в них бажання прочитати твір. Допомогли в цьому запропоновані студентами різноманітні методичні прийоми і види навчальної діяльності: *розповідь, створення проблемної ситуації, аналітична бесіда, евристична бесіда, складання асоціативного куща, робота з ілюстративним матеріалом тощо.*

Читання як наступний етап вивчення епічного твору теж відіграє важливу роль у процесі роботи з текстом художнього твору. Обираючи практичні завдання для виконання студентами, спиралися на теорію і технологію розвитку читацької діяльності, розроблену професором О. Ісаєвою. Його головна мета, на думку методиста, – забезпечити повноцінне творче сприйняття художнього твору. При цьому використовували метод творчого читання з притаманними йому прийомами.

Студенти отримали випереджальне завдання прочитати новелу Ф. Кафки «Перевтілення» вдома, тому під час практичного заняття їм було запропоновано виконати ряд завдань, які сприяли розвитку в них емоційної вразливості, створенню умов для емпатії, рефлексії, поглибленню вмінь проводити різні види читання, добирати та продумувати відповідні прийоми та види роботи.

З-поміж методичних прийомів творчого читання під час експериментального навчання особливу увагу звертали на *прийом повільного читання*, який сприяв уважному ставленню до всіх структурних елементів твору, поглибленому вчитуванню в літературний текст з метою виокремлення певних домінант. Студентам було запропоновано виконати ряд завдань.

Завдання 2. Уважно, повільно перечитати зміст твору Ф. Кафки «Перевтілення», скласти цитатний план до кожного із розділів новели.

Наведемо приклад цитатного плану твору, що був підготовлений студенткою Р.

1. «Що зі мною сталося?»
2. «Подумати тільки, що за напасть!»
3. «Невже я став тепер менш чутливим?»
4. «Чи був він твариною, якщо музика так хвилювала його?»
5. «Його треба спекатись!»
6. «Гляньте-но, вона здохла! Лежить і не кивається!»
7. «Забудьте нарешті старе!»

Складання цитатного плану сприяло глибшому усвідомленню логіки взаємозв'язків змісту і форми художнього твору.

Акцент було зроблено і на *повторному читанні* твору з метою його глибокого осмислення і кращого розуміння, поглиблення читацького сприйняття художнього твору. Для цього було практично застосовано *прийом «Оживлення картини»*, що передбачав творчий підхід студентів до переказу кульмінаційного епізоду твору.

Завдання 3. Переказати епізод «бомбардування» яблуками Грегора Замзи батьком, довести його важливість для розкриття ідейного задуму автора.

Під час переказу епізоду студенти звернули увагу на надзвичайну жорстокість батька і абсолютно байдуже ставлення матері до сина. Вони довели, що цей епізод є кульмінаційним у творі, оскільки став доказом трагічного існування Грегора в родині, розкрив авторську ідею – людина у світі самотня, навіть найближчі людини до неї байдужі.

Такий прийом значною мірою посилив увагу до компонентів змісту і форми епічного твору, сприяв удосконаленню зв'язного мовлення, акцентував увагу на ідейно-композиційній ролі персонажа.

Під час експериментального навчання також надавали перевагу прийому коментованого читання, під час якого заглиблювалися в художню канву твору, аналізували основні епізоди, здійснювали спостереження над текстом. Реалізували цей прийом за допомогою таких видів навчальної діяльності: обговорення назви новели та аналіз першої фрази твору. Усі студенти були залучені до обговорення, яке відбувалося у вигляді *полемічної бесіди*:

- *Поясніть семантику слова «перевтілення». Чому новела Ф. Кафки має таку назву?*
- *Твір Ф. Кафки починається фразою: «Одного ранку, прокинувшись від неспокійного сну, Грегор Замза побачив, що він обернувся на страхітливую комаху». Як ви гадаєте, чому письменник відразу пояснює суть перетворення?*
- *Які паралелі ви можете провести з працею Овідія «Метаморфози»?*
- *Пригадайте відомі вам із міфології, фольклору та літературних творів перевтілення героїв в іншу істоту. Чим зміна зовнішності Грегора істотно відрізняється від них?*

Під час бесіди студенти розмірковували, апелювали до знань з історії зарубіжної літератури, зуміли довести, що метаморфоза, яка сталася з Грегором, – перевірка ставлення найближчих людей до нього.

Таким чином, читання як один із етапів вивчення епічного твору відіграє засадничу роль у формуванні методичних умінь майбутніх словесників проводити шкільний аналіз художнього твору. Незнання змісту твору зводить нанівець його аналіз, утрачається відчуття цілісності й довершеності художнього тексту, єдності тріади «текст–читач(учень) –учитель».

Етап підготовки до аналізу теж відіграє засадничу роль у процесі організації шкільного аналізу епічних творів. До розгляду тексту твору потрібно братися лише тоді, коли учні, прочитавши твір, збагнули зміст прочитаного. Майбутній учитель повинен з'ясувати рівень сприйняття художнього твору, емоційне враження від нього, труднощі, що виникли під час прочитання тексту, тому їм було запропоновано виконати ряд завдань.

Завдання 4. Звернути увагу на складні слова, що трапляються в тексті. Продумати методику проведення словникової роботи.

Студентам було запропоновано алгоритм-помічник організації та проведення словникової роботи, який став у пригоді в процесі виконання ними завдання.

Алгоритм-помічник

1. *Визначити слова або словосполучення, що потребують пояснення.*
2. *Знайти цитатний матеріал, пов'язаний зі словами або словосполученнями.*
3. *Виписати за тлумачним словником значення слів або словосполучень.*
4. *Продумати прийоми словникової роботи з метою зацікавлення читачів та усвідомлення ними значення незрозумілих лексем.*
5. *Визначити слова, які потрібно лише запам'ятати або ж записати до словників чи робочих зошитів.*
6. *З'ясувати, чи значення всіх незрозумілих слів або словосполучень пояснено.*
7. *Підбити підсумки роботи.*

Заслуговує на увагу методика словникової роботи, запропонована студенткою Н., яка попередньо визначила ряд складних для розуміння слів, що трапляються в новелі та потребують пояснення. Це слова – назви застарілого одягу: ліврея, кашкет, мундир, боа. Використовуючи *прийом «Пошук асоціацій»*, вона звернулася до студентів із запитанням: «Які асоціації у вас виникають із визначеними словами?». Різні варіанти відповідей майбутніх словесників засвідчили зацікавленість організованою роботою, бажання брати активну участь в обговоренні.

Студентка, відходячи від традиційного словникового тлумачення слів, також зробила акцент на використанні наочності. Вона репрезентувала ілюстрації із зображенням одягу.



Візуальне сприйняття матеріалу значно активізувало увагу студентів. Вони уважно переглядали ілюстрації, описували побачене і робили спробу пояснити значення слів.

Варіанти їхніх відповідей майже повністю збігалися зі значенням слів, виписаних студенткою з тлумачного словника української мови. Вона зачитала студентам, що

- ліврея – у буржуазних домах і при дворах уніформа особливого крою і певного кольору для лакеїв, швейцарів, кучерів та інших слуг;
- кашкет – чоловічий головний убір з козирком;
- мундир – парадний або буденний одяг певної форми;
- боа – жіночий шарф із хутра або пір'я.

Таким чином, проведена словникова робота стала першим етапом самостійного дослідження художнього тексту.

Створення асоціативного куща – ще один методичний прийом, репрезентований на етапі підготовки до аналізу епічного твору. Викладач

наголосив, що мета цього прийому – пов'язувати розрізнені факти, систематизувати інформацію про художній твір, сприяти зміцненню та розширенню творчих здібностей студентів.

Завдання 5. Створити асоціативний куц, спираючись на зміст новели Ф. Кафки «Перевтілення».

Усі студенти проявили ініціативу, творчість, креативність, працюючи над розробленням власних асоціативних куців, представлених на занятті.

Студенти створили асоціативні куці, пов'язані з образом Грегора Замзи.

Наведемо приклад виконаного завдання студенткою І..



Аналізуючи асоціативні куці, студенти колективно дійшли висновку про те, що запропонований методичний прийом спонукав їх вільно думати стосовно образу-персонажа, стимулював асоціативне мислення, розвивав уміння узагальнювати відомий матеріал.

Проводячи експериментальне практичне заняття, найбільш детально звернули увагу на *етап аналізу* епічного твору, оскільки одне з основних завдань викладача-методиста – навчити майбутніх словесників аналізувати літературний

твір як ідейно-естетичну і змістово-формальну цілісність, доводити відповідність окремих компонентів твору, злагодженість, зумовлену ідейним задумом автора.

До заняття студенти отримали завдання критичного опрацювати, проаналізувати наявні в методичній літературі, рекомендованій викладачем, схеми аналізу епічних творів. Під час експериментального практичного заняття у форматі *колективної роботи* було складено експериментальну схему аналізу епічного твору.

Експериментальна схема аналізу епічного твору

1. *Назва твору (алегорична, метафорична, символічна, сюжетна, влучна, образна тощо) та її роль у розкритті ідейного задуму автора.*
2. *Родово-жанрові особливості твору.*
3. *Ідейно-тематичний зміст, основна проблематика. Їх актуальність.*
4. *Художній конфлікт та його роль у творі.*
5. *Композиційно-сюжетні особливості твору, їх роль у розкритті ідейного задуму твору.*
6. *Роль позасюжетних елементів (авторських відступів, описів, епіграфів, присвят тощо).*
7. *Система образів твору, їх поділ на групи. Роль головних персонажів у творі. Ідейне навантаження другорядних персонажів.*
8. *Мовностильова своєрідність твору.*

Під час дослідного навчання на етапі аналізу епічного твору було ефективно використано прийоми евристичного і дослідницького методів: *складання системи запитань за текстом, проблемна бесіда, усні відповіді на поставлені запитання, складання опорних тез аналізу епічного твору, самостійний аналіз окремих частин епічного твору, складання повідомлення.*

Розповідь відіграє важливу роль у процесі безпосереднього аналізу епічного твору в єдності змісту і форми, тому на занятті було використано методичний прийом «*Жанровий коментар*», мета якого – вчити студентів орієнтуватися в різноманітті жанрового вияву епічних творів, точно їх визначати з урахуванням характерних ознак. Застосування цього прийому дало можливість ґрунтовно

розкрити жанрову специфіку виучуваного твору. Так, з'ясовуючи жанрові особливості «Перевтілення», було не просто констатовано його належність до жанру новели, а й пояснено специфіку змістово-формової організації творів таких жанрових різновидів, доведено неочікуваність фіналу твору, оскільки саме такою кінцівкою Ф. Кафка підкреслював трагізм існування людини в сучасному світі.

Усні відповіді на поставлені запитання під час аналізу епічного твору стимулювали до самостійних роздумів про твір, націлювали на результативні пошуки невідомого, допомагали на основі аналізу художнього твору доходити власних висновків щодо змістово-формової специфіки художнього твору.

Запитання для бесіди, запропоновані студентам, стосувалися дотримання принципу взаємозв'язку змісту і форми в процесі аналізу епічного твору:

- *Окресліть ідейно-тематичний зміст новели.*
- *Які проблеми порушено у творі? Доведіть їх актуальність для сьогодення.*
- *Чому сюжет твору має ознаки фантастики?*
- *Виділіть епізоди, пов'язані із зав'язкою твору, її кульмінацією і розв'язкою.*
- *З якою метою автор використовує прийом трикратного обрамлення й градаційної епіфори?*

Наряду із переказом, перечитуванням окремих епізодів твору, висловлюванням власної думки з приводу прочитаного важливим видом роботи стало складання опорних тез аналізу епічного твору.

Завдання 6. Скласти опорні тези до новели Ф. Кафки «Перевтілення» і репрезентувати їх на занятті.

Проілюструємо зразок виконання завдання студенткою Ю., яка склала такі опорні тези вивчення новели.

I. Історія написання новели:

1. *Автор розпочав працювати над створенням оповідання 17 листопада 1912 року, але в повному обсязі завершив його в ніч з 6 на 7 грудня.*
2. *Разом із творами «Кочегар» і «Вирок» твір мав скласти трилогію під загальною назвою «Сини».*
3. *У 1914 році автор відсилає оповідання до журналу «Ноей рундшау», але його було відхилено.*
4. *Уперше було надруковано в жовтні 1915 року в журналі «Вайсе блеттер».*

II. Ідейно-тематичний зміст.

Тема: зображення трагічного життя «маленької» людини у ворожому їй світі.

Ідея: засудження байдужого ставлення рідних людей до головного героя, самотності особистості у світі.

III. Порушені проблеми: взаємостосунки в родині, сенс життя особистості у ворожому світі, життя і смерті, самотності людини, бездуховності людського суспільства, «маленької людини».

IV. Жанр: психологічна новела-міф.

V. Композиція твору: зав'язка твору (I частина) – перевтілення Грегора; кульмінація (II частина) – вигнання Грегора батьком, «бомбардування» яблуками; розв'язка (III частина) – смерть Грегора.

VI. Художній конфлікт: батьки – діти, вороже суспільство – особистість.

VII. Образи-персонажі: Грегор Замза і його родина (батько, мати і сестра).

VIII. Висновок до твору. В оповіданні розкрито кафкіанський світ, наповнений відчаєм, песимізмом, безвихіддю, стражданнями, самотністю, людина в ньому беззахисна, замкнена в собі, незахищена.

У результаті виконання такого завдання було поглиблено вміння студентів аналізувати епічний твір, сприймати художнє явище в єдності змісту й форми; актуалізовано теоретичні знання про складники змісту і форми, зміст оповідання, приведено їх у певну систему. Опорні тези було складено на основі знань з теорії та історії літератури.

Мета підсумкового етапу вивчення епічного твору – перевірити рівень засвоєння реципієнтами літературної теми, розкрити перспективи для майбутнього самостійного осмислення епічного твору та його оцінювання.

Студентам було запропоновано продумати ефективні індивідуальні та групові форми роботи. Вони запропонували виконати завдання на встановлення відповідностей, роботу на картках, розв'язати тести або дати відповіді на запитання літературного диктанту тощо.

Як показало експериментальне навчання, раціонально проведена робота сприяла поглибленню методичних умінь і навичок роботи з текстом, усвідомлення мети практичної діяльності – уміння проводити шкільний аналіз літературного твору в школі.

Експериментальне дослідно-проектувальне практичне заняття проводили при розкритті теми «Шляхи аналізу епічного твору», мета якого – вчити студентів методики застосування традиційних і новаторських шляхів аналізу епічного твору.

У вступному слові викладач наголосила на важливості теми експериментального заняття, оскільки шлях аналізу епічного твору в методичній

науці та практиці закладу вищої освіти й закладу загальної освіти – це та логічна послідовність, за допомогою якої проводиться шкільний аналіз. До початку заняття студенти отримали випереджальне завдання: у форматі *групової роботи створити мультимедійну презентацію, динамічний плакат або ейдос-малюнок (на вибір)* за темою «Шляхи аналізу епічного твору в методичній науці», щоб найдетальніше репрезентувати опрацьований ними теоретичний матеріал.

Створені методичні продукти студенти представили на занятті. Вони проявили пошуково-творчий підхід, зацікавленість, креативність, конструкторські здібності, працюючи над створенням такого специфічного інформаційного джерела.

Перш ніж переходити до практичного блоку заняття викладач окреслила чинники, що їх необхідно враховувати під час вибору шляху аналізу: особливості тексту, розуміння змісту прочитаного матеріалу, рівень залучення літературознавчого матеріалу, якість перекладу.

Протягом заняття студенти вчилися практичного застосування традиційних і новаторських шляхів аналізу. Звернувшись до чинної програми для 11 класу, студенти прочитали тематичний блок програми і звернули увагу на кількість годин, відведених на вивчення новели. Стало зрозуміло, що на вивчення творчості Ф. Кафки програмою передбачено 3 години. Відповідно, програмові вимоги до вивчення новели спонукають майбутніх учителів до можливого обрання всіх відомих традиційних шляхів аналізу.

Репрезентуємо реалізацію шляху аналізу «вслід за автором».

Так, використовуючи методичний *прийом «Читаємо–запитуємо»* студенти ще раз перечитали новелу і поділили її на три логічно завершені частини. Вони колективно працювали над створенням системи запитань до кожної з частин, не забуваючи при цьому про ідейно-художню вартість твору і його цілісність.

Студенти продумали запитання для експериментальної *евристичної бесіди*.

Наведемо приклади деяких з них (за I частиною).

- *Чим привертає увагу читача назва новели?*
- *Перекажіть зміст прочитаного уривку.*

- *Визначте головного героя досліджуваної частини. Яка «пригода» з ним трапилася одного ранку?*
- *Які думки переповнювали його? Чи мали вони песимістичне спрямування? Чому?*
- *Чому прагнення Замзи злізти з ліжка не було результативним? Що стало на заваді?*
- *Опишіть реакцію батьків на першу появу Грегора у вітальні.*
- *Хто із членів родини Грегора першим проявив до нього жорстокість і застосував силу? Чому?*

Запропоновані запитання були нескладними, зорієтованими на репродуктивне відтворення змісту прочитаного матеріалу.

У результаті проведеної роботи студенти зробили висновок про те, що шлях аналізу «вслід за автором» можна використовувати під час аналізу будь-якого епічного твору. Він передбачає вдумливе, уважне прочитання твору, глибоке усвідомлення змісту, формування навичок відчуття поезики художнього твору в цілому.

Викладач наголосила на тому, що проблемно-тематичний шлях аналізу теж доволі поширений у шкільній практиці. Він вимагає не лише знання тексту, а й уміння узагальнювати факти, логічно мислити, аргументувати відповідь, зіставляти різні точки зору на певну проблему.

Практична репрезентація проблемно-тематичного шляху аналізу проходила у формі *ділової гри*, оскільки виникла практична необхідність доведення того, що проблемний підхід передбачає не лише заглиблення в текст твору, але й вільне оперування всіма елементами тексту з метою виявлення його глибинного змісту.

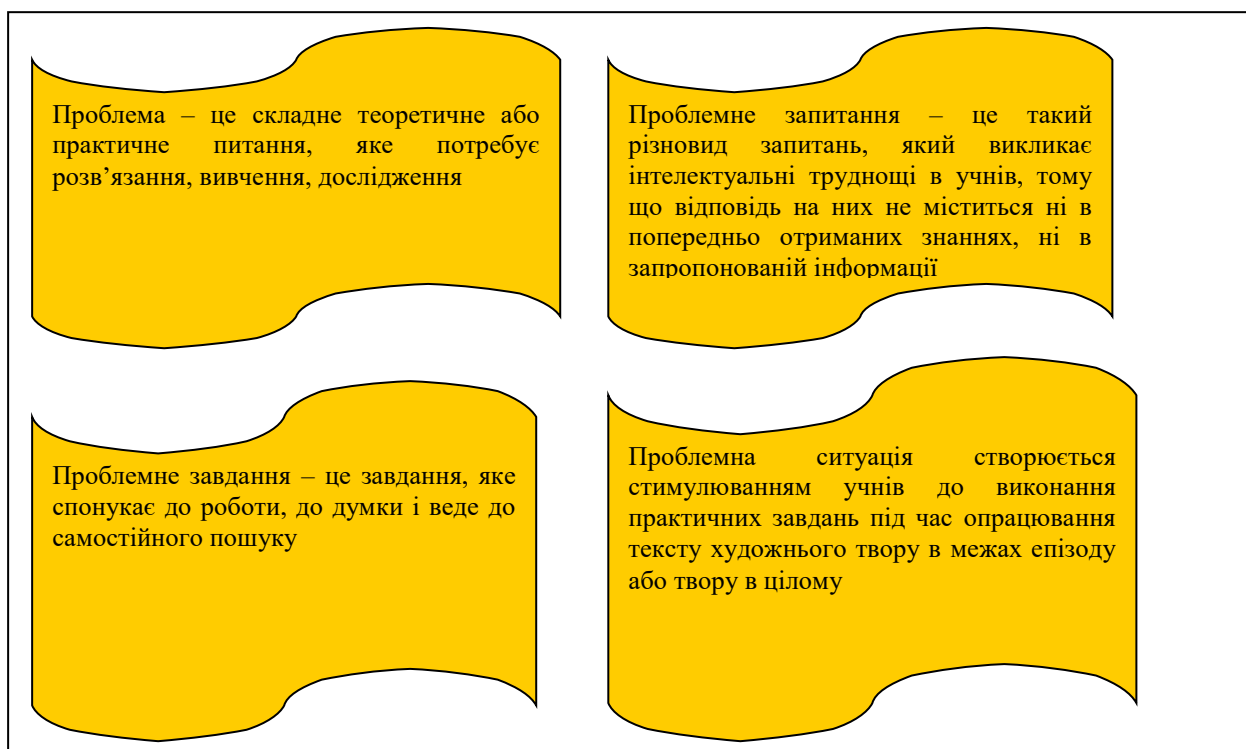
Студентів було розподілено на дві групи (науковці-теоретики та методисти-практики) з метою налагодження між ними дієвої педагогічної взаємодії щодо доведення ефективності практичного використання означеного шляху аналізу.

Мета роботи науковців-теоретиків – обґрунтування засадничих понять: проблема, проблемне запитання, проблемне завдання, проблемна ситуація, наведення відповідних наочних прикладів. Без чіткого усвідомлення значення цих

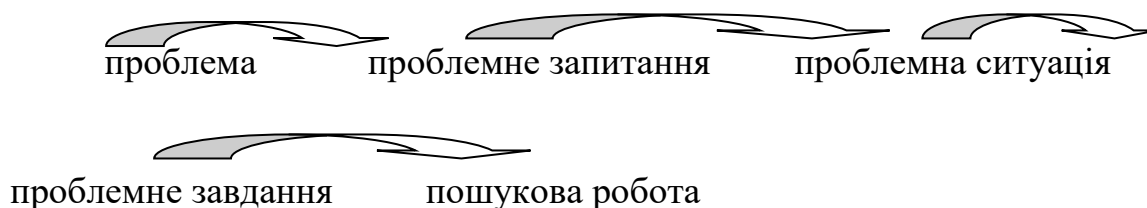
слів або словосполучень неможливо проводити проблемно-тематичний шлях аналізу.

Вони створили «*Карту понять*» проблемно-тематичного шляху аналізу.

Карта понять



Вони також створили «структурований огляд» поетапної реалізації окреслених понять.



Група студентів-методистів-практиків працювала над розробленням наочного демонстрування та практичної реалізації обраного шляху аналізу, взявши за основу новелу Ф. Кафки «Перевтілення».

Ними була визначена основна проблема твору – самотність людини у світі, що є логічним центром у новелі. На підтвердження правильності визначення проблеми вони процитували слова Мориса Бланшо із роботи «Від Кафки до Кафки».

«Стан Грегора – це стан істоти, нездатної піти з життя; і жити для нього означає бути приреченим весь час існувати. Ставши потворою, він продовжує вироджуватися, він занурюється у тваринну самотність, доходить до межі абсурду та неможливості продовжувати життя. Але що ж відбувається? Те, що він продовжує жити; робить незначні спроби вибратися із нещастя, але всередину цього нещастя він переносить і останній вихід, останню надію: він бореться за місце під канапою, за маленькі подорожі по свіжості стіни, за життя в грязюці й пилуці. Таким чином, нам також доводиться разом із ним сподіватися, тому що він сподівається, але також приходить у відчай від цієї жахливої надії, що продовжує тягнутися без мети, всередині порожнечі. І потім він умирає – нестерпною смертю, у забутті та самотності, але водночас смертю майже щасливою через відчуття позбавлення, яке вона несе, через нову надію на кінець, на цей раз неминучий».

Проблемно-тематичний шлях аналізу вони провели, використавши рекомендації щодо його послідовної реалізації, зазначені в підручнику Л. Мірошніченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» [157, с. 230].

Продемонструємо розроблені ними *проблемні запитання*.

- Чому Грегор Замза почувався самотнім, хоча мав родину, роботу, стабільну заробітну платню, улюблене заняття?
- Чи можна стверджувати, що перевтілення зазнають стосунки між членами родини? Відповідь аргументуйте.
- Чи була смерть героя єдиним логічним виходом із ситуації, що склалася?

Студенти також розв'язали таку *проблемну ситуацію*: «Уявіть себе на місці героя новели Ф. Кафки «Перевтілення». Якою була б ваша реакція і поведінка в ситуації, що трапилася?».

Проблемне завдання, сформульоване майбутніми словесниками, націлювало на творчий пошук і мало узагальнювальний вигляд: «Грегор Замза – це людина в комашиній подобі?». Студенти дійшли висновку, що навіть після метаморфози герой внутрішньо зберіг людські якості. Свої думки вони оформили у вигляді *узагальнювальної таблиці*.

Грегор Замза

До перевтілення	Після метаморфози
Відмова від особистого щастя	«Я б повинен, щоб там не сталося, залишити постіль...»
Мрія сестри стала його мрією	«Пане управляючий, пожалуйте моїх рідних!»
Приниження на службі, робота без задоволення.	«...він повинен своїм терпінням і тактом полегшити страждання родини».
Радіє з того, що в родині достаток, що він може бути корисним.	«...мріяв про те, щоб сестра залишилася з ним в кімнаті, і він би тоді розповів їй, як хотів

	влаштувати її в консерваторію».
Бажання мати улюблену справу, бути людиною із власною гідністю.	Будучи комахою, зберіг людську гідність і почуття.

На підсумковому етапі проведення ділової гри студенти узагальнили, що Ф. Кафка показав реальний світ, який здається людям цілком нормальним, а насправді є жорстоким і жахливим. У ньому всі байдужі до «маленької» людини. Вона замкнена в колі своїх проблем, і лише смерть може звільнити її від духовної в'язниці.

Запропонована ділова гра сприяла підвищенню професійної мотивації студентів, надала можливість здійснити імітаційне моделювання. Спільна дослідно-пошукова діяльність двох груп майбутніх словесників спонукала до професійної співпраці, уміння знаходити консенсус під час спільного виконання завдань.

Отже, експериментальне впровадження розробленого лабораторно-практичного курсу в навчальний процес вивчення методики викладання зарубіжної літератури з метою навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів дало можливість узагальнити найголовніші науково-теоретичні положення та виробити методичні вміння і навички. Результатом проведених експериментальних форм навчальної діяльності стало значне підвищення рівня методичної підготовки студентів, усвідомлення ними відповідальності педагогічної діяльності, розуміння важливості правильно організованого й ефективно проведеного шкільного аналізу епічних творів.

Розширити та закріпити набуті під час експериментального навчання знання, уміння та навички допомогла вдало організована систематична **самостійна робота студентів** – це одна із форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, метою якої є формування в майбутніх словесників професійного бажання самовдосконалюватися, зміцнювати, розширювати, систематизувати свої знання, уміння та навички самостійно, без активної допомоги та контролю з боку викладача.

Завдання експериментальної самостійної роботи:

- усвідомлення значущості СРС для опанування всієї системи знань з фахової дисципліни;
- поглиблення та вдосконалення методичних умінь і навичок, спрямованих на проведення шкільного аналізу епічного твору;
- розвиток пізнавальних інтересів, ряду логічних процесів (абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення) з метою самостійного позааудиторного прочитання тексту епічного твору, його сприйняття та усвідомлення, продумовування реалізації основних етапів та шляхів аналізу;
- вироблення потреби в безперервному накопиченні знань, формування бажання самостійного здобування педагогічної освіти;
- коригування діяльності студентів та викладача.

Самостійна робота стала основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних занять. Її обсяг і зміст визначено робочими програмами навчальної дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» і розробленим спецкурсом, методичними рекомендаціями, завданнями, винесеними на практичні заняття чи позааудиторну самостійну роботу, методичним інструктажем викладача.

Експериментальна СРС мала три послідовні, взаємопов'язані етапи реалізації:

- *підготовчий*. Він проходив у формі проведення викладачем деталізованого методичного інструктажу щодо виконання завдань самостійної роботи (пояснення характеру виконання завдання, виду і форми звітності, визначення орієнтовного часу на її розроблення);
- *етап реалізації*. В умовах університетської аудиторії або в домашній обстановці обмежене в часі самостійне виконання студентами розроблених викладачем завдань, оформлення їх у рекомендованому вигляді;
- *етап перевірки*. Його мета – творчий звіт студентів щодо виконаної роботи, колективний аналіз отриманих результатів, їх коригування або виправлення. Оцінювання роботи студентів.

Під час упровадження в навчальний процес студентів-філологів спецкурсу «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури у ЗВО» та експериментального навчання студенти виконували три самостійні роботи в межах змістових модулів. До кожної з них було розроблено методичні рекомендації у вигляді таблиці.

Таблиця 3.4

Методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи студентами

№ з/п	Тема самостійної роботи студентів	К-ть год.	Вид навчального завдання	Знання і навички, якими необхідно оволодіти	Форма контролю	Рекомендована література

Під час експерименту було розроблено теми та завдання самостійної роботи студентів, перевірено рівень їх виконання студентами (додаток С).

Поряд із самостійною важливу роль у процесі методичної підготовки майбутнього фахівця відіграє й індивідуальна робота студентів як *одна із форм організації навчального процесу студентів, специфіка якої полягає в постійному, цілеспрямованому виконанні індивідуальної науково-дослідної роботи з метою вдосконалення володіння методикою шкільного аналізу епічного твору.*

Завдання індивідуальної роботи:

- *забезпечення можливості отримання або поповнення нової навчальної інформації з предмета;*
- *формування індивідуально-творчих здібностей студентів, активізація їхньої пошуково-дослідницької діяльності;*
- *формування вмінь та навичок проведення шкільного аналізу епічного твору;*
- *стимулювання бажання професійного зростання.*

Студенти виконували три індивідуальні роботи в межах змістових модулів. Під час експерименту було розроблено види та завдання індивідуальної роботи, перевірено рівень їх виконання студентами (додаток С). Її перевірка

здійснювалася викладачем в основному в позааудиторний час за окремо складеним графіком на кожен семестр.

Зміст експериментальної самостійної та індивідуальної роботи передбачав виконання таких видів навчальних завдань: *опрацювання матеріалів лекцій, підготовка до лабораторних і практичних робіт, виконання завдань для підготовчого періоду, аналіз планів-конспектів уроків учителів-словесників, моделювання власних конспектів уроків, їх фрагментів або етапів; створення узагальнювальних схем і таблиць, критичне опрацювання наукових праць, навчально-методичної літератури, змісту шкільних підручників; виконання різних завдань, написання контрольної роботи.*

У результаті виконання самостійної та індивідуальної робіт студенти мали оволодіти низкою методичних умінь і навичок:

- *поглиблення, розширення і закріплення теоретико-літературних понять про специфіку художнього твору світової літератури, трансформування отриманих знань у практичні вміння та навички;*
- *закріплення вмінь і навичок самостійного виконання різних завдань, вирішення проблемних, нестандартних ситуацій;*
- *максимальна активність у різних аспектах організації інтелектуальної праці;*
- *прагнення досягти найвищих результатів у створенні власного оригінального освітнього продукту.*

У ході експериментального дослідження ми прийшли до висновку, що студенти опанують методику проведення шкільного аналізу епічних творів, якщо:

- *викладачем створюватиметься позитивна установка на усвідомленість студентами важливості роботи з текстом художнього твору на заняттях із методики викладання зарубіжної літератури;*
- *отримані знання про шкільний аналіз епічного твору будуть практично реалізованими на всіх етапах його вивчення;*
- *прагнутимуть удосконалювати власні методичні навички роботи з текстом епічного твору, використовуючи відповідні методи, прийоми, види навчальної діяльності.*

3.3. Аналіз результатів експерименту

З метою перевірки ефективності запропонованої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів було проведено аналіз результатів формувального експерименту. Програма експериментального навчання складалася з трьох етапів: підготовчого, основного, підсумкового.

На першому етапі було проведено підготовчу роботу: добір матеріалу, розроблення методичних рекомендацій для викладачів, визначення контрольних і експериментальних груп студентів, ознайомлення викладачів із матеріалами експерименту.

Другий етап було присвячено експериментально-дослідному навчанню, сутність якого полягала в цілеспрямованій зміні перебігу звичайного навчального процесу відповідно до мети і завдань експерименту.

На третьому етапі формувального експерименту проводився аналіз дослідного навчання. Результати узагальнювались на підставі інтерв'ювання викладачів-методистів і спостереження за роботою студентів під час аудиторних занять.

Викладачам методики викладання зарубіжної літератури під час інтерв'ю було запропоновано такі запитання:

- Чи сприяє запропонована методика:

а) поглибленню теоретико-методичних знань студентів про родово-жанрові особливості епічних творів, поняття «шкільний аналіз» та специфіку його проведення (якщо так, то наведіть конкретні факти);

б) розвитку навчальних умінь проводити шкільний аналіз епічних творів (якщо так, то яких саме);

- Які методичні прийоми, запропоновані дисертантом, є найбільш дієвими?

- Які види робіт, розроблені дисертантом, є найефективнішими?

- Які труднощі у вас виникали під час експерименту?

Відповідаючи на поставлені запитання, викладачі-методисти відзначили, що запропонована методика сприяла значному вдосконаленню методичної

підготовки майбутніх словесників, що виявляється передусім у підвищенні рівня знань і вмінь студентів експериментальних груп. Вони вказали, що різнорівневі завдання, творчі й дослідницько-пошукові роботи, виконані студентами, та змодельовані ними плани-конспекти уроків свідчать про усвідомлення майбутніми фахівцями важливості обраного педагогічного фаху, про серйозне ставлення до поетапної методичної підготовки майбутнього вчителя до викладання зарубіжної літератури в школі, про усвідомлення ними домінантних задач курсу методики викладання зарубіжної літератури, серед яких основна – навчити аналізувати художні твори, зокрема епічні.

У результаті дослідного навчання студенти краще опанували необхідні для шкільного аналізу теоретико-літературні поняття (шкільний аналіз, види аналізу епічних творів, шляхи аналізу епічних творів, методи, прийоми, види навчальної діяльності), відомості з теорії та історії літератури, методики викладання зарубіжної літератури, практично проявили сформовані вміння і навички проводити шкільний аналіз епічних творів, роботи з різними за обсягом та жанрами епічними творами, використовувати доцільні до певного тексту шляхи аналізу, проводити словникову роботу, аналіз епізоду, роботу над визначенням ідейно-тематичного змісту тощо. Педагоги також констатували, що система навчання шкільного аналізу епічних творів забезпечує вдосконалення як загальних навчально-пізнавальних умінь (аналіз літературних і методичних фактів і явищ, синтез отриманих знань, порівняння й узагальнення вивченого, аргументування і доведення своєї точки зору, адаптування знань, одержаних під час вивчення інших предметів), а також сприяє оволодінню спеціальними вміннями (уміння самостійно прогнозувати і розв'язувати складні педагогічні ситуації стосовно аналізу епічного твору, досліджувати, аналізувати, обґрунтовувати методичну проблему, створювати власний освітній продукт у вигляді розгорнутого плану-конспекту з вивчення епічного твору або його фрагменту, давати об'єктивну оцінку власній діяльності тощо).

Оскільки серед художніх творів, пропонованих чинною програмою із зарубіжної літератури для вивчення старшокласниками, найбільше різножанрових

епічних творів, то, на думку викладачів, пропонована методика дає можливість по-новому організувати роботу з аналізу оповідання, новели, есе, повісті, роману, роману-епопеї.

Найбільш ефективними видами діяльності викладачі назвали *роботу студентів у творчих групах; вивчення та критичне оцінювання наукових положень, ідей, концепцій, поглядів; аналіз педагогічного досвіду вчителів-словесників; перегляд відеозапису або спостереження й аналіз уроку зарубіжної літератури з вивчення епічного твору; моделювання планів-конспектів уроків або їх фрагментів з вивчення епосу; розроблення мультимедійних презентацій, інформаційних плакатів, рекламних проектів, буктрейлерів; створення узагальнювальних таблиць; розв'язання педагогічних ситуацій і завдань.*

Протягом експерименту здійснювалося спостереження за роботою студентів контрольних і експериментальних груп на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури. Було виявлено, що 27 % тих, хто навчається в контрольних групах, усвідомлено виконують завдання, пов'язані з аналізом епічного твору, ефективно застосовують методичні рекомендації викладача на заняттях, уміють правильно визначати шлях аналізу епічного твору відповідно до теми та матеріалу уроку, вдало працюють над розробленням планів-конспектів уроків з вивчення епічних творів різних жанрів. Тоді як 73 % студентів не є активними на заняттях, вони мають певний брак теоретичних знань, що позначається на рівні виконання практичних завдань. Вони мають репродуктивне мислення, тому в них і виникають труднощі, пов'язані зі шкільним аналізом епічних творів. Найчастіше ці студенти вдаються лише до переказу змісту аналізованих творів, тож і не можуть спроектувати роботу з їх вивчення.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів експериментальних груп засвідчило, що цілеспрямована робота за розробленою новаторською методикою сприяє значному зростанню якості знань та рівня професійно-методичної підготовки майбутніх словесників. 47 % студентів проявили високий рівень професійно-методичних умінь проводити шкільний аналіз епічних творів. 53 % студентів засвідчили середні та низькі показники.

Аналіз виконаних лабораторних, практичних, самостійних та індивідуальних робіт підтвердив висновки викладачів-методистів щодо ефективності досліджуваної методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів. Результати контрольних зрізів, які проводилися до і після впровадження пропонованої методики, засвідчили підвищення успішності майбутніх фахівців завдяки оволодінню ними розробленою методикою шкільного аналізу, сформованість практичних умінь та навичок роботи з текстом епічного твору.

У ході експерименту було розроблено критерії, за допомогою яких визначено характер і виявлено рівень умінь і навичок майбутніх філологів здійснювати аналіз епічного твору:

- теоретико-пізнавальний (здатність самостійно усвідомлювати наукову інформацію про аналіз як один із етапів вивчення епічного твору та епос як один із трьох родів літератури; оперування сукупністю важливих для шкільного аналізу епічних творів теоретико-літературних понять; чітке розмежування дефініцій «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз»);
- предметно-діяльнісний (самостійне й усвідомлене виконання практичних дій, спрямованих на поетапне вивчення епічного твору в школі; володіння загальнопедагогічними і методичними методами, прийомами, видами навчальної діяльності, продуктивними для шкільного аналізу епічного твору; уміння самостійно визначати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети – шкільного аналізу епічного твору.);
- аналітико-синтетичний (застосування методичних умінь і навичок у процесі аналізу епічних творів; уміння продукувати нові методичні ідеї й перебудовувати вихідну діяльність відповідно до новаторських підходів під час організації та проведення шкільного аналізу епічного твору; здатність узагальнювати та репрезентувати результат дослідження.).

Відповідно до описаних критеріїв було визначено чотири рівні оцінювання методичних умінь здійснювати шкільний аналіз: відтворювально-копіювальний (початковий), реконструктивно-репродуктивний (середній), реконструктивно-

продуктивний (достатній), конструктивно-аналітичний (високий).

Ефективність запропонованої методики перевірялась у порівнянні з традиційним навчанням, для цього вивчали показники рівнів знань і вмінь у контрольних і експериментальних групах. Обираючи їх, ми керували принципами ідентичності та рівності навчальних умов. У контрольних і експериментальних групах заняття проводилися одним викладачем, кількісний і якісний склад студентів істотно не відрізнявся. Майбутні фахівці були поставлені в однакові умови навчання, за винятком того, що вміння та навички здійснювати шкільний аналіз епічного твору в студентів експериментальних груп формувалися за допомогою запропонованої методики, у контрольних класах – за традиційною методикою.

Оцінювання ефективності вмінь та навичок студентів проводити шкільний аналіз епічних творів здійснювали за кількісними та якісними показниками, динамікою, шляхом порівняння їх результатів у ЕГ та КГ. З метою виявлення рівнів теоретико-пізнавального компонента студентам ЕК і КГ було запропоновано дати письмові відповіді на запитання:

- *Дайте визначення поняття «шкільний аналіз». У чому різниця між шкільним та літературознавчим аналізом?*
- *Охарактеризуйте основні етапи роботи з епічним твором.*
- *Поясніть специфіку застосування традиційних шляхів аналізу епічного твору.*
- *Які методичні прийоми є найбільш дієвими в процесі шкільного аналізу епічного твору?*

Усі студенти дали письмові відповіді на поставлені запитання. Рівень виконання завдання відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

***Рівні сформованості теоретико-пізнавального компонента
в студентів IV курсу (у %)***

Рівні \ Групи	Експериментальні		Контрольні	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту

Конструктивно-аналітичний	18	36	38	39
Реконструктивно-продуктивний	29	39	19	24
Реконструктивно-копіювальний	30	17	27	24
Відтворювально-копіювальний	23	8	16	13

Аналізуючи дані таблиці, констатуємо, що в ЕГ показники вищі, ніж у КГ. Конструктивно-аналітичному рівню в ЕГ стало відповідати на 18 % студентів більше, у КГ результат змінився лише на 1 %. Кількість студентів, які відповідають реконструктивно-продуктивному рівню, зросла в ЕГ на 10 %, у КГ на – 5 %. Показники реконструктивно-копіювального і відтворювально-копіювального рівнів знизилися в ЕГ на 13 % і 15 % відповідно, у КГ показники цих рівнів знизилися на 3 % і 3 % відповідно.

З метою виявлення рівнів предметно-діяльнісного компонента студентам ЕК і КГ було запропоновано виконати практичні завдання:

- *Розширьте методику використання пообразного шляху аналізу (на матеріалі роману Г. Флобера «Пані Боварі» або повісті Е. Гемінгвея «Старий і море»);*
- *Запропонуйте найбільш дієві прийоми і види навчальної діяльності, які можна використати вчителеві під час проведення шкільного аналізу оповідання Г. Г. Маркеса «Стариган з крилами» або М. Павича «Скляний равлик»;*
- *Покажіть взаємозв'язок змісту і форми епічного твору під час його аналізу (на матеріалі оповідання Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...»).*

На основі виконаних завдань було проаналізовано рівень сформованості предметно-діяльнісного компонента, що свідчило про самостійне та усвідомлене виконання студентами практично-пошукових дій, оволодіння на належному рівні методами, прийомами, видами навчальної діяльності, умінням самостійно здійснювати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети. Результати подано в таблиці 3.6.

**Рівні сформованості предметно-діяльнісного компонента
у студентів IV курсу (у %)**

Рівні \ Групи	Експериментальні		Контрольні	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Конструктивно-аналітичний	12	27	40	43
Реконструктивно-продуктивний	33	49	28	28
Реконструктивно-копіювальний	41	15	20	18
Відтворювально-копіювальний	14	9	12	11

Як свідчить таблиця, показники КА рівня у ЕГ підвищилися на 15 %, у КГ – на 3 %. Показники РП рівня підвищилися у ЕГ на 16 %, у КГ змін не спостерігалося. Помітно знизилася показники РК і ВК: в ЕГ на 26 % і 5 %, у КГ показники цих рівнів знизилася на 2 % і 1 % відповідно.

З метою визначення аналітико-синтетичного рівня сформованості вмінь студентам ЕГ та КГ було запропоновано розробити план-конспект уроку зарубіжної літератури з теми «П. Коельйо «Алхімік». Система образів (пастух Сантьяго, Фатіма, Мельхиседек, Алхімік)» (10 клас) і презентувати його одногрупникам. Стало помітно, що під час експерименту відбулися якісні зміни щодо організаційно-методичної готовності студентів до аналізу епічних творів. Так, вони творчо використали набуті теоретичні знання, звернули увагу на назву і жанрову специфіку твору, визначили ідейно-тематичний зміст, виокремили систему образів, простежили сюжетну лінію. Названі аспекти шкільного аналізу вони ввели у розроблені ними плани-конспекти уроків.

Результати виконаного завдання відобразили в таблиці 3.7.

**Рівні сформованості аналітико-синтетичного компонента
у студентів IV курсу (у %)**

Рівні \ Групи	Експериментальні		Контрольні	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Конструктивно-аналітичний	17	34	52	55
Реконструктивно-продуктивний	35	48	22	26
Реконструктивно-копіювальний	37	16	16	12
Відтворювально-копіювальний	11	2	10	7

З таблиці видно, що під час проведення експерименту рівні сформованості аналітико-синтетичного компонента збільшувалися: в ЕГ до конструктивно-аналітичного рівня належить на 17 % студентів більше, у КГ – на 3 %. Реконструктивно-продуктивний рівень студентів ЕГ збільшився на 13 %, КГ – на 4 %. Реконструктивно-копіювальний і відтворювально-копіювальний рівні студентів зменшилися: у ЕГ – на 21 % і 9 %; у КГ – на 4 % і 3 %.

Таким чином, після проведення експерименту рівень сформованості вмінь проводити шкільний аналіз епічних творів збільшився як в експериментальних, так і в контрольних групах, проте в останніх не так помітно. Помітно менший відсоток студентів став належати до реконструктивно-копіювального і відтворювально-копіювального рівнів.

Отже, проаналізовані результати дають можливість зробити висновки, що студенти, які навчалися за експериментальною методикою, наприкінці експерименту достатньою мірою оволоділи вміннями та навичками проведення шкільного аналізу епічного твору і виявили значно вищі показники порівняно з контрольними групами. У контрольних групах також намітилася позитивна тенденція, проте статистично не значуща, що пояснюється відсутністю проведення постійної цілеспрямованої роботи.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів формувального експерименту дає підстави для висновку про ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів.

Висновки до третього розділу

1. Констатувальний зріз експерименту підтвердив важливість проблеми навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти.

2. Змодельовано систему навчання майбутніх словесників шкільного аналізу епічних творів, яку розуміємо як логічно структуровану єдність взаємопов'язаних складників, використання якої спрямоване на оволодіння студентами комплексом літературних знань, усвідомлення ними того, що робота з текстом художнього твору є системоутворювальним чинником усіх видів їхньої педагогічної діяльності; формування в майбутніх словесників методичних умінь самостійного оцінно-критичного підходу до розгляду твору та практичну реалізацію навичок проведення шкільного аналізу різножанрових епічних творів; і як результат – створення ними власного навчально-дослідницького продукту (детального шкільного аналізу виучуваного епічного твору в єдності змісту і форми).

В основі побудови методики лежать загальнодидактичні, літературознавчі, методичні, специфічні принципи. Модель виконує основні функції: теоретично-інформативну, діагностичну, мотиваційну, рецептивно-комунікативну, дослідницьку і виховну. Її реалізація відбувається завдяки взаємозв'язку трьох етапів: пропедевтичного, діяльнісно-методичного, підсумково-результативного. На кожному етапі вирішувались конкретні завдання, що відповідали віковим особливостям студентів, рівню їхньої методичної підготовки.

3. Визначено пріоритетні методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності, що сприяли системному процесу засвоєння необхідних знань, розвитку потрібних умінь та навичок.

4. Практичне впровадження розробленої методики відбувалося під час вивчення курсу методики викладання зарубіжної літератури та опанування розробленого спецкурсу на лекційних, лабораторних, практичних заняттях та під час виконання студентами завдань самостійної та індивідуальної роботи.

5. Було реалізовано на практиці лекцію-пошук. Відпрацювання професійно-методичних умінь і навичок, необхідних для аналізу епічних творів, відбувалося на експериментальних лабораторних заняттях (лабораторна-спостереження, лабораторна-апробація, лабораторна-вивчення передового педагогічного досвіду) та під час експериментальних практичних робіт (репродуктивно-проектувальна, конструктивно-проектувальна, дослідно-проектувальна). Значно збільшено питому вагу самостійної та індивідуальної роботи студентів як складника професійного самовдосконалення майбутнього словесника.

6. На формувальному етапі було реалізовано й експериментально перевірено авторську модель методичної системи навчання студентів шкільного аналізу епічних творів. На контрольному етапі визначено ефективність запропонованої системи.

На основі розроблених у науковій роботі критеріїв і показників сформованості вмінь та навичок здійснювати шкільний аналіз встановлено, що методична система сприяє вдосконаленню методичних умінь майбутніх фахівців проводити шкільний аналіз епічних творів, мобілізує бажання студентів навчитися правильно організувати і результативно проводити поглиблену роботу з текстом епічного твору на уроках зарубіжної літератури.

Зафіксовані результати проведеної експериментальної роботи переконливо довели її доцільність та ефективність. Мету і завдання, обґрунтовані в дослідженні, можна вважати виконаними.

ВИСНОВКИ

1. Методологічний ракурс пропонованої проблеми дав можливість глибокого різнобічного вивчення процесу читання, сприймання, усвідомлення й аналізу епічних творів, розкриття впливу вікових особливостей студентів на процес навчання методики шкільного аналізу епічних творів, обґрунтування літературознавчого аналізу як наукової основи шкільного аналізу епічних творів. Дослідження змісту базових понять «аналіз», «літературознавчий аналіз» дав змогу визначити їх сутнісні характеристики, а також уточнити семантичне наповнення дефініції «шкільний аналіз», яку потлумачено як процес дослідження виокремлених складників його змісту і форми, під час якого відбувається формування творчого читача з самостійним критичним мисленням, високим естетичним смаком, інтерпретаційною свідомістю.

2. Дослідження генези проблеми аналізу епічних творів уможливило зробити висновок про те, що проблема вивчення епічних творів становила науковий інтерес для методистів минулого та залишається предметом зацікавленості сучасних науковців. Вони обстоюють думку про те, що аналіз епічного твору (як і творів інших родів літератури) доцільно будувати, враховуючи його родову та жанрову специфіку, ідейно-художні особливості, наголошують на важливості вивчення художнього твору в єдності змісту і форми, стверджують, що способи та шляхи їх аналізу різноманітні, з урахуванням актуальних проблем методики викладання зарубіжної літератури й потреб шкільної практики.

3. Вивчення змісту навчально-методичного супроводу в аспекті обраної проблеми дало змогу констатувати, що в аналізованих чинних підручниках та посібниках добір навчального матеріалу здійснюється на засадах науковості, навчально-виховної доцільності та безпосереднього зв'язку з конкретним літературним матеріалом. Запитання і завдання, репрезентовані в навчальних виданнях, мають репродуктивний, евристичний, дослідницький і творчий характер. Простежено тенденцію до невпорядкованості й відсутності чіткої системи розподілу теоретико-літературних понять, що прогнозує, у свою чергу,

неефективне використання знань із теорії літератури під час аналізу епічного твору.

4. Розроблені критерії (теоретико-пізнавальний, предметно-діяльнісний, аналітико-синтетичний), показники та виокремлені на їхній основі рівні (відтворювально-копіювальний (початковий), реконструктивно-репродуктивний (середній), реконструктивно-продуктивний (достатній), конструктивно-аналітичний (високий)) дали змогу визначити фактичний рівень методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури проводити шкільний аналіз епічних творів на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту. За результатами констатувального експерименту встановлено, що домінуючими рівнями сформованості вмінь аналізувати художні твори є початковий та середній за всіма складниками, натомість достатній і високий – кількісно та якісно обмежені. Результати констатувального зрізу засвідчили, що, незважаючи на усвідомлення більшістю опитаних викладачів-методистів, учителів-практиків та студентів-філологів важливості шкільного аналізу, цей процес має ще багато прогалин у практичній реалізації. Така обставина підтвердила необхідність створення методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу художнього твору і довела актуальність цієї проблеми.

5. Результати експериментально-дослідного навчання підтвердили ефективність запропонованої методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів. До категорії осіб з високим рівнем сформованості теоретико-пізнавального компонента віднесено 36% студентів, предметно-діяльнісного компонента – 27%, аналітико-синтетичного – 34%; з достатнім рівнем сформованості теоретико-пізнавального компонента – 39%, предметно-діяльнісного – 49%, аналітико-синтетичного – 48%; із середнім рівнем сформованості теоретико-пізнавального компонента – 17%, предметно-діяльнісного – 15%, аналітико-синтетичного – 16%; із низьким рівнем сформованості теоретико-пізнавального компонента – 8%, предметно-діяльнісного – 9%, аналітико-синтетичного – 2%. Формувальний етап

експерименту дав змогу з'ясувати, що рівень сформованості вмінь майбутніх учителів зарубіжної літератури проводити шкільний аналіз епічних творів суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінився.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. Подальшої реалізації потребують питання вдосконалення методичних умінь студентів проводити шкільний аналіз епічних творів під час проходження ними навчально-залікової практики та в процесі написання кваліфікаційних науково-дослідних робіт; практичної реалізації взаємозв'язку шкільного аналізу та інтерпретації епічних творів; адаптування новаторських прийомів і видів навчальної діяльності вчителями-словесниками до роботи з епічним твором на уроках зарубіжної літератури.

Список використаних джерел

1. Аблеев С. Р. История мировой философии. Москва : АСТ : Астрель. 2005. 414 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и методика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
4. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психологические проблемы высшей школы. Ленинград : ЛГУ, 1974. Выпуск 2. С. 3–30.
5. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва : Директ-Медиа, 2008. 134 с.
6. Андреев А. Н. Целостный анализ литературного произведения : учебное пособие для студентов вузов. Москва : Научно-методический центр «Электронная книга БГУ», 2003. 142с. URL: <http://anubis.bsu.by/publications/elresources/Philology/andreev5.pdf>. (дата звернення: 12. 10. 2015).
7. Аристотель Об искусстве поэзии. Москва, 1957. 183 с.
8. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208с.
9. Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів та шляхів художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.14–16
10. Балашов Л. Е. Философия : Учебник. Изд. 4-е, испр. и доп. Москва : Издательство-Торговая корпорация «Дашков и К.», 2015. 612 с.
11. Барт Р. Від твору до тексту. *Антологія літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2001. С. 491–496.
12. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / сост. С. Бочаров, В. Кожинов. Москва : Художественная литература, 1986. 543 с.
13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Бочаров; прим. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. Москва : Искусство, 1979. 424 с.

14. Бахтин М. М. Проблема текста. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. С. 299–318.
15. Бичко А. К. Історія філософії : підручник / А. К. Бичко, І. В. Бичко, В. Г. Табачковський. Київ : Либідь, 2001. 408 с.
16. Білоус П. В. Вступ до літературознавства. Психологія літературної творчості : Лекції. Житомир : Рута, 2009. 336 с.
17. Білоус П. В. Теорія літератури : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 328 с.
18. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: раздумья о преподавании литературы в средней школе. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
19. Белецкий А. И. Об одной из очередной задач историко-литературной науки: Изучение истории читателя. *Избранные труды по теории литературы*. Москва, 1964. С. 25–41.
20. Бэкон Ф. Новый Органон URL: https://nibiryukov.mgimo.ru/nb_russian/nbr_teach_library/nbr_library. (дата звернення: 02.10.2015).
21. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : В 2 т.; под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. Т. 2. 399 с.
22. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. О. Богдановой. 2-е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 400с.
23. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти. Київ : ВВП «Компас», 1997. 64 с.
24. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
25. Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения. Москва : Просвещение, 1964. 304 с.
26. Браже Т. Г. Искусство анализа художественного произведения в школе / Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т. Г. Браже. Москва : Просвещение, 1971.

27. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
28. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. Київ : Рад. школа, 1963. 188 с.
29. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. Київ : Рад. школа, 1962. 391 с.
30. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури : навч. посіб. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. Київ : Радянська школа, 1973. 176 с.
31. Буслаев Ф. И. О литературных исследованиях : Статьи. Москва : Художественная литература, 1990. 512 с.
32. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. Москва : Прогресс, 1993. 502 с.
33. Варга А. «Не буду тони читать и заставлять их бессмысленно». URL : <http://hbr-russia.rulbirnes-i-obshchestvo/fenomenyla/8445/> (дата звернення: 05.11.2016)
34. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. Вид 2-е, випр. і допов. Київ : «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
35. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ : Українська видавнича спілка, 1997. 441 с.
36. Введение в литературоведение : учебник / Н. Л. Вершинина, Е. В. Волкова, А. А. Илюшин и др.; под общ. ред. Л. М. Крупчанова. Москва : Издательство Оникс, 2005. 416 с.
37. Введение в литературоведение : учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; под ред. Л. В. Чернец. Москва : Высш. школа, 2004. 680 с.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
39. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход: метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.

40. Вивчення прозових творів творів української літератури в середній школі: посібн. для вчителів 8 – 10 класів / упоряд. і відп. ред. канд. філол.наук Н. І. Падалка. Київ : Рад. школа, 1958. 276 с.
41. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов-на-Дону : изд-во «Феликс», 1998. 480 с.
42. Выготский Л. С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции / ред. Г. Н. Шегурова. Изд. 5-е , испр. и доп. Москва : Лабиринт, 1997. 413 с.
43. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
44. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1976. 267 с.
45. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 416 с.
46. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ : Шико, 2007. 326 с
47. Вишнеvский М. И. Философия: учебн. пособие. Минск : Высш. школа, 2008. 479с.
48. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1958. 631 с.
49. Волощук Є. В. Зарубіжна література (проф. рівень) : підруч. для 10-го кл. закл. серед. освіти / Є. Волощук, В. Звиняцьковський, О. Філенко. Київ : Генеза, 2018. 224 с.
50. Галич О. А. Теорія літератури: підручник / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв; за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
51. Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. Москва : Прогресс, 1989. 700 с.
52. Гегель Г. Лекции по эстетике. / пер. П. С. Попова. Москва, 1958. 227 с.
53. Гиршман М. М. Литературное произведение : Теория и практика анализа: учеб. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 160 с.

54. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 372 с.
55. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Изд. 7-е, доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1962. 496 с.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
57. Горський В. С. Історія української філософії: курс лекцій. 3-е вид., Київ : Наукова думка, 1997. 286 с.
58. Гриневич В. Й. Формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 19 с.
59. Гричаник Н. І. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*: збірник наукових праць. Вип.22 (32). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 199–203.
60. Гричаник Н. І. Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОА Жовтий О. О., 2014. Випуск 10. Ч.2. С. 13–19.
61. Гричаник Н. І. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 24. С. 48–52.
62. Гричаник Н. І. Розвиток умінь аналізувати літературний твір як основа фахової підготовки вчителя-словесника. *Україна на шляху в Європу. Вища освіта та євроінтеграція* : матеріали всеукраїнської наукової конференції. Миколаїв : НУК, 2014. С. 34–35.

63. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз епічного твору. *Сучасні наукові дослідження: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції*. Т.3. Київ : Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2014. С. 17–18.
64. Гричаник Н. І. Проблема аналізу епічного твору на практичному занятті з методики викладання світової літератури у вищому навчальному закладі // *Досягнення науки та практики: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції*. Т.2. Київ : Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2015. С. 8–10.
65. Гричаник Н. І. Проблема навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів під час їх методичної підготовки. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, №10 (25) жовтень, 2015. С. 133–137.
66. Гричаник Н. І., Чайка О. М. Система творчих завдань під час навчання студентів аналізу епічних творів (за матеріалами дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури»). *Australian journal of Education and Science*, «Sydney University Press», 2015. № 2 (16). С. 332–339.
67. Гричаник Н. І. Навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: до постановки проблеми. *Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації* : матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації». ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України». Одеса : ГО «ІОМП», 2015. С. 7–10.
68. Гричаник Н. І. Проблема навчання студентів-філологів аналізу художніх творів : філософські аспекти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2016. № 8 (35) серпень. С. 333–337.
69. Гричаник Н. І. Педагогічне керування процесом шкільного аналізу епічного твору як основа професійної підготовки майбутнього філолога. *Молодь, освіта, наука і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції* : зб. матеріалів XIX Всеукр. наук.-практ. конференції / Редкол.: І. І. Тимошенко (від. ред.) та ін. Київ : Вид-во Європейського університету, 2016. Т.1. С. 50–52.

70. Гричаник Н. І. Можливості курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у забезпеченні професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів. Харків : ФОП Бровін О. В., 2016. С. 92–94.
71. Гричаник Н. І. Психологічні особливості навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізу художнього твору. *Проблеми та перспективи розвитку освіти* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 39–41.
72. Гричаник Н. І. Про деякі особливості методики вивчення епічних творів студентами-філологами у вищому навчальному закладі. *Проблеми та перспективи розвитку освіти в Україні* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл, 2016. С. 26–28.
73. Гричаник Н. І. Погляди педагогів минулого на проблему професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Сучасні наукові дослідження* : матеріали XLIV Міжнародної науково-практичної конференції, Чернівці, 15-16 вересня 2016 року. Т.1. Київ : Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2016. С. 30–32.
74. Гричаник Н. І. Проблема аналізу художнього твору в методичній науці: ретроспективний огляд. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. В. Гоголя, 2016. № 4. С.16–20.
75. Гричаник Н. І. Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів літератури до аналізу художнього твору. *Глухівські наукові читання – 2016. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: матеріали VI Міжнародної інтернет-конференції молодих учених та студентів. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 2016. С. 52–54.
76. Гричаник Н. І. Розкриття питання аналізу художніх творів у змісті сучасних програм і підручників із зарубіжної літератури для загальноосвітньої школи. *Актуальные научные исследования в современном мире: XXII Междунар. научн.*

конф., 26 – 27 февраля 2017 г., Переяслав-Хмельницький: сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вып. 2 (22). ч.6. С. 55–61.

77. Гричаник Н. І. Проблема професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 412–429.

78. Гричаник Н. І. Аналіз сучасного стану сформованості вмінь студентів здійснювати розгляд епічних творів у процесі вивчення курсу «Методика викладання зарубіжної літератури». *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2018. № 6. С. 38–44.

79. Гричаник Н. І. Критерії та рівні сформованості вмінь студентів-філологів аналізувати художній твір. *Східнослов'янська філологія: Від Нестора до сьогодення* : матеріали VI Міжнар. наук. конф. (Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 56–59.

80. Гричаник Н. І. Літературознавча компетенція як основна складова професійної компетентності майбутнього вчителя. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»* : матеріали регіонального семінару (7 листопада 2018 р., м. Глухів). 2018.

81. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз художнього твору : методична парадигма. Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія / за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін –Ужгород–Мелітополь–Херсон–Кривий Ріг : Просвіт, 2019. С. 36–46.

82. Гричаник Н. І. Основні принципи методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів. *Сучасний рух науки: тези доп. VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 4-5 квітня 2019 р. Дніпро, 2019. С. 267–272.

83. Гричаник Н. І. Етапи реалізації методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції; у 2 ч. Ч.1 (м. Тернопіль, 11-12 квітня 2019 року)

/ укладачі: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. О. Сергуніна, І. І. Кузьма, С. Б. Гах. Тернопіль : СМП «Тайп», 2019. С. 138–140.

84. Гричаник Н. І. Репрезентація проблеми аналізу епічного твору в підручниках та посібниках із методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 17 May 2019 [Electronic resource]* / Editors prof. L. N. Katjuhin, I. A. Salov, I. S. Danilova, N. S. Burina. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2019. С. 322–333.

85. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Москва—Ленинград : Просвещение, 1966. 266 с.

86. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. 208 с.

87. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Київ : Райдуга, 1994. 94 с.

88. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392). Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. 2012. №4 – 5. С.3–56. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua//aws/show/1392-2011-n> (дата звернення: 15.01.2015).

89. Деякі аспекти аналізу літературного твору / А. Б. Гуляк, Н. М. Скоробагатько, П. П. Хропко, І. М. Цуркан. Київ : Наук. світ, 2000. 131 с.

90. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / сост. и вступ. статья В. А. Ротенберга. Москва : Учпедгиз, 1956. 374 с.

91. Дузь І. Вивчення творчості Остапа Вишні в школі : посіб. для вчителів. Київ : Рад. школа, 1971. 128 с.

92. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юніверсум Інтер, 2008. 1040 с.

93. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности. Кишинев : Штиинца, 1974. 132 с.
94. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К. : МАУП, 1998. 92 с.
95. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закл. / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 543 с.
96. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
97. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1391950419561429> (дата звернення: 21.09.2015).
98. Закон України «Про освіту». *Освіта*. 1996. 21 серпня. С. 6–11.
99. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х томах / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1986. Т. 2. 296 с.
100. Зарубіжна література: програма для середньої загальної школи з українською мовою навчання. 5 – 12 класи. URL : https://www.ae_lib.org.ua/texts/_school_program_2005_ua_htm (дата звернення: 12.05.2017).
101. Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів –з українською мовою навчання (Рівень профільний). URL: <https://drive.google.com/file/d/1T2p70vvRA5q> (дата звернення: 10.10.2019).
102. Зарубіжна література. Програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів –з українською мовою навчання (Рівень стандарт). URL: <https://drive.google.com/file/d/12UGcr9TTD4WN> (дата звернення: 10.10.2019).
103. За творческое изучение литературы в школе / под ред. Н. И. Кудряшева. Москва. АПН РСФСР, 1963. 320 с.
104. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2007. С. 16
105. Ингарден Р. Про пізнання літературного твору. *Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 1996. С. 136–163.

106. Ингарден Р. Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля: научное издание / пер. А. Денежника и В. Куренного. Москва : Дом интеллект. кн., 1999. 224 с.
107. Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень) : підр. для 11-го кл. закладів загальної середньої освіти. / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник, О. К. Бицько Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 304 с.
108. Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 304 с.
109. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ, 2003. 380 с.
110. История литературного образования в российской школе: хрестоматия / авт.-сост. В. Ф. Чертов. М., 1999. С. 289.
111. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан; предисловие Е. Н. Ильина. Москва : Просвещение, 1988. 255 с.
112. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под. ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
113. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. Москва : Мысль, 1994. 591 с.
114. Кислий Ф. С. Вивчення творчості Юрія Янковського в школі. Київ : Рад.школа, 1972. 120 с.
115. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
116. Клименко Ж. В. Научно-методичний лекторій для вчителя світової літератури «Специфіка вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи». *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 28–34.
117. Клочек Г. Д. Поэтика і психологія. Київ : Знання, 1990. 48 с.

118. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література (профільний рівень) : підручн. для 10 кл. закладів загальноосвітньої середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 304 с.
119. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література : підручн. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. . Київ : Літера ЛТД, 2018. 336 с.
120. Кожин В. Происхождение романа. Москва, 1983. С. 410.
121. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
122. Корст Н. О. Очерки по методике анализа художественных произведений. Москва : Учпедгиз, 1963. 280 с.
123. Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ : Рад. школа, 1976. 269 с.
124. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
125. Краткий толковый словарь русского языка / И. Л. Городецкая, Т. Н. Поновцева. 7-е изд., 1990. 251 с. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov> (дата звернення: 07.01.2014).
126. Кремінь В. Г. Філософія : підручник для вищої школи / В. Г. Кремінь, М. І. Горлач. Харків : Прапор, 2004. 736 с.
127. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для пед. училищ. Изд. 2-е, перер. и доп. Москва : Просвещение, 1986. 335 с.
128. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 2000. 1536с.
129. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва : Просвещение, 1981. 190 с.
130. Кузнецова Г. П. Формування готовності до викладання української літератури в студентів філологічних факультетів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. – Київ, 2006. 21 с.
131. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2009. 464 с.
132. Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С.38–40.

133. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
134. Леонтьев А. Поэтический язык как способ общения с искусством. *Вопросы литературы*. 1973. № 6. С.101–105.
135. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздав, 1975. 304 с.
136. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / под ред. В. В. Давыдова и др. Москва : Педагогика, 1983. Т.2. 318 с.
137. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Знание, 1974. 64 с.
138. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 5. С.20–23.
139. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : Видавничий центр «Академія», 1997. 752 с.
140. Літературознавча енциклопедія / Автор-укладач Ю. Ковалів: У 2-х т.; Т.1. Київ, 2007. 308 с.
141. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева, редкол.: Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов, А. Г. Бочаров и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
142. Лихачев Д. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. 1968. № 8. С. 74–87.
143. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. Ленинград : Просвещение, 1972. 327 с.
144. Лучинська О. Покоління NEXT: книга, читання, бібліотека. URL: <http://odb.km.ua/?dep=/&dep-up=1331> (дата звернення: 22.02.2016).
145. Ляпушкина Е. И. Введение в литературную герменевтику. Теория и практика. М. : РИПОЛ Классик, 2019. 96 с.
146. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування. Київ : Рад. школа, 1973. 255 с.

147. Маймин Е. А. Опыты литературного анализа. Москва : Просвещение, 1972. 207 с.
148. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Москва : Просвещение, 1977. 206 с.
149. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Ленинград : ЛГПИ, 1971. 176 с.
150. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 280с.
151. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Москва : Педагогика, 1977. 240 с.
152. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
153. Медведев В. П. Изучение эпических произведений в школе. Москва : Учпедгиз, 1963. 86 с.
154. Медведев Н. В. Герменевтическая философия Поля Рикера. *Гуманитарные науки. Философия, социология и культурология*: Вестник ТГУ, выпуск 10 (114). 2012. С. 252–256.
155. Методика преподавания литературы : учебн. для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.» / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др.; под ред. З. Я. Рез. Изд. 2-е, дораб. Москва : Просвещение, 1985. 368 с.
156. Методика преподавания литературы : учебн. для студ. педвузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. Москва : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. Ч. 1. 288 с., Ч. 2. 288 с.
157. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах України : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
158. Мірошніченко Л. Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури : дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 403 с.

159. Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього твору у шкільній практиці. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–17.
160. Мірошніченко Л. Ф., Мірошнікова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–20.
161. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
162. Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ столітті. Київ : Шкільний світ, 2001. 24 с.
163. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі. 2-е вид. Київ : Ленвіт, 2008. 127 с.
164. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. К. : Вища школа, 1978. 247с.
165. Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України* 2003. №3. С.31 – 34.
166. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1972. 152с.
167. Николаев А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново: ЛИСТОС, 2011. URL: <http://www.listos.biz> (дата звернення: 18.01.2017).
168. Никольский В. Методика преподавания литературы в средней школе. М.: Просвещение, 1971. 75с.
169. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 40с. URL: <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms> (дата звернення: 05.10.2017).
170. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1949.URL: <http://www.ozhegov.org> (дата звернення: 24.04.2015).

171. Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Світова література. 5-11 класи. К.: Освіта, 1993. 64с.
172. Орлова С. Психологічні особливості розвитку сприймання підлітками поетичної форми. URL: <http://disser.com.ua/contents/5472.html> (дата звернення: 12.03.2016).
173. Основы педагогики и психологи высшей школы : уч. пособие / [под ред. А. В. Петровского]. М. : Изд-во МГУ. 1986. 303с.
174. Островська Г. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменника у загальноосвітній школі : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. 472с.
175. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. 4-е изд. М. : СПб.: Типография Ю. Н. Эрлих, 1913. 111с.
176. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник. К.: Кондор, 2009. 576с.
177. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закл. К. : Кондор, 2011. 468с.
178. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. 384с.
179. Паращич В. В. Усі уроки світової літератури. 10 клас (академічний рівень). Х.: Вид. група «Основа», 2011. 269с.
180. Паращич В. В. Усі уроки світової літератури. 11 клас. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 335с.
181. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін., за ред. З. Н. Курлянд. 3-е вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2007. 495с.
182. Педагогіка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. / [под ред. Ю. К. Бабанского]. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1988. 479с.

183. Педагогический энциклопедический словарь / редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.; Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528с.
184. Педагогический словарь. Т.2. / Г. М. Воловникова, Л. И. Генсировская, Издательство Академии педагогических наук, М., 1960. 766с.
185. Петрушенко В. Л. Філософія: навчальний посібник. Львів: Магнолія, 2006. 506с.
186. Платон. Сочинения в четырех томах. Том 2 / [общ. ред. А. Ф. Лосева, Я. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи]. М. : Мысль, 1993. 528с.
187. Подік І. І. Студенти Z: особливості та перспективи. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 159. 2017. С.130 – 135.
188. Потебня А. Из записок по истории словесности. Мысль и язык / Эстетика и поэтика. М., Искусство, 1976. 614с.
189. Потебня А. Из лекций по теории словесности / Эстетика и поэтика. М.: Высшая школа. 1976. 543с.
190. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова. К.: Мистецтво, 1985. 320 с.
191. Проблемы преподавания литературы в средней школе: пособие для учителя / Т. Ф. Курдюмова, И. С. Збарский, В. П. Полухина и др., под ред. Т. Ф. Курдюмовой. М.: Просвещение, 1985. 192с.
192. Проблемы преподавания русской литературы [М. В. Черкезова, Л. А. Шерман, И. В. Андреева, А. Д. Жижина, И. Х. Майорова, Л. Ф. Мирошниченко]; под ред. М. В. Черкезовой и И. В. Андреевой. Л.: Просвещение, 1989. 208с.
193. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи / [Д. С. Наливайко, Ю. І. Ковбасенко, К. О. Шахова та ін.]; за ред. Д. С. Наливайка. К.: Перун, 1998. 62с.
194. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5 – 11 класи. URL: http://www.ae_lib.org.ua/texts/_school/ (дата звернення: 12.01.2016).

195. Проект Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. URL: <http://www.nas.gov.ua/PresidiumMeeting/Documeys/110330.pdf>. (дата звернення: 15.09.2015).
196. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки URL: <http://mgu.com.ua/index.php?option=com> (дата звернення: 15.09.2015).
197. Пропп В. Я. Морфология сказки. 2-е изд. – М.: Наука, 1969. 168с.
198. Психолого-педагогические вопросы обучения и эстетического воспитания. Казань, 1975. 132с.
199. Радугин А. А. Философия. Курс лекций. URL: <http://www.twirpx.com/> (дата звернення: 22.10.2016).
200. Рева Г. С. Вивчення прози в середній школі: посіб. для вчителів. К.: Рад.школа, 1965. 101с.
201. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: [пособие для учителя]. 4-е изд., испр. М. : Просвещение, 1985. 288с.
202. Рикер П Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр. И. С. Вдовиной. М.: Академический Проект, 2008. 695с.
203. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. Москва : «Просвещение», 1965. 359 с.
204. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Изд. Министерства просвещения РСФСР, 1946. 704 с.
205. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
206. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
207. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФРОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. №2. С.24 – 30.
208. Сафонова А. М. Виховання навичок аналізу прозового твору. Київ : Вид-во «Радянська школа», 1967. 156 с.

209. Світова література : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, проф. рівень / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Є. В. Волощук та ін. Київ : Генеза, 2010. 288 с.
210. Світова література. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. 10 – 11 класи. URL: http://svitliteraturu.com/_bd/1/191_10-11_doc (дата звернення: 17.05.2016).
211. Світова література. Програма для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. 10 – 11 класи. URL: http://svitliteraturu.com/_bd/1/192_10-11_doc (дата звернення: 17.05.2016).
212. Семенов О. Мовно-літературна освіта в Україні : погляд крізь роки : навч. посіб. / Олена Семенов, Людмила Базиль. Київ : Фенікс, 2008. 240 с.
213. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закл. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.
214. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти / В. Сидоренко, П. Дмитренко. Київ : РНЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.
215. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. Київ : Ленвіт, 2004. 305 с.
216. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / за ред. З. І. Тимошенко. Київ : Видавництво Європейського університету, 2004. 127 с.
217. Сковорода Г. Твори у двох томах. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. Київ : АТ «Обереги», 1994. Т. 2. 528 с.
218. Словник іншомовних слів / укладачі С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
219. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / укл. Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

220. Словник української мови / укл.: Л. Л. Шевченко, В. В. Чумак, Г. М. Ярун, І. В. Шевченко, О. В. Бугаков, В. М. Білоноженко; гол. ред. В. М. Русанівський. Київ, 2000. С. 201
221. Совершенствование преподавание литературы в школе : пособие для учителя / Г. И. Беленький, Ю. И. Лысый, Н. М. Крупина и др.; под ред. Г. И. Беленького. Москва : Просвещение, 1986. 191 с.
222. Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. Москва; Ленинград : Госиздав, 1927. 119с.
223. Солдатова Г. Покоління Z: психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей. URL: <http://ukr.media/science/272956> (дата звернення: 17.03.2016)
224. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. Москва : Гардарики, 2006. 736 с.
225. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : методичний посібник для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 254 с.
226. Сторчак К. М. Основи методики літератури. Київ : Рад. школа, 1965. 420 с.
227. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / сост. Г. Г. Савенок. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
228. Суворова А. Н. Введение в современную философию : учебное пособие, 2005. URL <http://padabum.com/d.php?id> (дата звернення: 13.07.2016)
229. Сухомлинский В. А. Век математики или век Человека. *Воспитание школьников*. 1967. № 1. С. 40–43.
230. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1979. Т. 2. 670 с.
231. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов, 5-е, испр. и доп. Москва : Просвещение, 1976. 548с.
232. Телехова О. П. Українська література : посіб. для вчителів. 2-е вид., доп. Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2001. 272 с.
233. Теории, школы, концепции: Художественная рецепция и герменевтика. Москва : Наука, 1985. 287 с.

234. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : підручник. 2-е вид. випр. і доповн. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
235. Ткаченко Н. С., Ходосов К. О. Вивчення творчості Михайла Стельмаха : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1981. 224 с.
236. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульняк. Харків, 2010. 606 с.
237. Годоров Ц. Поняття літератури та інші есе / перекл. з франц. Є. Марічева. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 162 с.
238. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.
239. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
240. Ушинский К. Д. Собрание починений. Москва–Ленинград : Учпедгиз, 1949. Т.9. С. 98–154.
241. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. *Теоретические проблемы педагогики*. Москва : Педагогика, 1984. Т.1. 584 с.
242. Фесенко Э. Я. Теория литературы : учебное пособие для вузов. Изд. 3-е, доп. и испр. Москва : Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. С. 255–289.
243. Філософія : навчальний посібник / за заг. ред. І. Ф. Надольного. Київ : Вікар, 1997. 584 с.
244. Філософія освіти: навч. посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
245. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 751 с.
246. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., Київ : Головна редакція української радянської енциклопедії. 1986, 796 с.
247. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
248. Философия : учебник / под ред. А. Ф. Зотова, В. В. Миронова, А. В. Разина. Изд. 6-е перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2009. 668 с.

249. Формування фахової вправності у студентів філологічних факультетів у процесі педагогічної практики / С. В. Цінько, Т. І. Дятленко, О. М. Чайка, Н. І. Гричаник // Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника : монографія / [за ред. Г. П. Кузнецової]. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. 192 с.
250. Фролова К. П. Аналіз художнього твору (Деякі методи вивчення тексту художнього твору). Київ : Рад. школа, 1975. 174 с.
251. Хализев В. Е. Теория литературы. М. : Высшая школа, 2002 . 438с.
252. Хайдеггер М. Время и бытие / Мартин Хайдеггер. Разговор по проселочной дороге: сборник: [пер. с нем. А. С. Солодовниковой]; под ред. А. Л. Доброхотова. Москва : Высш. шк., 1993. С. 80–102.
253. Хайдеггер М. Что значит мыслить? Разговор по проселочной дороге : сборник : [пер. с нем. А.С.Солодовниковой]; под ред. А. Л. Доброхотова. Москва : Высш. шк., 1993. С. 134–146.
254. Ходосов К. О. Вивчення творчості Андрія Головка в школі : посіб. для учителів. Київ : Рад.школа, 1964. 117 с.
255. Черниш Н. Психологічні засади вивчення ліричних творів у середніх класах. *Гуманітарний вісник*. 2009. №18. С.258 – 262.
256. Чертов В. Ф. Художественная информация в современном мире и уроки литературы. *Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения* : материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2014 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. Москва : Изд-во «Эконом-Информ», 2015. 158 с.
257. Чередник Л. А. Світова література. 10 клас. Рівень стандарту : авторські уроки. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. 208 с.
258. Шалагінов Б. Б. Науковий та «шкільний» аналіз художнього тексту. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.6–9.
259. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

260. Шевцова Л. И. Методика преподавания литературы : учебно-методический комплекс для студентов филологического факультета. Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. 135 с.
261. Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма. Ленинград : ОГИЗ СОЦЭКГИЗ, ленинградское отделение, 1936. – XIX, 480с.
262. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства. Москва : Мысль, 1966. 496 с.
263. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб. : Европейский Дом, 2004. 242 с.
264. Шлейермахер Ф. Речи о религии: Монологи / пер. и предисл. С. Л. Франкова. Москва : Рефлбук : ИСА, 1994. 417 с.
265. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навчальний посібник для студ. вузів. Київ : Кондор, 2007. 313 с.
266. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
267. Юм Д. Философское наследие. Сочинения в 2 томах, Т.1. Изд. 2-е, перераб. и доп. / вст. статья А. Ф. Грязнова. Москва : Изд-во «Мысль», 1996. 735 с.
268. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. Москва : Просвещение, 1966. 291 с.
269. Hrychanyk N. The epic works analysis at school as a methodical problem. The 21st century challenges in education and science: materials of the Scientific Pedagogical Readings of Young Scientists, Master,s and Bachelor,s Degree Students (23 квітня 2015 року). Глухів, 2015. С. 47–50.
270. Hrychanyk N. Problem of teaching philology students of epic foreign literature works analysis in the process of methodical preparation. The 21st century challenges in education and science: матеріали IV науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами, 14 квітня 2016 року. Глухів, 2016. С. 29–32.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тлумачення поняття «аналіз» у довідковій та науковій літературі

№ з/п	Назва видання	Визначення поняття «аналіз»
1	Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва, 1949. С.79 URL: http://www.ozhegov.org .	«Метод дослідження шляхом розгляду окремих сторін, властивостей, структурних компонентів чого-небудь; всебічний розбір, розгляд»
2	Краткий толковый словарь русского языка / И. Л. Городецкая, Т. Н. Поновцева. 7-е изд., 1990. 251с. URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov .	«Метод дослідження, який полягає в розчленуванні досліджуваного предмета чи явища; розбір, дослідження окремих частин предмета для судження про ціле»
3	Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 24.	«Логічний метод наукового пізнання, що виник на основі практичної діяльності людей; процес мисленого або практичного розчленування на складові частини»
4	Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 1998. С.105	«Метод наукового дослідження, який полягає у зведенні певних положень до основних принципів; детальне вивчення, розгляд, розбір яких-небудь фактів, явищ»
5	Словник іншомовних слів / Укладачі С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. С. 35	«Метод дослідження, що полягає в мисленому або практичному розчленуванні цілого на складові частини»
6	Словник української мови / укл. Л. Л. Шевченко, В. В. Чумак, Г. М. Ярун, І. В. Шевченко, О. В. Бугаков, В. М. Білоноженко. Київ, 2000. С. 201	«Метод наукового дослідження, що полягає в розчленуванні цілого на складові елементи, детальне, всебічне вивчення, дослідження»
7	Педагогический энциклопедический словарь / Редкол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая рос. энцикл., 2002. С. 110.	«Розгляд, вивчення чого-небудь, засноване на розчленуванні предмета, явища на складові частини»

8	Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2007. С.16.	«Дослідження шляхом розгляду окремих сторін, властивостей, складових частин чого-небудь»
9	Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и методика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. С.14.	«Розкладання, розчленування, прийом розумової діяльності, пов'язаний з мисленнєвим (або реальним) розчленуванням предмета, явища, процесу на частини; перша стадія наукового дослідження»
10	Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. Москва : Сов. энциклопедия, 1987. С. 23.	«Дослідницьке прочитання художнього тексту, яке протистоїть, з одного боку, інтуїтивному відчуттю та ілюстрованому цитуванню, а з іншого – описовому виокремленню прийомів літературної техніки»
11	Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. Київ : Видавничий центр «Академія», 1997. С. 38.	«Логічна процедура, суть якої полягає у розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, елементи, в розгляді кожного з них зокрема та у взаємозв'язках з метою осягнення, характеристики своєрідності цього твору»
12	Літературознавча енциклопедія / автор-укладач Ю. Ковалів: У 2-х т.; Т.1. Київ, 2007. С. 64.	«Мислене розчленування цілісного твору на складники, розгляд їх окремо та в текстуальних, контекстуальних й інтертекстуальних зв'язках з метою виявлення особливостей його структури, жанрово-стильової специфіки, висвітлення істотного, естетично вартісного, соціально значущого»

Основні відмінності родів літератури

<u>Лірика</u>	<u>Епос</u>	<u>Драма</u>
Слово лірика походить від «ліра» – музичний інструмент	Слово «епос» походить від «epos» – слово	Слово «драма» походить від слова «drama»
ТВОРИ		
<i>ВІДОБРАЖАЮТЬ</i>		
←	↓	→
Переживання ліричного героя	Життєвий шлях людини, події, в яких вона бере участь, її вчинки; взаємостосунки людей	Дію персонажів на сцені
Образи		
←	↓	→
Зосереджений лише на зображенні окремого переживання	Відображає у своїй долі характерні риси життєвого процесу	Показує самостійну дію на сцені

Поділ епічних творів на групи (за О. Галичем)

Групи епічних жанрів	Жанр	Визначення теоретико-літературного поняття	Приклади творів
Великі	Епопея	Значний за обсягом монументальний твір епічного змісту, в якому широко і всебічно відтворено епохальний перелом у житті цілого народу (часом багатьох народів), відображені події, що мають вирішальне значення для багатьох поколінь	Л. М. Толстой «Війна і мир», Дж. Голсуорсі «Сага про Форсайтів», Р. Роллан «Жан Крістоф» та інші.
	Роман	Великий епічний твір, в основі якого лежить зображення приватного життя людини в нерозривному зв'язку із суспільним розвитком	Ж. Верн «П'ятнадцятирічний капітан», В. Скотт «Айвенго», М. Сервантес «Дон Кіхот», Ф. Стендаль «Червоне і чорне», Ф. Достоєвський «Злочин і кара», Е. Золя «Кар'єра Ругонів», О. Вайльд «Портрет Доріана Грея», М. Булгаков «Майстер і Маргарита», А. Камю «Чума», Г. Г. Маркес «Сто років самотності», П. Зюскінд «Запахи, або Історія одного вбивці» та інші.
Середні	Повість	Епічний твір середньої жанрової форми, у якому розкривається людська доля, взаємини героя з навколишньою дійсністю	Марк Твен «Пригоди Тома Соєра», Льюїс Керролл «Аліса в Країні Див», О. Грін «Пурпурові вітрила», О. де Бальзак «Гобсек», Е. Хемінгуей «Старий і море», Я. Кавабата «Тисяча журавлів», Ч. Діккенс «Різдвяна пісня у прозі» та інші.
	Новела	Малий епічний жанр художньої літератури, який має гостру несподівану розв'язку	О. Генрі «Дари волхвів», «Останній листок», Г. Дж. Уеллс «Чарівна крамниця», Т. Манн «Маріо і чарівник» та інші.
	Оповідання	Епічний твір, оснований на зображенні однієї події з життя героя	А. П. Чехов «Товстий і тонкий», «Хамелеон», Джек Лондон «Жага до життя», Р. Д. Бредбері «Усмішка», Р. Шеклі «Запах думок», Дж. Олдрідж «Останній дюйм», Ф. Кафка «Перевтілення», М. Павич «Дамаскин» та інші.
	Есе	Жанр, який лежить на межі художньої та публіцистичної творчості	Джейм Джойс «Джакомо Джойс» та інші.
	Нарис	Малий художньо-публіцистичний жанр, у якому	Нариси Ч. Діккенса, О. де Бальзака, І. Тургенєва.

Малі		автор зображує дійсні події та факти	
	Памфлет	Художньо-публіцистичний твір, що в гостросатиричній формі викриває злочоденні явища суспільного життя	Е. Роттердамський «Похвальне слово глупоті», Д. Дефо «Чистокровний англієць», Д. Дідро «Жан-фаталіст», В. Гюго «Наполеон Малий» та інші.
	Міф	Невеликий твір розповідного характеру, в якому віддзеркалилися уявлення колективної свідомості про навколишній світ, про походження та систему взаємозв'язків значущих елементів світобудови	Давньогрецька, давньоримська міфологія, міфи троянського циклу («Троя», «Паріс викрадає Єлену», «Облога Трої», «Смерть Ахілла», «Троянський кінь»), міф про Прометея, міфи про Геракла, «Дедал і Ікар», «Нарцис», «Пігмаліон і Галатя», «Орфей і Еврідіка», «Деметра і Персефона»; Індійські міфи («Про створення ночі», «Про потоп», «Про золоті часи»; Єгипетські міфи («Ра та Апоп», «Міф про те, як Тефнут покинула Єгипет») та інші.
	Легенда	Фольклорний або літературний твір, що містить розповідь на фантастичну тему.	В. Гюго «Легенда про Юліана Милостивого», Г. Флобер «Спокуса св.Антонія», Г. Манн «Доктор Фаустус» та інші.
	Притча	Короткий фольклорний або літературний розповідний твір повчального характеру, орієнтований переважно на алегоричну форму доведення змісту етичних цінностей буття.	Зразки притчі містяться у творчості Л. Толстого, Ф. Кафки, А. Камю, Ж. П. Сартра, Б. Брехта, А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц» та інші.

Епічні твори, вивчення яких передбачено програмою в 10–11 класах

Епічні твори		
Малі жанри	Середні жанри	Великі жанри
Ф. Кафка «Перевтілення», Г. Белль «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...», Г. Г. Маркес «Стариган з крилами», М. Павич «Скляний равлик», Х. Кортасар «Менади»	Е. Т. А. Гофман «Крихітка Цахес на прізвисько Ціннобер», М. В. Гоголь «Мертві душі», Е. Хемінгуей «Старий і море», Я. Кавабата «Тисяча журавлів»	Ф. Стендаль «Червоне і чорне», Г. Флобер «Пані Боварі», Ф. Достоєвський «Злочин і кара», О. Вайльд «Портрет Доріана Грея», П. Коельйо «Алхімік», М. Булгаков «Майстер і Маргарита», Джордж Оруелл «1984».

**Приклади завдань і запитань для формування вмінь і навичок учнів
аналізувати епічні твори, вміщених у шкільних підручниках із зарубіжної
літератури**

[49; 107; 108; 118]

Назва підручника	Завдання, запитання репродуктивного характеру	Завдання, запитання евристичного, дослідницького спрямування	Завдання, запитання творчого характеру, практичного спрямування
Зарубіжна література (профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальноосвітньої середньої освіти / Ю. І. Ковбасенко. Київ: Літера ЛТД, 2018. 304с.	<p>- Якими є характерні ознаки соціально-психологічного роману? Чи є роман «Червоне і чорне» соціально-психологічним? Відповідь аргументуйте[с.147]</p> <p>- Доведіть, що «Пані Боварі» - соціально-побутовий роман [с.160]</p> <p>- Що називають притчею?[с.279]</p>	<p>- Складіть план і доберіть цитати до порівняльної характеристики Цахеса і Бальтазара[с.89];</p> <p>- Поясніть пряме і символічне значення назви поеми М. Гоголя «Мертві душі»[с.104];</p> <p>- Які філософські погляди вплинули на проблематику та систему образів роману «Червоне і чорне». Відповідь ілюструйте цитатами з твору [с.148];</p> <p>- Складіть план роману «Пані Боварі». Поясніть поділ на три частини. Чи сприяє цей композиційний прийом реалізації авторського задуму? Відповідь аргументуйте[с.160];</p> <p>- Складіть цитатний план характеристики образу Родіона Раскольникова[с.185]</p>	<p>- Ким є Цахес насправді – пасивним виконавцем чужої волі чи активним носієм зла? Кого можна назвати Цахесом у наш час?[с.89]</p> <p>- Напишіть твір «Хто такий Чичиков» (за поемою М. Гоголя «Мертві душі»)[с.105]</p> <p>- Як ви розумієте слова Достоєвського про те, що теорію Раскольникова «Соня та любов зламали»[с.185]</p>
Волощук Є. В. Зарубіжна література (проф. рівень) : підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти / Євгенія Волощук, Володимир Звиняцьковський,	<p>- Пригадайте, що таке психологізм. Чи властивий психологізм «Мертвим душам»? [с.90]</p> <p>- У чому полягала ідея Раскольникова? Чи відмовився герой від неї остаточно до</p>	<p>- Укладіть таблицю «Позитивні та негативні якості Жульєна Сореля». До кожної вказаної якості доберіть відповідні приклади з тексту роману. Порахуйте, яких характеристик більше. Чому? [с.125]</p>	<p>- Коментуючи поведінку Тетяни Ларіної у фіналі пушкінського роману, Ф. Достоєвський писав: «Щастя – не в radoшax взаємного кохання, а у вищій гармонії духу». Як ви розумієте цей вислів у контексті долі</p>

Оксана Філенко. Київ : Генеза, 2018. 224с.	кінця романної дії?[с.151]	- Які елементи реалістичного роману є в романі «Портрет Доріана Грея»? Чи можна назвати цей твір фантастичним? Відповідь обґрунтуйте [с.163]	Емми й Тетяни?[с.136] - Відомо, що Ф. Достоєвський писав свої романи дуже швидко, а Г. Флобер – дуже повільно. Знайдіть в Інтернеті відомості про те, як писали названі письменники, і підготуйте презентації на цю тему [с.164]
Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. К. : УОВЦ «Оріон», 2018. 304с.	- Розкажіть, хто такий Мармеладов і як він познайомився з головним героєм твору. Що найбільше вразило Раскольникову в сповіді Мармеладова?[с.190] - Схарактеризуйте образ художника Безіла Голворда. Що найбільше він цінував у житті? Як ставився до мистецтва? Ким для художника був Доріан Грей? [с.204]	- Проаналізуйте особливості сюжету і композиції роман [с.179]; - Розкрийте сенс назви роману «Злочин і кара»[с.195]; - Доведіть, що «Портрет Доріана Грея» - інтелектуальний роман. Елементи яких інших жанрових різновидів характерні для цього твору? Доведіть свою думку конкретними прикладми із тексту [с.212]	- Розв'яжіть кроссенс і підготуйте за ним зв'язну розповідь [с.179]; - Підготуйте інформаційний плакат за вивченою темою [с.183]; - Укладіть словник персонажів роману «Портрет Доріана Грея» [с.213].
Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник, О. К. Бицько. К.: УОВЦ «Оріон», 2019. 304с.	- Розкажіть, хто такий Грегор Замза. Як ви гадаєте, чому перевтілення відбулося саме з ним? [с.35] - Як рідні Грегора відреагували на ті зміни, які відбулися з ним? Чи можна стверджувати, що перевтілення зазнають і стосунки між членами родини Замза? [с.35]; - Прочитайте, як відбулося знайомство Берліоза й Бездомного з невідомим. Яке враження справив на вас цей персонаж? [с.48];	- На конкретних прикладах із новели «Перевтілення» підтвердьте або спростуйте вислів французького прозаїка й літературного критика Ф. Бербедера про те, що твори Кафки можна сприймати як фарс [с.41]; - Розкрийте, в чому полягає особливість побудови роману «Майстер і Маргарита». Обґрунтуйте, чому дослідники називають цей твір «роман у романі»[с.52]; - За допомогою конкретних прикладів доведіть, що «Колгосп тварин» - антиутопія	- Намалюйте свій дудл на тему «Франц Кафка і його новела «Перевтілення»» [с.41]; - Проаналізуйте інфографіку, створену на основі ілюстрацій українського художника-графіка Віктора Єфименка [с.49]; - На основі інформаційного плаката підготуйте повідомлення про творчість Дж. Орвелла [с.150].

	<p>- Простежте за текстом, як головний герой поступово розглядає свою гімназію (за оповіданням Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...») [с.167]</p>	<p>[с.145]; - Визначте роль епізоду «Змагання Сантьяго з афроамериканцем» у композиції повісті Е. Хемінгуея «Старий і море» [с.195].</p>	
--	---	--	--

Шановні колеги!

Просимо Вас дати відповіді на запитання

Анкета для викладачів методики викладання літератури

1. Назвіть істотні відмінності між літературознавчим і шкільним аналізом.
2. Який теоретико-літературний інструментарій, на вашу думку, відіграє важливу роль у формуванні методичних умінь майбутніх словесників здійснювати шкільний аналіз?
3. Як Ви працюєте над формуванням у студентів-філологів практичних умінь і навичок здійснювати аналіз художнього твору? Які методи, прийоми, і види навчальної діяльності Ви при цьому застосовуєте?
4. Як жанрова природа епічного твору впливає на методику його вивчення?
5. Які об'єктивні причини викликають певні труднощі в майбутніх філологів здійснювати шкільний аналіз епічних творів?
6. Визначте ставлення студентів до занять з методики викладання літератури (лекційних та лабораторно-практичних), на яких здійснюється їх практична підготовка до розгляду творів світового літературного процесу з учнями під їх безпосереднім керівництвом.

Анкета для студентів-філологів

1. Чи знаєте Ви, що означають поняття «аналіз», «літературознавчий аналіз», «шкільний аналіз»? (Так, ні, частково, не можу відповісти). Дайте їх визначення.
2. Чи є істотні відмінності в аналізі художніх творів, різних за своєю родово-жанровою природою? (Так, ні, частково, не можу відповісти)
3. Чи відрізняється аналіз художнього твору, який здійснюють учні під керівництвом учителя на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти, від аналізу, який проводить літературознавець-науковець? (Так, ні, частково, не можу відповісти)

4. Чи задоволені Ви професійно-методичною підготовкою до аналізу художнього твору, яка здійснюється під час аудиторної й позааудиторної роботи у Вашому виші? (Так, ні, частково, не можу відповісти)

5. Які навчальні дисципліни відіграють засадничу роль у Вашій методичній підготовці до проведення шкільного аналізу на уроках літератури? (Суспільно-гуманітарні, психолого-педагогічні, професійно-орієнтовані, дисципліни за вибором – необхідне підкреслити). Напишіть назви дисциплін.

6. Який досвід аналізу художніх творів Ви при цьому отримали? (Теоретичний, методичний, теоретико-методичний, художній, інший – необхідне підкреслити)

7. Які питання аналізу художніх творів Ви вважаєте актуальними і потрібними для розгляду під час навчальних занять? Дайте письмову відповідь.

8. Які труднощі під час організації та проведення аналізу художнього твору Ви відчуваєте? Дайте письмову відповідь.

Результати відповідей студентів-філологів на запитання анкети

Запитання анкети	Відповіді на запитання анкети	
	Кількість	%
1. Чи знаєте Ви, що означають поняття «аналіз», «літературознавчий аналіз», «шкільний аналіз»?		
1. Так	79	30,3 %
2. Ні	45	17,5 %
3. Частково	121	46,5 %
4. Не можу відповісти	15	5,7 %
2. Чи є істотні відмінності в аналізі художніх творів, різних за своєю родово-жанровою природою?		
1. Так	78	30 %
2. Ні	63	24,2 %
3. Частково	105	40,4 %
4. Не можу відповісти	14	5,4 %
3. Чи відрізняється аналіз художнього твору, який здійснюють учні під керівництвом учителя на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти, від аналізу, який проводить літературознавець-науковець?		
1. Так	134	51,5 %
2. Ні	37	14,3 %
3. Частково	79	30,4 %
4. Не можу відповісти	10	3,8 %
4. Чи задоволені Ви професійно-методичною підготовкою до аналізу художнього твору, яка здійснюється під час аудиторної і позааудиторної роботи у Вашому виші?		
1. Так	66	25,4 %
2. Ні	31	11,9 %
3. Частково	157	60,4 %
4. Не можу відповісти	6	2,3 %
5. Які навчальні дисципліни відіграють засадничу роль у Вашій професійно-методичній підготовці до проведення шкільного аналізу на уроках літератури?		
1. Суспільно-гуманітарні	65	25 %
2. Психолого-педагогічні	32	12,3 %
3. Професійно-орієнтовані	111	42,7 %
4. Дисципліни за вибором	52	20 %
6. Який досвід аналізу художніх творів Ви при цьому отримали?		
1. Теоретичний	67	25,8 %
2. Методичний	60	23 %
3. Теоретико-методичний	71	27,3 %
4. Художній	39	15 %
5. Інший	23	8,9 %

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Навчальна програма спецкурсу

**ШКІЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА ЗАНЯТТЯХ
З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗВО**

ОПИС СПЕЦКУРСУ

**ШКІЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА ЗАНЯТТЯХ
З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗВО**

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітній ступінь	Характеристика спецкурсу Денна форма навчання
Кількість кредитів ЄКТС – 2 Змістових модулів – 2	Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка	Вибіркова навчальна дисципліна
Загальна кількість годин – 60	Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта. Мова і література (англійська)	Рік підготовки: IV Семестр: VII
Тижневих годин: аудиторних – 30 самостійна, індивідуальна робота студентів – 30	Освітній ступінь «Бакалавр»	Лекції: 14 Лабораторні заняття: 6 Практичні заняття: 10 Самостійна робота: 18 Індивідуальна робота: 12 Форма підсумкового контролю: залік

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить: 50% / 50%.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Місце спецкурсу в навчальному процесі

Спецкурс «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури в ЗВО» розроблено відповідно до освітньо-професійної програми і навчального плану підготовки бакалаврів денної форми навчання за спеціальностями 014 Середня освіта (Українська мова і література), 014 Середня освіта. Мова і література (англійська)).

Пропонована програма враховує міжпредметні зв'язки, зокрема з педагогікою, психологією, зарубіжною літературою, методикою викладання української літератури, українською літературою і допомагає зорієнтуватися в складному об'ємному теоретичному матеріалі, який стосується шкільного аналізу епічних творів. Вивчення спецкурсу сприяє поглибленню знань майбутніх учителів-словесників з методики викладання зарубіжної літератури.

Основними формами підготовки здобувачів вищої освіти є лекції, лабораторні заняття, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота. Програма розрахована на 14 годин лекцій, 6 годин лабораторних занять і 10 годин практичних занять. Під час проведення лекцій забезпечується викладання теоретичного матеріалу з усіх тем, передбачених програмою спецкурсу. На лабораторних і практичних заняттях розв'язуються завдання практичного, творчого, науково-дослідного спрямування.

Ураховуючи складний і великий за обсягом теоретичний матеріал, значну його частину винесено на самостійне та індивідуальне опрацювання здобувачами вищої освіти (самостійна робота – 18 годин, індивідуальна робота – 12 годин). Вивчення спецкурсу закінчується заліком.

Мета і завдання дисципліни

Мета – удосконалити методичні вміння та навички здобувачів вищої освіти організувати та проводити шкільний аналіз епічних творів на уроках зарубіжної літератури.

Завдання:

- систематизувати відомості про аналіз як один із основних етапів вивчення художнього твору, шкільний аналіз як домінуючий етап роботи над текстом епічного твору;

- підвищити рівень знань про епос як один із літературних родів;

- поглибити методичні вміння та навички студентів здійснювати шкільний аналіз епічного твору, враховуючи родову і жанрову специфіку.

Структура залікових кредитів спецкурсу

«Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури в ЗВО»

Назва теми	Аудиторні заняття У/А		Самостійна/індивідуальна робота студентів
	лекції	практичні/лабораторні	
IV семестр			
Змістовий модуль №1. Теоретичні основи аналізу художнього твору			
Тема 1. Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві	2		2/
Тема 2. Аналіз художнього твору крізь призму наукової парадигми	2	2	2/2
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору			
Тема 3. Теоретичні підвалини аналізу художнього твору	2	2	2/2
Тема 4. Основні етапи вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури	2	2	2/2
Тема 5. Шкільний аналіз художнього твору	2	2	2/2
Тема 6. Шляхи аналізу художнього твору	2		4/2
Тема 7. Методика шкільного аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури	2	2/6	4/2
Разом	14	10/6	18/12

Зміст лекційного матеріалу

Номер теми	Перелік тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1	<p>Тема: Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві</p> <ol style="list-style-type: none"> Літературний твір як явище мистецтва: зміст поняття, ознаки, категорії. Філософська наукова думка про літературний твір (Платон, І. Кант, Г. Гегель, Й. Фіхте, Г.-Г. Гадамер, Дж. Локк, Ф. Бекон та ін.). Особливості розуміння художнього тексту в естетиці (Ж.-Ж. Руссо, М. Мерло-Понті, П. Рікер, В. Пропп та ін.). Концептуальні підходи до означеного питання у літературознавчих дослідженнях (О. Потебня, М. Бахтін, Ю. Ковалів, А. Ткаченко та ін.). 	2
2	<p>Тема: Аналіз художнього твору крізь призму наукової парадигми</p> <ol style="list-style-type: none"> Еволюція філософської думки від античності до ХХІ століття стосовно проблеми аналізу художнього твору (П. Юркевич, Ф. Ніцше, В. Дільтей та ін.). Психолого-педагогічні основи розгляду художнього тексту (П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, П. Зінченко, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.). Літературознавчі орієнтири аналізу художнього твору (Г. Поспєлов, В. Халізов, Л. Грицик, Р. Гром'як, Г. Семенюк, П. Білоус, А. Ткаченко, В. Марко та ін.). Питання аналізу художнього твору в методичній науці (Ф. Буслаєв, В. Голубков, М. Рибникова, Є. Пасічник, З. Рез, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, Г. Токмань, О. Ісаєва, Ж. Клименко та ін.). 	2
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
3	<p>Тема: Теоретичні підвалини аналізу художнього твору</p> <ol style="list-style-type: none"> Зміст дефініції «аналіз художнього твору» в довідникових, енциклопедичних виданнях. Традиційні та новаторські види аналізу. Принципи аналізу. 	2
4	<p>Тема: Основні етапи вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури</p> <ol style="list-style-type: none"> Значення лексеми «етап» у різних довідникових джерелах. Підготовка до сприйняття художнього твору. Специфіка проведення даного етапу. Читання тексту як один із етапів вивчення художнього 	2

	<p>твору. Функції читання. Види читання.</p> <p>4. Підготовка до аналізу.</p> <p>5. Аналіз художнього твору як найважливіший етап вивчення художнього твору.</p> <p>6. Підсумки.</p>	
5	<p>Тема: Шкільний аналіз художнього твору</p> <p>1. Мета, завдання і функції шкільного аналізу. Аналіз твору в єдності змісту і форми.</p> <p>2. Прийоми шкільного аналізу.</p> <p>3. Співвідношення літературознавчого та шкільного аналізів художнього твору.</p>	2
6	<p>Тема: Шляхи аналізу художнього твору</p> <p>1. Поняття «шлях аналізу» в методичній науці.</p> <p>2. Шлях аналізу «услід за автором».</p> <p>3. Пообразний шлях аналізу. Художній образ – домінанта пообразного шляху аналізу.</p> <p>4. Проблемно-тематичний шлях аналізу, послідовність його реалізації.</p> <p>5. Комбінований шлях аналізу.</p>	2
7	<p>Тема: Методика шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури</p> <p>1. Особливості епосу як роду літератури, його жанрові різновиди. Ознаки епічних творів.</p> <p>2. Етапи вивчення епічних творів.</p> <p>3. Специфіка шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури.</p> <p>4. Методи, основні прийоми, види і форми навчальної діяльності учнів.</p>	2
	РАЗОМ	14

Зміст лабораторних занять

Денна форма навчання

Номер теми	Тема лабораторного заняття	Кількість годин
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
1	Лабораторне заняття №1. Спостереження уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз	2
2	Лабораторне заняття №2. Моделювання уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз	2

3	Лабораторне заняття №3. Вивчення передового педагогічного досвіду учителів зарубіжної літератури щодо вивчення епічних творів у закладах загальної середньої освіти.	2
	РАЗОМ	6

Зміст практичних занять

Денна форма навчання

Номер теми	Тема практичного заняття	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1	Практичне заняття №1. Літературознавчий аналіз у науковій парадигмі.	2
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2	Практичне заняття №2. Основні етапи роботи вчителя над епічним твором.	2
3	Практичне заняття №3. Основні етапи вивчення епічного твору.	2
4	Практичне заняття №4. Шляхи аналізу епічного твору.	2
5	Практичне заняття №5. Особливості вивчення епічних творів у середніх і старших класах закладів загальної середньої освіти.	2
	РАЗОМ	10

ПЛАНИ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Лабораторне заняття №1

Тема: Спостереження уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз

1. Теоретичний блок

Усне опитування з теоретичних питань:

- Основні етапи вивчення епічного твору.
- Підготовка до сприйняття художнього твору, його особливості.
- Читання художнього тексту.
- Підготовка до аналізу епічного твору.
- Аналіз як необхідний етап вивчення літературного твору.
- Підбиття підсумків.

2. Практичний блок.

- Перегляд уроку зарубіжної літератури в 10 класі закладу загальної середньої освіти.
- Аналіз переглянутого матеріалу відповідно до вимог поетапного шкільного аналізу епічного твору.
- Виокремлення методичних досягнень і недоліків проаналізованого уроку, формулювання висновків.

Лабораторне заняття №2

Тема: Моделювання уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз

1. Теоретичний блок.

Усне опитування з теоретичних питань:

- Урок зарубіжної літератури, його особливості. Типологія уроків зарубіжної літератури.
- План-конспект уроку зарубіжної літератури. Етапи роботи вчителя зарубіжної літератури над створенням плану-конспекту уроку.
- Структурні компоненти плану-конспекту уроку зарубіжної літератури.

2. Практичний блок.

- Виконання практичних завдань:

Завдання 1. Відповідно до вимог чинної програми для 10–11 класів профільного рівня розподілити програмовий матеріал з вивчення епічного твору за темами уроків.

Завдання 2. Сформулювати тему уроку в науковому та художньому стилях, окреслити мету заняття відповідно до вимог чинної програми.

Завдання 3. Добрати епіграф до уроку, продумати та презентувати цікавий прийом роботи над епіграфом.

Завдання 4. Обрати тип уроку, враховуючи тему та мету. Окреслити його структуру і ланцюжок навчальних ситуацій, пояснити їх логічну послідовність.

Завдання 5. Змоделювати план-конспект уроку з вивчення епічного твору (на вибір, враховуючи програмовий матеріал).

Лабораторне заняття №3

Тема: Вивчення передового педагогічного досвіду учителів зарубіжної літератури щодо вивчення епічних творів у закладах загальної середньої освіти

1. Теоретичний блок.

Усне опитування з теоретичних питань:

- Учитель зарубіжної літератури. Вимоги до його особистості і професійної підготовки.
- Передовий педагогічний досвід учителя зарубіжної літератури: зміст поняття, основні напрацювання, новації учителів.

2. Практичний блок.

- Опрацювати фахові журнали із зарубіжної літератури, проаналізувати педагогічний досвід учителя зарубіжної літератури щодо вивчення епічних творів.
- Переглянути блоги учителів зарубіжної літератури, проаналізувати їх. Визначити їх переваги та недоліки (письмово).
- Скласти методичний порадник «Удалий учительський блог – шлях до успіху в роботі».
- Описати педагогічний досвід учителя зарубіжної літератури.

ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичне заняття №1

Тема: Літературознавчий аналіз у науковій парадигмі

План

1. Теоретичний блок

1. Поняття «аналіз», «літературознавчий аналіз» у довідковій і науковій літературах.
2. Тлумачення дефініції «літературознавчий аналіз» у сучасному літературознавстві.
3. Традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу.

II. Практичний блок.

- Опрацювати довідкову, наукову літературу, скласти таблицю тлумачень понять «аналіз», «літературознавчий аналіз»
- Запропонувати авторське тлумачення поняття «літературознавчий аналіз».
- Скласти логічну схему «Традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу».

Практичне заняття №2

Тема: Основні етапи роботи вчителя над епічним твором

I. Теоретичний блок.

1. Основні етапи роботи вчителя над епічним твором: підготовчий, виконавчий, підсумковий.
2. Види діяльності вчителя зарубіжної літератури на підготовчому етапі.
3. Важливість виконавчого етапу.
4. Самоаналіз як підсумковий етап роботи словесника над епічним твором.

II. Практичний блок.

- Скласти план-конспект уроку з вивчення епічного твору (на вибір), підготуватися до практичної реалізації фрагменту конспекту під час навчального заняття.

Практичне заняття №3

Тема: Основні етапи вивчення епічного твору

План

I. Теоретичний блок

1. Специфіка підготовки до сприйняття епічного твору як один із етапів його вивчення.
2. Етап читання художнього твору.
3. Підготовка до аналізу художнього твору. Основні прийоми і види навчальної діяльності на цьому етапі.

4. Шкільний аналіз – основний етап вивчення епічних творів. Особливості його проведення в умовах закладу загальної середньої освіти.

5. Підсумковий етап вивчення художнього твору.

II. Практичний блок

Студенти отримали випереджальне завдання прочитати новелу Ф. Кафки «Перевтілення».

Виконання студентами практичних завдань з теми заняття.

- Опрацювати пам'ятку «Як успішно провести етап підготовки до сприйняття епічного твору».
- Запропонувати цікаві та результативні методичні прийоми або форми роботи, що їх можна використати на етапі підготовки до сприйняття художнього твору.
- Уважно, повільно перечитати зміст твору Ф. Кафки «Перевтілення», скласти цитатний план до кожного із розділів новели.
- Переказати епізод «бомбардування» яблуками Грегора Замзи батьком, довести його важливість для розкриття ідейного задуму автора.
- Звернути увагу на складні слова, що трапляються в тексті. Продумати методику проведення словникової роботи.
- Створити асоціативний куш, спираючись на зміст новели Ф. Кафки «Перевтілення».
- Скласти опорні тези до новели Ф. Кафки «Перевтілення» і репрезентувати їх на занятті.
- Скласти колективно експериментальну схему аналізу епічного твору.

Практичне заняття №4

Тема: Шкільний аналіз епічного твору

I. Теоретичний блок

- Поняття «шкільний аналіз» у науковій парадигмі.
- Особливості шкільного аналізу художнього твору. Його відмінність від літературознавчого аналізу.

- Специфіка шкільного аналізу різножанрових епічних творів.

II. Практичний блок

Організація заняття у формі ділової гри. Виконання студентами практичних завдань, запропонованих викладачем.

Практичне заняття №5

Тема: Особливості вивчення епічних творів у середніх і старших класах закладів загальної середньої освіти

I. Теоретичний блок

- Особливості поетапності вивчення епічних творів у середніх і старших класах закладів загальної середньої освіти.
- Характеристика персонажа епічного твору.
- Робота над складанням плану епічного твору.
- Аналіз епізоду епічного твору.

II. Практичний блок.

- Запропонувати цікавий прийом роботи вивчення образу-персонажа. Вказати тему уроку, клас. Детально розписати методичний прийом, використовуючи цитати із художнього твору.
- Скласти план епічного твору (план переказу сюжету і складний план) для учнів середньої і старшої школи (твір – на вибір).
- Розробити оригінальні методичні прийоми аналізу епізоду епічного твору.

Теми та завдання для самостійної роботи студентів

Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1.1.	<i>Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві</i> 1.Види мистецтва та їх класифікація. Особливості художнього пізнання. 2.Предмет і специфіка художньої літератури.	1

	3. Погляди філософів античності на предмет художньої літератури. 4. Сучасні літературознавчі дослідження про художню літературу.	
1.2.	<i>Аналіз художнього твору крізь призму наукової парадигми</i> 1. Погляди психологів на природу сприймання художнього твору. 2. Розкриття проблеми літературознавчого аналізу в працях А. Ткаченка та В. Марка. 3. Внесок українських учених-методистів у розв'язання питання аналізу художнього твору.	1
1.3.	Опрацювати матеріали лекцій № 1, № 2.	1
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2.1.	<i>Теоретичні підвалини аналізу художнього твору</i> 1. Культурологічний аналіз. 2. Компаративний аналіз. 3. Структуралістський аналіз.	1
2.2.	<i>Академічний та шкільний аналізи художнього твору</i> 1. Єдність змісту і форми – основний принцип аналізу художнього твору. 2. Традиційні та інноваційні прийоми шкільного аналізу. 3. Спільне та відмінне між літературознавчим і шкільним аналізами.	2
2.3.	<i>Аналіз та інтерпретація: до вирішення питання</i> 1. Особливості герменевтичного аналізу. 2. Проблема співвідношення аналізу та інтерпретації в методичній науці. 3. Художній твір-читач: творча взаємодія.	2
2.4.	<i>Шляхи аналізу художнього твору</i> 1. Методика організації та проведення традиційних шляхів аналізу: - «услід за автором»; - пообразного; - проблемно-тематичного; - комбінованого. 2. Причини появи, специфіка, особливості реалізації новаторських шляхів аналізу.	2
2.5	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 1, № 2, виконати завдання	1

	для підготовчого періоду.	
2.6.	Підготуватися до виконання модульної контрольної роботи.	1
Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору		
3.1.	<i>Цілісний шкільний аналіз епічного твору</i> 1. Види планів. Методика роботи з їх складання. 2. Система персонажів епічного твору. Характеристика образу художнього твору. 3. Особливості визначення композиційних особливостей епічного твору.	2
3.2.	<i>Методика шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури</i> 1. Поняття «епос» у літературознавчій науці. 2. Найвідоміші жанрові різновиди епічних творів у художній літературі. 3. Специфіка шкільного аналізу епічного твору в старших класах середніх закладів освіти.	2
3.3.	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 3, № 4, виконати завдання для підготовчого періоду.	1
3.4.	Підготуватися до модульної контрольної роботи.	1
Всього		18

Завдання для індивідуальної роботи студентів

№п/п	Зміст індивідуальної роботи	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1	Завдання 1. Скласти міні-конспект за матеріалами праць М. Бахтіна «Епос і роман» та Г. Поспелова «До проблеми змісту і форми».	1
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2	Завдання 1. Розробити запитання для евристичної бесіди за змістом будь-якого епічного твору, який вивчається за чинною навчальною програмою для учнів старших класів. Передбачити дотримання принципу єдності змісту і форми епічного твору. Завдання 2. Скласти порівняльну таблицю «Літературознавчий та шкільний аналізи художнього твору».	1
3	Завдання 1. Скласти план-конспект уроку з вивчення філософської повісті-притчі	3

	<p>Е. Хемінгуей «Старий і море». Продемонструвати в ньому методику застосування пообразного шляху аналізу.</p> <p>Завдання 2. Розробити систему запитань для аналізу роману Ф. Стендаля «Червоне і чорне», яку можна використати, використовуючи проблемно-тематичний шлях аналізу.</p> <p>Завдання 3. Продумати і прокоментувати роль і значення компаративного та етнокультурологічного аналізів на сучасному уроці зарубіжної літератури.</p> <p>Завдання 4. Розробити фрагмент уроку з використанням компаративного аналізу.</p>	
5	<p>Завдання 1. Скласти план-конспект уроку вивчення епічного твору, в якому відобразити всі етапи його дослідження.</p> <p>Завдання 2. Запропонувати цікаві форми і прийоми роботи з вивчення повісті О. де Бальзака «Гобсек» на етапі підготовки до сприйняття.</p> <p>Завдання 3. Розробити різнорівневі тестові завдання, які можна використати на підсумковому етапі вивчення роману Ф. Достоевського «Злочин і кара».</p>	3
Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору		
6	<p>Завдання 1. Укласти міні-конспект на тему «Епічні твори зарубіжної літератури».</p> <p>Завдання 2. Зробити аналіз епізоду тексту з роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». Залучити для його аналізу інші твори мистецтва (за необхідності).</p> <p>Завдання 3. За схемою аналізу уроку проаналізувати план-конспект учителя зарубіжної літератури, представлений на сторінках фахового видання. Виписати ефективні прийоми і види навчальної діяльності, запропоновані автором.</p> <p>Завдання 4. Скласти план-конспект уроку вивчення роману А. Камю «Чума». Розробити методику шкільного аналізу епічного твору.</p>	4
ВСЬОГО		12

**Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів
зі спецкурсу «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики
викладання зарубіжної літератури в ЗВО»**

Оцінка	Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів
«Незадовільно»	<p>Студент відвідує лекційні й практичні заняття (менше 75% від загальної кількості), не виконує більшості завдань для самопідготовки до лабораторних і практичних занять, у встановлений термін не виконує самостійну роботу і не складає індивідуальну роботу. Без допомоги викладача не може осмислити теоретичні питання, не розуміє визначення основних теоретико-літературних понять (менше 50% від загальної кількості). Завдання практичного спрямування виконує з допомогою викладача. Припускається помилок (більше, ніж 50%) під час виконання практичних завдань. Студент має слабкі знання з проблеми, не вміє узагальнювати і підсумовувати, не має навичок самостійної та індивідуальної роботи.</p>
«Задовільно»	<p>Студент відвідує лекційні, лабораторні та практичні заняття, виконує завдання для самопідготовки, вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, виконує і складає індивідуальну роботу, звертаючись за консультацією до викладача. Недостатньо володіє теоретико-літературним інструментарієм, правильно співвідносить поняття, але не заглиблюється в їхню суть, припускається помилок у висновках.</p> <p>Студент, звертаючись за консультацією до викладача, розуміє теоретичний матеріал лекції, відтворює його, розв'язує деякі практичні завдання; користуючись опорними матеріалами, виконує завдання репродуктивного змісту за аналогією.</p>
«Добре»	<p>Студент відвідує лекційні, лабораторні, практичні заняття, виконує всі завдання для самопідготовки до лабораторних і практичних занять; вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, виконує й у встановлений термін складає індивідуальну роботу, звертаючись за допомогою до викладача.</p> <p>Студент володіє теоретико-літературним інструментарієм, правильно дає визначення понять, встановлює зв'язки між ними, виявляє інтерес до творчої роботи, але відчуває труднощі, коли узагальнює матеріал.</p> <p>Студент уміє працювати з літературою, може добирати, систематизувати інформацію, має достатні знання, уміння та навички зі шкільного аналізу епічного твору, може їх застосовувати для досягнення поставленої мети, але періодично потребує контролю. Студент самостійно або звертаючись за консультацією до викладача, осмислює теоретичний матеріал лекцій, доповнює його,</p>

	використовуючи різні прийоми опрацювання науково-навчальної літератури (конспект, план, тези), використовує його на лабораторних і практичних заняттях; виконує творчі практичні завдання за аналогією до опрацьованих колективно.
«Відмінно»	<p>Студент відвідує лекційні, лабораторні, практичні заняття, виконує всі завдання для самопідготовки до лабораторних і практичних занять, вивчає теоретичні питання, винесені на самостійне опрацювання, добирає й опрацьовує додаткові джерела з проблем курсу; виконує й у встановлений термін складає індивідуальну роботу.</p> <p>Студент оперує теоретико-літературним інструментарієм, самостійно осмислює теоретичний матеріал лекцій, доповнює його, використовуючи різні прийоми опрацювання науково-методичної літератури (конспект, план, тези); самостійно виконує творчі практичні завдання.</p> <p>Студент уміє самостійно працювати з літературою, добирати, аналізувати, систематизувати інформацію, повно й аргументовано робити висновки, уміє застосовувати знання, уміння та навички для організації та проведення шкільного аналізу епічних творів, аналізу та вирішення практичних питань.</p>

Шкали оцінювання навчальної діяльності студентів

Оцінка ECTS	Середньозважений бал, що формує інтервальну шкалу	Національна оцінка	
A	4,75 – 5,00	5	Відмінно – високий рівень володіння теоретичними знаннями й практичними вміннями.
B	4,25 – 4,74	4	Добре – достатній рівень оволодіння знаннями навчального матеріалу, вміннями їх практичного впровадження.
C	3,51 – 4,24	4	Добре – середньо-достатній рівень володіння теоретичним матеріалом та готовності до оперування набутими вміннями й навичками.
D	3,01 – 3,50	3	Задовільно – середній рівень володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками.
E	2,75 – 3,00	3	Задовільно – рівень володіння теоретичним матеріалом, практичними вміннями й навичками визначається нижче середнього.
FX	2,00 – 2,74	2	Незадовільно – низький рівень володіння навчальним матеріалом, студент не спроможний опанувати

			практичні вміння без додаткових занять з дисципліни.
F	0,00 – 1,99	2	Незадовільно – низький рівень знань із дисципліни, відсутність практичних умінь і навичок, що є підставою для повторного вивчення дисципліни.

Загальна підсумкова оцінка зі спецкурсу визначається на основі середньозваженого бала за національною шкалою і виставляється у відомість обліку успішності та ІНПС (заліковій книжці) за двома шкалами оцінювання: національною і ЄКТС. Середньозважений бал (Сб) зі спецкурсу визначається на основі:

- встановленого *вагового коефіцієнта (ВК)* спецкурсу (дорівнює 1, що згідно з робочою навчальною програмою розподіляється окремо за кожний вид роботи, зокрема, ВК за практичні заняття дорівнює 0,3; за лабораторні заняття дорівнює 0,3; тестовий контроль, МКР – 0,2; СРС (реферати, доповіді, виступи тощо); ІРС (розрахункова робота, графічна робота, участь у конференції, семінарі, олімпіаді тощо) – 0,2; залік – 0 (виставляється за результатом виконання всіх передбачених програмою завдань).
- *середньоарифметичного значення оцінок*, одержаних студентом за кожний вид роботи відповідно до робочої програми за національною шкалою.

Аудиторна робота										Самостійна/індивідуальна робота				Підсумковий контроль
Поточний контроль на лабораторних заняттях №			Поточний контроль на практичних заняттях №					Модульні контрольні роботи						
1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	1	2			Залік
								змістовий модуль	змістовий модуль	змістовий модуль	змістовий модуль			
Вагові коефіцієнти: 0,3			0,3					0,2		0,2				0

Запитання до заліку

1. Літературний твір як явище мистецтва.
2. Зміст поняття «літературознавчий аналіз».
3. Проблема аналізу художнього твору у філософській та педагогічній науках.
4. Проблема аналізу художнього твору в літературознавстві.
5. Проблема аналізу художнього твору в методичній науці.
6. Традиційні види літературознавчого аналізу.
7. Новаторські види літературознавчого аналізу.
8. Аналіз й інтерпретація художнього твору.
9. Зміст поняття «шкільний аналіз». Основні відмінності шкільного й академічного аналізів.

10. Принципи шкільного аналізу художнього твору.
11. Епос як рід літератури, його родово-жанрові особливості.
12. Етапи шкільного вивчення епічних творів.
13. Вивчення сприйняття учнями різного шкільного віку епічного твору.
14. Читання – важливий етап шкільного вивчення епічного твору.
15. Специфіка етапу підготовки до аналізу епічного твору.
16. Аналіз епічного твору – найважливіший етап його вивчення.
17. Підсумкові заняття.
18. Шляхи аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури.
19. Шкільний аналіз епічного твору в єдності змісту й форми.
20. Методика роботи над сюжетом і композицією епічного твору.
21. Методика аналізу епізоду епічного твору.
22. Характеристика образу персонажа епічного твору.
23. Методи, прийоми, види навчальної діяльності шкільного аналізу епічних творів.

Рекомендована література

Основна література:

1. Галич О. А. Теорія літератури: підручник / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв; за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
2. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : [монографія]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380с.
3. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974. 176с.
4. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 280с.
5. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручник]. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. 432с.
6. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000, 384с.
8. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. Київ : [б.в.], 2004. 301с.
9. Скорина Л. В. Аналіз художнього твору. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 424с.
10. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ : Академія, 2012. 312с.
11. Штейнбук Ф. М. Методика викладання світової літератури : [навчально-методичний посібник]. Київ : Кондор, 2010. 313с.

Додаткова література

1. Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів та шляхів художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.14–16

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979. 423с.
3. Галич О. А. Теорія літератури: підручник / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв; за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
4. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 372 с.
5. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
6. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства. Структура художественного текста. М., 1970
7. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Ленинград : ЛГПИ, 1971. 176 с.
8. Мірошниченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього твору у шкільній практиці. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–17.
9. Мірошниченко Л. Ф., Мірошникова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С.15–20.
10. Сафонова А. М. Виховання навичок аналізу прозового твору. Київ : Вид-во «Радянська школа», 1967. 156 с.
11. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : підручник. 2-е вид. випр. і доповн. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
12. Фролова К. П. Аналіз художнього твору (Деякі методи вивчення тексту художнього твору). Київ : Рад. школа, 1975. 174 с.
13. Шалагінов Б. Б. Науковий та «шкільний» аналіз художнього тексту. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С.6–9.

**Запитання для студентів для письмового аналізу проведеного
лекційного заняття**

1. Чи зацікавила Вас тема лекції та її зміст? Які аспекти цієї форми заняття виявилися найбільш значущими для Вас?
2. Яке загальне враження від відвіданої лекції?
3. Якою була методика роботи лектора під час проведення заняття?
4. Які види діяльності були найбільш цікавими, важливими, нескладними, професійно спрямованими і дозволили практично перевірити рівень усвідомленості нового матеріалу?
5. Які види, форми і засоби активізації Вашої пізнавальної діяльності використав лектор? З якою метою, на Вашу думку, вони були застосовані?
6. Які труднощі виникали під час постановки запитань, на які Ви повинні були дати відповіді, прослухавши частину лекції; повідомлення наукової інформації, яка містила суперечність або проблему, фактів, які викликали нерозуміння; зіставлення наукових положень із життєвими уявленнями та наочними прикладами; з'ясування проблемних запитань, розв'язання проблемних завдань.
7. Що, на Вашу думку, було найбільш вдалим на лекції? А які моменти потребують змін, доопрацювання, коригування?

Форми лабораторного заняття

Форма проведення лабораторного заняття	Заняття-спостереження	Заняття-апробація	Заняття-вивчення передового педагогічного досвіду
<i>Мета</i>	Спостереження за педагогічним явищем (уроком).	Безпосереднє залучення студентів до педагогічного процесу як розробників планів-конспектів уроків та майбутніх учителів-словесників з метою усвідомлення ними важливості обраного фаху, навчання їх правильного моделювання уроку та випробовування себе в ролі вчителя.	Спостереження, усвідомлення, осмислення найкращих здобутків учителів зарубіжної літератури.
<i>Місце проведення</i>	Середні навчальні заклади різних типів.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.
<i>Етапи підготовки</i>	<p>1. Підготовчий етап (теоретичне ознайомлення з педагогічним явищем, визначення мети спостереження, його завдань, критеріїв аналізу).</p> <p>2. Етап безпосереднього спостереження за педагогічним явищем (споглядання уроку або ознайомлення з ним у фахових періодичних виданнях, нотування основних або дискусійних моментів).</p> <p>2. Етап аналізу (аналіз переглянутого уроку, визначення позитивних і негативних моментів, підбиття підсумків, обґрунтування висновків).</p>	<p>1. Підготовчий етап (розроблення фрагменту уроку або розгорнутого плану-конспекту відповідно до вимог чинної програми).</p> <p>2. Етап реалізації (прогривання розробленої моделі в шкільних умовах або максимально до них наближених).</p> <p>3. Етап аналізу (методичний аналіз апробованої моделі з метою визначення рівня засвоєння матеріалу, його коригування або виправлення).</p>	<p>1. Підготовчий етап (вивчення професійних досягнень учителів зарубіжної літератури шляхом опрацювання їхніх методичних праць і рекомендацій, конспектів уроків у фахових періодичних виданнях, перегляду та аналізу блогів (сайтів) учителів).</p> <p>2. Етап методичного синтезу (аналіз, узагальнення та визначення методичних «родзинок», необхідних для майбутньої педагогічної діяльності студентів).</p> <p>2. Етап творчого впровадження (введення студентами новаторських</p>

			напрацювань учителів у власні педагогічні розробки).
--	--	--	--

Порадник

*Як проаналізувати урок зарубіжної літератури з вивчення епічного твору,
проведений учителем*

1. Зверніть увагу на тему уроку, його навчально-виховну мету, наявність і доречність обраного епіграфа, дібрану наочність.
2. Установіть доцільність вибору типу і структури уроку.
3. Проаналізуйте зміст кожного етапу уроку (відповідність матеріалу вимогам чинної програми, наповненості підручника, віковим особливостям учнів; науковий рівень теоретичного матеріалу; послідовність, повнота та емоційність викладу навчального матеріалу; методи, прийоми і види навчальної діяльності).
4. З'ясуйте, які родово-жанрові особливості епічних творів було враховано в процесі аналізу.
5. Простежте за дотриманням поетапності вивчення епічного твору (підготовка до сприйняття, читання твору, підготовка до аналізу, шкільний аналіз, підсумки).
6. Визначте методичні прийоми, види і форми роботи, використані вчителем під час реалізації кожного з етапів вивчення епічного твору. Обґрунтуйте їх доцільність.
7. Подумайте, чи було дотримано принцип єдності змісту і форми під час аналізу епічного твору.
8. Обґрунтуйте практичну значущість обраних шляхів аналізу епічного твору.
9. Зробіть висновки про роботу вчителя й учнів на уроці, результативність проведеного уроку, ефективність шкільного аналізу епічного твору.
10. Розробіть методичні поради вчителю щодо роботи з текстом епічного твору.

**Експериментальний студентський план-характеристика
образя-персонажа**

1. Місце і роль персонажа в образній системі твору та творчому задумі письменника.
2. Ім'я, прізвище, по батькові героя.
3. Портретна характеристика. Домінантні елементи зовнішності, що увиразнено автором і на чому сконцентровано увагу читача.
4. Засоби самовираження героя: одяг, помешкання, предмети побуту тощо, їх роль у характеристиці персонажа.
5. Найближче оточення (родина, друзі, знайомі, вороги, неприятели, колеги), його вплив на формування характеру героя, життєвих пріоритетів, морально-етичних цінностей і поглядів на світ.
6. Риси характеру. Еволюція особистості в процесі розвитку сюжету твору.
7. Поведінка, думки, вчинки героя, їх мотивація, спрямованість, наслідки.
8. Зв'язок з іншими персонажами твору. Характер їхніх стосунків, ставлення один до одного, авторська характеристика.
9. Типове та індивідуальне в образі персонажа, його зв'язок з епохою, представником якої він є.
10. Об'єктивно-критичне ставлення читача до персонажа.

Приклад 1. Михайло Булгаков «Майстер і Маргарита».

1-й урок – «Життєвий і творчий шлях російського письменника Михайла Булгакова. Булгаков і Київ. Творчий шлях письменника до «внутрішньої еміграції»».

2-й урок – «Роман «Майстер і Маргарита» як вершина його творчості».

3-й урок – «М. Булгаков «Майстер і Маргарита». Проблематика і система образів твору».

4-й урок – «М. Булгаков «Майстер і Маргарита». Особистість і влада, різні аспекти трактування проблеми їхніх взаємовідносин. Трагізм долі митця (майстра)».

5-й урок – «М. Булгаков «Майстер і Маргарита» як роман-міф, його джерела, трансформація міфічних мотивів. Поєднання реальності та фантастики в романі».

6-й урок – «М. Булгаков «Майстер і Маргарита». «Московські» та «єршалаїмські» розділи твору та художні засоби їхнього зв'язку. Особливості композиції твору Булгакова – «роман у романі»».

Приклад 2. Милорад Павич «Дамаскин».

1-й урок – ««Перший письменник третього тисячоліття» серб Милорад Павич».

2-й урок – «М. Павич «Дамаскин». Утілення в оповіданні «Дамаскин» рис постмодернізму. Можливість вибору шляхів читання твору на двох його «перехрестях» як вияв характерної для постмодерністської літератури гри письменника з текстом і читачем, «відмови від монопольного права автора на істину»».

3-й урок – «М. Павич «Дамаскин». Інтенсивне використання фактів візантійської та поствізантійської культури («віртуальний історизм») як характерна ознака творчості М. Павича».

Приклад 1

Тема 1. Влада золота та її філософія в повісті О. де Бальзака «Гобсек».

Тема 2. У золоті втілено всі людські сили (на матеріалі повісті О. де Бальзака «Гобсек»).

Мета навчальна: продовжити вивчати творчість французького письменника-реаліста О. де Бальзака, визначити місце повісті «Гобсек» у його творчому доробку, розкрити історію створення повісті, окреслити її ідейно-тематичне спрямування, основні проблеми, жанрову специфіку, проаналізувати особливості втілення мотиву влади золота у творі.

Мета розвивальна: розвивати навички коментованого читання, зв'язне усне мовлення, логічне й образне мислення, увагу, спостережливість.

Мета вихована: виховувати усвідомлення того, що золото негативно впливає на людську душу, спричиняє деградацію особистості.

Приклад 2

Тема 1. Ф. Достоєвський «Злочин і кара». Еволюція образу Раскольникового й розвінчання теорії сильної особистості, «надлюдини». Складність і суперечливість духовного світу людини.

Тема 2. Чи зможу я переступити, чи не зможу? Створіння я тремтяче чи право маю? (на матеріалі роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара»).

Мета навчальна: продовжити роботу над вивченням роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара», показати основні положення теорії Раскольникового, її сильні та слабкі сторони як віддзеркалення складності духовного світу людини, дослідити мотиви злочину головного героя в процесі аналізу ключових епізодів I, II, III частин роману, розкрити суть теорії «надлюдини» Ніцше, її антигуманний смисл, розширити поняття учнів про теорію наполеонізму.

Мета розвивальна: розвивати вміння аналізувати образи-персонажі, образне, аналітичне мислення.

Мета виховна: виховувати почуття справедливості, прагнення до самореалізації.

Приклад 3

Тема 1. Ч. Діккенс «Пригоди Олівера Твіста». Розвінчання, «деромантизація» злочинного світу. Влучність характеристики різних суспільних верств Англії 30-х років ХІХ століття.

Тема 2. Є темні сили на землі, але тим яскравішим здається світло.

Мета дидактична: продовжити роботу над аналізом роману Ч. Діккенса «Пригоди Олівера Твіста», розглянути образи героїв – представників злочинного світу, прийоми індивідуалізації персонажів, «деромантизації» злочинного світу, проаналізувати провідні засоби характеристики різних суспільних верств у романі.

Мета розвивальна: розвивати вміння характеризувати персонажі, аналізувати зміст прочитаного матеріалу, робити висновки.

Мета виховна: виховувати об'єктивне ставлення до злочинного світу, позбавлене романтизації, співчуття до ближніх, справедливність.

**Тема: Влада золота та її філософія в повісті Оноре де Бальзака
«Гобсек».**

Мета дидактична: розкрити неоднозначність образу Гобсека, сутність соціально-історичної зумовленості особистості головного героя, обґрунтувати небезпечність влади золота, яка руйнує особистість, робить її нікчемною і жалюгідною, повторити відомості про виникнення й розвиток «вічних образів» у світовій літературі, вчити школярів зіставляти різні літературні твори на основі певної художньо-типологічної єдності, поглибити уявлення учнів про світову літературу як про художній процес у безперервному розвитку;

Мета розвиваюча: розвивати навички аналізу художнього образу, аналітичного мислення, вміння висловлювати й доводити власні думки, складання узагальнюючих таблиць і плану характеристики образу;

Мета виховна: виховувати чесність, доброту, великодушність, безкорисливість, бажання протистояти суспільному злу, скромність, прагнення гідно прожити життя, не забуваючи простягнути руку допомоги бідній і хворій людині

Тип уроку: урок вивчення художнього твору

Обладнання: таблиця «Характеристика Гобсека», схема «Засоби зображення головного героя», таблиця «Компаративна характеристика персонажів», схема «Етапи деградації Гобсека»

Епіграфи:

З усіх земних благ є тільки одне, досить
Надійне, щоб людина прагнула його...
Це золото. У золоті втілено всі людські сили

Оноре де Бальзак «Гобсек»

Грошолюбство – то корінь усього лихого
Біблія

Зміст уроку

I. Актуалізація опорних знань

I.1. Літературна вікторина «Сторінками повісті «Гобсек». Впізнай героя. Назви місце дії»

Впізнай героя.

1. «У поспіху вона тільки накинула на голі плечі кашемірову шаль і куталася в неї уміло, що під шаллю легко вгадувалися форми її прегарного тіла... Голова була недбало пов'язана, наче в креолки, яскравою червоною хустинкою, з-під якої вибивалися пишні чорні кучері...». (*Графиня Анастасі де Ресто*)

2. «Молода дівчина, вдягнена просто, але з вишуканістю парижанки; в неї була граціозна голівка, свіже личко, привітний погляд; красиво зачесане каштанове волосся, спускаючись двома півкругами і прикриваючи скроні, надавало якогось витонченого виразу її голубим очам, чистим, наче кришталь» (*Фанні Мальво*)

3. «Через три місяці я став стряпчим. А незабаром мені пощастило, віконтесо, виграти справу про повернення вам угідь. Той успіх зробив мене відомим» (*Дервіль*).

4. «Створіння дивовижно, на все придатне і ні до чого не здатне, суб'єкт, який розбуджує в людях страх і зневагу, всезнайка і цілковитий неук, готовий зробити добре діло і вчинити злочин, іноді – втілення самої підлоти, іноді – уособлення благородства, відчайдух, більше заляпаний багнюкою, аніж заплямований кров'ю, людина, яку можуть гризти турботи, але не докори совісті, і яка більше турбується про своє травлення, ніж про духовні потреби, натура зовні пристрасна, а в середині холодна, як лід...» (*Максим де Трай*)

5. «Чоловік років тридцяти п'яти... Вдягнений досить просто, гість скидався на покійного герцога Рішельє» (*граф де Ресто*).

6. «Він сидів у кріслі, нерухомий, мов статуя, втупившись поглядом у камін з таким виразом, ніби перечитував свої боргові розписки на векселі...» (*Гобсек*)

Назви місце дії.

1. «На ведмежій шкіру, розстеленій під левами, вирізьбленими на ліжку з червоного дерева, білили атласні черевики, що їх жінка скинула там, повернувшись стомлена з балу...» (*Спальня Анастасі де Ресто*).
2. «...І камін, і письмовий стіл, і стільці були захаращені всілякими речами, потрібними для догляду за хворим, де повсюди виднілися брудні пляшечки з ліками або порожні, брудна білизна, розбиті тарілки, а біля каміна валялася грілка без кришки і стояла ванна, досі повна мінеральної води...» (*Кімната графа де Ресто*).
3. «Вузькими крутими сходами я піднявся на шостий поверх, і мене впустили в квартиру з двох кімнат, де все блищало чистотою, як нова монета» (*Помешкання Фанні Мальво*).
4. «Кімната була захаращена меблями, срібними виробами, лампами, картинами, вазами, книгами, чудовими гравюрами без рам, загорнутими в трубку, й найрізноманітнішими рідкісними речами» (*Помешкання Гобсека*).

II. Повідомлення теми, мети, завдань уроку

- Сьогодні на уроці ми з вами продовжимо працювати над образом Гобсека з однойменної повісті Оноре де Бальзака. Отже, тема нашого уроку: «Влада золота та її філософія в повісті Оноре де Бальзака «Гобсек». Неоднозначність образу Гобсека. Образ скупого у світовій літературі». На сьогоднішньому уроці ми з вами спробуємо розкрити суперечливість і неоднозначність образу старого лихваря Гобсека, звернемося до зразків світової культури та на основі спільної художньо-типологічної єдності (образ скупого) зробимо компаративний аналіз образу Гобсека. А також з'ясуємо, чи справді «гроші – головний закон життя».

III. Сприймання та усвідомлення нового навчального матеріалу

III.1. Вступне слово вчителя

Розглядаючи образ Гобсека у системі стосунків усіх героїв повісті, на минулому уроці ми з вами дійшли до розуміння, що його не можна віднести ні до позитивних, ні до негативних образів. Постать Гобсека – неоднозначна і суперечлива. В його образі уживається скнара і філософ, він жорстокий і

безжальний до своїх клієнтів-марнотратців, але співчуває порядним людям, які чесно заробляють на життя; він здатен розчавити марнославця і допомогти другові, до того ж він «найчесніша людина в Парижі». Спробуємо ж розібратися, хто ж такий Гобсек насправді.

III.2. Робота з ілюстраціями (див. дод.1)

- Що можна сказати про зовнішній вигляд, спосіб життя Гобсека?

III.3. Складання характеристики образу Гобсека за планом

I. Портрет

- Яким постає перед читачем Гобсек?
- Які кольори та відтінки використовує автор для змалювання портрета героя?
- Із чим порівнює автор зовнішність героя? Про що це свідчить?
- Чи можливо за цим описом визначити вік героя?
- Як описує героя адвокат Дервіль? Чому герой використовує саме таку кольорову гаму і деталі, описуючи портрет лихваря? *(Згушення фарб, романтичний ореол навколо Гобсека повинні наблизити читача до розуміння образу лихваря – людини неабиякого розуму, здатної оцінити внутрішній світ свого співрозмовника. Ось чому Гобсеку краще перебувати в тіні, оточити себе атмосферою таємничості, бо він володіє величезними багатствами).*
- Яку мету ставить перед собою Дервіль? *(Безперечно мова йде про золото. Адвокат Дервіль має намір донести до читача думку, що лихвареві довелося заплатити надто велику ціну за власну фінансову могутність. Тому герой і використовує відповідні кольори при описі героя).*
- Назвіть та узагальніть провідні деталі портрета персонажа *(Блідність, металевість, гострота, холодність, нерухомість, безшумність, безпристрасність).*

II. Помешкання

- Як автор описує кімнату Гобсека? Чому помешкання мільйонера нагадує лігво?

- Чому відсутні яскраві кольори?
- На яких деталях письменник зосереджує увагу читача?
- Як ви розумієте слова Дервіля про житло лихваря: «Дім та його мешканець пасували один до одного – як от скеля та прикріплена до неї устриця»?
- Чи можна за описом помешкання визначити рівень достатку Гобсека?

III. Спосіб життя

- Що ми дізнаємося про біографію Гобсека?
- Чому автор дає таку скупі біографічну характеристику?
- Чим займається головний герой?
- Як Дервіль розповідає про буденність Гобсека? Чому називає його «людиною-автоматом», «людиною-векселем»?
- Назвіть ознаки, характерні для способу життя Гобсека.
- Чому «він сам стягував борги по векселях, бігаючи по всьому Парижу»?
- Багатий він чи бідний?
- Чи відповідає рівень достатку героя його способу життя?
- Що розповідає Гобсек про свої «розваги»?

IV. Родинні стосунки

- Чи має родичів Гобсек? Чому він їх уникає?
- Як герой ставиться до родинних стосунків?
- Як це його характеризує?
- Як змінюється його ставлення до рідні в кінці твору?

V. Характер

- Що означає ім'я Гобсек? Чи відповідає воно характерові героя?
- Які риси характеру проявляються у ставленні лихваря до своїх клієнтів?
- «Якщо людяність і товаристськість вважати за релігію, то його можна було вважати атеїстом». Як це характеризує Гобсека?
- У чому головний герой знаходив задоволення?
- Розкажіть про «шляхетні» вчинки Гобсека щодо Фанні Мальво та Дервіля.

- Дайте відповідь на запитання Дервіля: «Чому з усіх людей тільки граф і я пробудили у вас співчуття?». Про які риси характеру Гобсека це говорить?

- «В ньому співіснують двоє людей: скнара і філософ, створіння нище і створіння шляхетне». Як ви розумієте це висловлювання?

VI. Життєва філософія

У повісті представлена своєрідна «філософія золота», головним виразником якої є Гобсек. З'ясувати, у чому є полягають основні положення й взагалі філософія Гобсека, було вашим домашнім завданням.

- «Найтривкіша з усіх насолод – марнославство. Марнославство – це наше «я»».

- «Щастя або в сильних емоціях, які підточують наше життя, або в розмірених заняттях».

- «Краще самому визискувати, ніж дозволяти, щоб визискували тебе».

- «В золоті зосереджені всі сили людства».

- «А хіба можуть відмовити тому, у чийх руках мішок із золотом?».

- «Що таке життя? Машина, яку приводять у рух гроші».

- «Золото – ось духовна сутність усього теперішнього суспільного ладу».

- «А влада і втіха – хіба не основи нашого суспільства?».

- «Як і я, мої товариші...люблять владу і гроші тільки задля самої влади і самих грошей».

- «У мене погляд, як у Господа Бога, я зазираю в душі».

- «Я читаю в серцях. Від мене ніщо не сховається».

- «Я володію світом...а світ не має наді мною ані найменшої влади».

- Отже, що можна сказати про життєву філософію Гобсека?

- Чи поділяєте ви життєву філософію Гобсека?

- Які риси характеру втрачає лихвар, будучи багатієм?

- Чи можна вважати, що його непомірна ошадливість і нестримна скнарність роблять його заручником власної філософії і свідчать про повну деградацію лихваря? (Так, Гобсек своїми міркуваннями про золото сам

руйнує отой романтичний ореол загадковості і допомагає адвокатові Дервілю скласти його цілісний портрет).

III.4. Завдання для творчих груп

У повісті письменник ускладнює сприйняття образу читачем. Ми сприймаємо Гобсека у трьох іпостасях: а) Гобсек – очима Дервіля; б) Гобсек – очима його жертв; в) Гобсек – як він сприймає себе сам. Давайте з'ясуємо, яким же постає перед читачем Гобсек.

Завдання для I групи: Гобсек – очима Дервіля.

Завдання для II групи: Гобсек – очима його жертв.

Завдання для III групи: Гобсек – як він сприймає себе сам.

(Учитель дає 3-4 хвилини на підготовку. Учні висловлюють свої думки).

III.5. Заповнення таблиці «Характеристика Гобсека»

Позитивні якості	Цитати, епізоди	Негативні якості	Цитати, епізоди
Ціль життя, ціль збагачення, філософія, моральні цінності, тверезо оцінює життя, розумний, проникливий, глибокий психолог. Обізнаність із життям бідних і багатих. Чесність. Співчуття бідним. Небайдужість до долі родичів (у кінці твору).	«Я читаю у серцях. Від мене нічого не сховається.» Повертає графині де Ресто 200 франків, чесно заробляє гроші Фанні Мальво. Заповідає спадщину Вогнику.	Безмежне збагачення, відчуття влади над світом, цинічність. У всьому шукає вигоди, відсутність співчуття, влада золота	«Я володію світом... а світ не має наді мною ані найменшої влади». «У мене погляд, як у Господа Бога». «...тільки одне досить надійне – це золото. У золоті зосереджені всі сили людства». «Золото – ось духовна сутність усього теперішнього суспільства». «У мене принципи змінюються згідно з

Справедливість.	Повернення документів де Ресто на володіння майном батька.	Жорстокість, підприємницька хитрість, егоїзм. Своєрідна принциповість, невіра в рятівну силу благодіянь	обставинами». «Якщо самому добродію і не шкодить благодіяння, то для того, кому воно зроблено, ця милість буває згубною»
-----------------	--	---	--

III.6. Тлумачення символічного значення образу та ім'я Гобсек

- У чому полягає символічність образу та ім'я Гобсек? (Гобсек у перекладі – «суха глотка», «живоглот», що означає безмежну жадобу до всього, за рахунок чого можна збагатитися – «проковтнути навіть живим, сухим». Людина, для якої характерні властивості гобсеківського характеру, не має співчуття до проблем інших людей. «Єдиний ідол, якому варто поклонятися, - це золото»).
- У чому трагедія Гобсека? (Гобсек, наділений Бальзаком безмежною пристрастю – жадобою до золота. Обдарована, надзвичайна особистість відмовляється від родини, від друзів, від комфорту, себто від усіх радощів життя, вгамовуючи всі людські почуття заради накопичення багатства. Таким чином, автор підкреслює, що життя в суспільстві, де людина з метою самозахисту повинна перекреслити в собі все людське, стати лихварем і негідником, є щось трагічне).

III.7. Складання та робота з таблицею «Неоднозначність образу Гобсека»

Неоднозначність образу Гобсека

Негативні якості	Позитивні якості
Скупість Жадібність Байдужість Жорстокість Владолюбство	Працелюбність Гострий розум Феноменальна пам'ять Прозорливість Скромність

Честолюбство	Енергія Самовладання Комерційний досвід Знання психології людини
--------------	---

- Як Гобсек використовував свої кращі якості? (*Він нікого не рятував, нікому не допомагав, не приніс щастя і радості людям, які його оточують*).
- Хто ж переміг у душі героя? (*У нього все підпорядковане одній пристрасті – грошам. Перемогли темні сили його натури. У фіналі повісті бачимо, як він повністю деградує. З його смертю все йде прахом. Багатство не принесло щастя ні йому, ні іншим, життя минуло даремно*).

III.8. Постановка завдання: визначити засоби зображення головного героя. Складання схеми-опори

Схема «Засоби зображення головного героя»

- > Детальна портретна характеристика
- > Характер героя розкривається у взаємозв'язку з іншими персонажами твору
- > Характеристика героя іншими діючими персонажами
- > Використання метафор: «глитай», «удав», «людина-вексель»
- > Точні, влучні порівняння: «бачечко Гобсек»
- > Самохарактеристика героя

III.9. Слово вчителя

Тема золота, збагачення завжди хвилювала людей, ці типові образи яскраво представлені у світовій літературі. Спробуймо ж пригадати твори з подібною фабулою та їх авторів.

III.10. Індивідуально-творча робота учня «Образ скупого у світовій літературі». Компаративний аналіз. Складання таблиці

Образ скупого у світовій літературі широко популярний. Письменники різних національностей, різноманітних політичних та естетичних уподобань

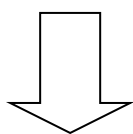
зображували у своїх творах згубну владу золота, грошей над людиною. Наприклад, герой, який потрапив під вплив золотого тільця, перетворився не тільки на моральну потвору, але й втратив людську подобу (Плюшкін «Мертві душі» Гоголя). Як правило, для такої людини немає нічого святого: ні родинні почуття, ні горе людей, нічого не може її розчулити, зворушити її серце, яке перетворилося на золотий злиток. Можливо, саме тому автори підводять героїв до краху, розорення та фізичної (і духовної, моральної) смерті. При всій різноманітності цих образів, їхній несхожості (Гарпагон (Ж.Б.Мольєр «Скупий»)) тільки скупий, Шерлок (В.Шекспір «Венеціанський купець») – чадолубивий, Барон (О.Пушкін «Скупий лицар») – розумний, Гобсек – філософічний, Плюшкін – жалюгідний, їх об'єднує спільна риса – вони жахливо самотні тією самотністю, яка перетворює їхнє життя в існування на «безлюдному острові»: поруч немає жодного люблячого, розуміючого серця. Його немає тому, що його ніколи не може бути, адже гроші для цих людей замінили все. Як результат, усі вони глибоко нещасні, навіть Гобсек, який сховався за маску філософа-циніка. В ньому живуть дві істоти: скнара і філософ.

Між Україною і Францією пролягають тисячі кілометрів, але для літературного типу відстань немає ніякого значення. Бідні-багаті, скупі-щедрі, боягузи-сміливці – все це поняття, які побутують серед людей незалежно від місця їх проживання, від національності, від часу. Візьмемо для прикладу твори двох письменників – Оноре де Бальзака і Миколи Гоголя.

Гоголь і Бальзак – письменники-сучасники, кожний із них прагнув висвітлити проблеми епохи, зрозуміти історичні корені зла, відтворити проблеми доби, в яку вони жили.

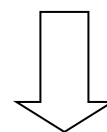
Спільне в житті письменників

БАЛЬЗАК



Тричі бував у Росії

ГОГОЛЬ



«Навіть смішно, як подумаю

що я пишу «Мертвих душ»
у Парижі (зиму 1837 року)
Гоголь провів у Парижі»



В: Прагнення всебічно охопити дійсність

Таблиця «Компаративна характеристика персонажів»

Характеристика	Гобсек	Плюшкін
<i>Вік</i>	Сімдесят шість років	«сьомий десяток живу»
<i>Портрет</i>	«...якої він статі?»	«...довго не міг впізнати, якої статі була людина»
	«Очі маленькі і жовті, як у тхора, і майже без вій...»	«Маленькі очиці ще не погасли й бігали з-під брів, як миші...»
<i>Помешкання</i>	«У кімнаті... я виявив і протухлі паштети, і купи всілякого харчу... кімната була захащена меблями, срібними виробами, лампами, картинами...»	«На бюро лежало безліч усілякої всячини: купа списаних дрібно папірців, накритих мармуровим позеленілим пресом із яечком зверху, якась старовинна книга у шкіряній оправі, лимон, зовсім засохлий...шматочок десь піднятої ганчірки...»
<i>Жага наживи</i>	«Гобсек брав усе, починаючи від кошика з рибою, що його	«...ходив кожного дня по вулицях свого села...і все,

	приносив бідняк, і кінчаючи пакунком свічок... брав він і срібний посуд...і золоті табакерки»	що тільки траплялося йому: стара підшва, баб'яча ганчірка, залізний цвях, глиняний черепок, - усе тягнув до себе... »
<i>Кінцевий результат</i>	«...до чого може дійти скупість, коли вона перетворюється на сліпий, позбавлений усякої логіки інстинкт...»	«...і до такого нікчемства, дріб'язковості, гидоти могла дійти людина? Могла так змінитися? І схоже це на правду? Все схоже на правду, все може статися з людиною...»

- Як бачимо, багато спільних рис можна виділити у французького Гобсека та російського Плюшкіна.

III.11. Словесне малювання

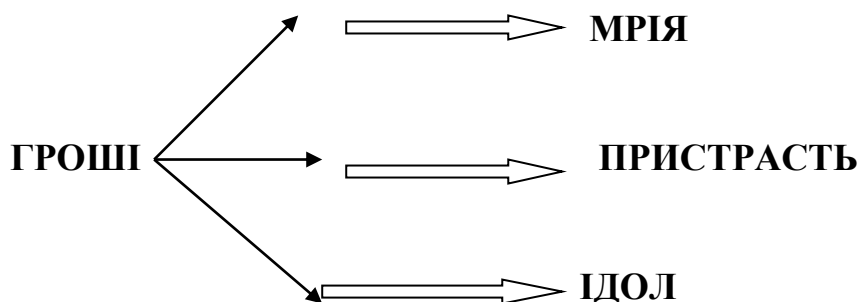
Завдання: спробуйте змалювати образ скнари в літературі.

IV.Узагальнення і систематизація знань учнів

IV.1. Складання узагальнюючої схеми «Етапи деградації особистості Гобсека» і зв'язна розповідь за нею учня

- Чим же були гроші для Гобсека?

Схема «Етапи деградації особистості Гобсека»



IV.2. Робота з епіграфом

Епіграфом до нашого уроку слугують слова самого Гобсека з однойменної повісті Оноре де Бальзака.

- Як ви їх розумієте?
- Чи погоджуєтесь ви з життєвою позицією головного героя повісті? Чому?
- Чи можливо позбутися влади золота?
- Чи можна твір Оноре де Бальзака «Гобсек» вважати актуальним у наш час? Поясніть.

IV. 3. Узагальнююче слово вчителя

Гобсек розумівся на владі грошей над людьми, але сам не зміг протистояти їхньому згубному впливові. Його філософія зруйнована владою грошей. Йдучи до своєї життєвої мети – збагачення – він розгубив моральні цінності, які були в нього. І у фіналі повісті ми бачимо деградовану особистість.

Гобсеки живі і в наш час, незважаючи на те, що люди розуміють, усвідомлюють тлінність багатств. Людство знову ж таки повторює власні помилки, думаючи про насичення, збагачення, накопичення грошей, скарбів. Рідко кому вдається жити повним духовним життям, сповненим справжньої свободи і щастя. Влада грошей незборима... Чому? Певне, тому, що їй дуже важко опиратися, вона спокутує багатьох, приносить достаток, владу, певну незалежність. Але та ж влада грошей губить людину, робить із неї «вексель», «автомат», людину без душі. Чи варті гроші цього??

Будемо сподіватися, що життєвим девізом багатьох людей сучасності стануть слова адвоката Дервіля: «Людина чесна має всюди зберігати гідність. Принижуватися заради грошей не варто».

І тільки так на світі треба жить,
 Хоч як би важко не було щоденно.
 За горе ближніх серце хай болить,
 Допомагай і немічним, і темним.
 Хлібцем, копійкою, а головне – теплом,
 Якого багатьом не вистачає,

І той, хто серце людям зігріває,
Для себе також творить те добро.

V. Підведення підсумків і осмислення домашнього завдання

I рівень: підготуватися до контрольної тематичної атестації з теми:
«Стендаль «Червоне і чорне» і Бальзак «Гобсек»».

II рівень: написати твір-полеміку: «Чи такі вже згубні гроші?»

Тема: Ф. Достоевський «Злочин і кара». Сюжет роману «Злочин і кара», зумовлений рухом свідомості головного героя

Мета дидактична: поглибити знання учнів про новаторство Ф. Достоевського у реалістичній літературі, з'ясувати місце і роль роману «Злочин і кара» у літературній спадщині російського митця, розкрити історію створення роману, визначити його жанрову специфіку та новий поліфонічний тип художнього мислення у романі, який завдає особливі закони композиції та жанрову специфіку;

Мета розвивальна: розвивати навички аналізу епічного твору, образне та критичне мислення, пошукові вміння, роботи з цитатним матеріалом;

Мета виховна: виховувати повагу до творчої спадщини Ф. Достоевського, почуття обов'язку, взаєморозуміння, готовності пробачати

Обладнання: узагальнююча схема «Історія написання роману «Злочин і кара»»

Тип уроку: урок вивчення художнього твору

Зміст уроку

I. Актуалізація опорних знань

1. Літературна гра «Десять цікавих фактів із життя Ф. Достоевського».

Завдання: Доповнити кожний із наведених фактів із життя письменника та розказати про значення цього факту у його житті:

- 4 роки...(*Достоевський провів на каторзі чорноробом у Омській фортеці*).
- 600 рублів... (*виділив Достоевському в 1865 році Літературний фонд, щоб письменник виплатив борг, інакше в нього б забрали все майно*).
- Майже 10 років...(*Достоевський грав у рулетку, інколи – щоденно, маючи надію розбагатіти, бо розробив власну теорію про гру*).
- 4 дітей...(*було у письменника, двоє з них померли в дитинстві*).
- 15 хвилин ...(*тривали овації письменникові, коли він в 1879 році вперше публічно прочитав уривки з роману «Брати Карамазови»*).

- 5 років...(видавав Достоевський щомісячні «Щоденники письменника», отримуючи численні листи від захоплених читачів).
- 8 романів...(19 повістей, оповідання, а також десятки фейлетонів і статей – літературна спадщина письменника).

2. Робота з таблицею.

Опрацювавши теоретичний матеріал підручника, потрібно заповнити таблицю «П'ять великих романів Ф. Достоевського», яка запропонована вчителем

Назва роману	Рік видання	Головний герой	Основна тема
--------------	-------------	----------------	--------------

(Коментар вчителя: Таблиця заповнюється наступним чином:

- «Злочин і кара» (1866). Головний герой – Родіон Раскольников. Основна тема – герой і натовп;
- «Ідіот» (1868). Головний герой – Князь Лев Мишкін. Основна тема – ідеальна позитивна людина;
- «Біси» (1872). Головний герой – Микола Ставрогін. Основна тема – порочність революційної теорії і практики;
- «Підліток» (1875). Головний герой – Аркадій Долгорукий. Основна тема – стосунки батьків і дітей;
- «Брати Карамазови» (1881). Головний герой – Дмитро, Іван і Олексій Карамазови. Основна тема – конфлікт людини з Богом і шляхи його подолання).

II. Повідомлення теми і мети уроку

У творчому доробку Ф. Достоевського налічується вісім романів, але лише п'ять із них відповідають класичним нормам жанру. Наприклад, твір «Бідні люди» письменник назвав романом лише тому, що хотів представити публіці серйозну річ. Схожа історія відбулася і з «Приниженими і скривдженими», коли Достоевський, повернувшись із Сибіру до Петербурга, теж бажав заявити про себе «великою прозовою формою». «Гравець» став романом через кабальну угоду із Стеловським, за якою письменник мав написати до зазначеного строку саме роман. Але така історія не стосується роману «Злочин і кара», оскільки від являє

собою зразок складного поліфонічного роману. Про це ми сьогодні і поговоримо на уроці.

Отже, тема нашого уроку: «Роман «Злочин і кара» як утілення нового, поліфонічного типу художнього мислення». Протягом уроку ми з вами з'ясуємо місце і роль роману «Злочин і кара» у літературній спадщині російського митця, розкриємо історію створення роману, визначимо його жанрову специфіку та новий поліфонічний тип художнього мислення у романі, який завдає особливі закони композиції та жанрову специфіку.

III. Сприймання і усвідомлення учнями нового навчального матеріалу.

1. Вступне слово вчителя.

Витоки роману «Злочин і кара» ведуть до часів каторги Достоевського. 9 жовтня 1859 року він пише брату із Твері: «В декабре я начну роман... Не помнишь ли, я тебе говорил про одну исповедь – роман, который я хотел писать после всех, говоря, что еще самому надо пережить. На днях я совершенно решил немедля... Все сердце мое с кровью положится в этот роман. Я задумал его на каторге, лежа на нарах, в тяжелую минуту грусти и саморозложения...». Та в 1859 році роман-сповідь не було розпочато. Задум письменник виношував шість років. За цей час були написані «Принижені та скривджені», «Записки з мертвого дому», «Записки з підпілля», головною темою яких є тема бунту і героя-індивідуаліста.

2. Повідомлення учня про історію написання роману «Злочин і кара».

Ф. Достоевський взявся до написання роману в той історичний період, коли після загального піднесення наприкінці 1850-х – початку 1860-х років Росія увійшла в смугу «тяжких часів», опинившись у ситуації бездоріжжя і розчарування, що супроводжувалося занепадницькими громадськими настроями й крахом надій та ілюзій.

Сам роман письменник задумав ще на каторзі, але задум виношував протягом шести років. Наприкінці липня 1865 року Ф. Достоевський виїхав за кордон, де в маленькій кімнаті одного з готелів, без грошей, їжі, світла взявся за створення роману «Злочин і кара». У цей час романіст писав у листах до своїх друзів: «Сижу в отеле, кругом должен, денег ни гроша... Все сердце мое с кровью

положить в этот роман». Ідею твору Ф. Достоевський розкриває у листі до видавця М. Н. Каткова: «Це психологічний звіт одного злочину». Повернувшись до Петербурга у 1866 році, Ф. Достоевський продовжує натхненно працювати, спираючись на свої спостереження, пов'язані зі зростанням рівня злочинності і народної пиятики, розгулу капіталістичної аморальності. «Одним словом, я убежден, что сюжет мой отчасти оправдывает современность», - говорив прозаїк. Робота над твором настільки поглинула його, що він вказував на те, що для нього «це найкраще з усього написаного раніше».

3. Робота зі статтею підручника (С.149-151)

4. Бесіда за змістом прочитаного

- За скільки часу був написаний роман? (*Роман «Злочин і кара» було написано за рік*).
- В якому журналі він був вперше надрукований? (*Вперше цей твір був надрукований у журналі «Вісник»*).
- Які сюжетні лінії об'єднав автор у творі? (*Сюжетних ліній дві у романі. Перша з них стосується родини Мармеладових. Вона виникла влітку 1865 року, і твір мав би називатися «П'яньєнкі». Автор хотів дослідити різноманітні проблеми, пов'язані з пияцтвом як суспільним явищем, а також його вплив на долю людей, а особливо – дітей. Друга сюжетна лінія – «психологічний звіт одного злочину» виникла трохи пізніше – восени 1865 року*).
- У якій формі Ф. Достоевський хотів писати роман? (*Письменник вирішив писати роман у формі сповіді головного героя і від першої особи. Потім переніс оповідь у минуле, втіливши її у формі спогадів цього героя під час суду над ним*).
- Що вражало «порєформений Петербург», що вплинуло і на письменника теж? (*«Порєформенний» Петербург часто вражали газетні повідомлення про різні злочини: то студент Данилов убив лихваря та його служницю заради грошей, то якийсь інтелігент організував банду фальшивомонетників*).

5. Робота з узагальнюючою схемою «Історія написання роману «Злочин і кара»»

Каторга 1859 рік. Задум: роман-сповідь
--

Пропозиція А. Краєвському, редактору журналу «Отечественные записки», в період безгрошів'я написати роман «Пяньккі».

«Він буде пов'язаний з теперішнім питанням про пияцтво. Розбирається не тільки питання, але представляються і всі його розгалуження, переважно картини сімейств, виховання дітей у цій обстановці та ін.».

Друга половина 1865 року. Достоевський взявся до роботи над психологічним звітом одного злочину.

«Молодий чоловік, якого виключено з числа студентів університету, міщанин за походженням і живе в крайній бідності...зважився убити одну стару, що дає гроші на відсотки. Стара дурна, глуха, хвора, жадібна,...зла і заїдає чужий вік, знущаючись з домробітниці, своєї молодшої сестри».

1866 рік. Публікація роману «Злочин і кара»

6. Слово вчителя.

1866 рік був особливим: 4 квітня Дмитро Володимирович Каракозов здійснив невдалий замах на царя Олександра II. Почалися масові репресії. Герцен так розповідав про цей час своєму «Колоколе»: «Петербург, за ним Москва, а деякою мірою і всі Росія перебувають мало не на воєнному становищі; арешти, обшуки і тортури ідуть безперервно: ніхто не впевнений в тому, що він завтра не підпадає під страшний Муравйовський суд...Уряд гнобив студентську молодь, цензура домоглася закриття журналів «Современник» і «Русское слово»». Тому роман Ф. Достоевського одразу спричинив відгуки про нього. Критик Страхов відзначав, що «автор взяв нігілізм у самому крайньому його розвитку, в тій точці, далі якої вже майже нема куди йти». Писарев стверджував: «Роман Достоевського справив на читачів глибоко приголомшливе враження завдяки тому точному психологічному аналізу, яким відрізняються твори цього письменника. Я радикально розходжуся з його переконаннями, але не можу не визнати в ньому сильного таланту, здатного відтворювати найтонші і невлімові риси буденного людського життя і її внутрішнього процесу. Особливо влучно він помічає хворобливі явища, піддає їх найсуворішій оцінці і начебто переживає їх на самому собі».

6. Бліц-опитування

- Зверніть увагу на дошку. Подумайте, яке відношення до роману «Злочин і кара» мають ці визначення?

На дошці написано: соціально-психологічний, дискусійно-філософський, роман-трагедія, детективний, роман ідей, реалістичний, поліфонічний...*(Це визначення жанрового розмаїття роману. Ми не можемо однозначно визначити його жанр, оскільки Ф. Достоевський створив новаторський поліфонічний роман, який увібрав у себе ознаки різних структур. Але при всьому розмаїтті повинні бути свої домінанти).*

- З яким жанровим визначенням роману «Злочин і кара» ми не можемо погодитися повною мірою? *(Роман не є суто детективним твором. Головний герой – злочинець, а не слідчий, як це буває в детективних романах. У ході сюжету виявляється не особа злочинця, а причини злочину, його філософська теорія. Можна сказати, що сутність слідства інша, ніж у простому детективному романі – це пошук не людини, а ідеї, «духу злочину». У детективному творі головне – сюжет, а у романі «Злочин і кара» - це думка, точка зору. Отже, роман Ф. Достоевського не можна вкласти у стандартну схему авантюрно-детективного роману).*

- Які жанрові ознаки, на вашу думку, є пріоритетними, домінантними? *(«Злочин і кара» - це реалістичний роман, у якому носіями ідей виступають герої твору. Кожний голос – це своя точка зору на світ. Кожний герой – носій своєї правди. Автор лише зводить героїв один із одним у «великому діалозі» усього твору. Авторська точка зору існує нарівні з іншими персонажами).*

7. Словникова робота.

Більшість дослідників творчості Ф. Достоевського вказують на те, що роман «Злочин і кара» – це поліфонічний твір.

Поліфонізм – це музичний термін, який означає багатоголосся, засноване на одночасному поєднанні і розвитку декількох мелодій або голосів.

- Назвіть синоніми до грецького слова «поліфонія» (багатоголосся, багатозвучність).

- Термін був запозичений з музики літературознавцем М. Бахтіним для позначення нового поліфонічного типу мислення в романах Ф. Достоєвського. У «Злочині і карі» це означає множинність голосів і точок зору.

○ **8. Робота над визначенням поліфонічного типу мислення у романі.**

○ Поліфонічний тип мислення Ф. Достоєвському вдається створити за допомогою таких основних стратегій:

- – жанрова своєрідність твору;
- – закони композиції (система образів «двійників» і антиподів головного героя);
- – роль позасюжетних елементів у створенні образу героя (зокрема внутрішній монолог та самоаналіз).

1) робота над композицією роману «Злочин і кара»:

- Головною метою свого твору Ф. Достоєвський вважав саме демонстрацію і доведення неправомірності теорії Раскольниковова. Автор взяв за мету привести свого героя до усвідомлення власної помилки. Цій меті підпорядкована уся система образів персонажів. Важливого значення при цьому набувають образи двійників головного героя.

- Що являє собою поняття «двійник» головного героя? (*Раскольников не оригінальний у своїх ідеях наполеонізму. Достоєвський хоче показати нам теорію Раскольниковова не тільки на його прикладі. В романі є персонажі, які по-своєму втілюють теорію «права имеющих» у життя. Це і є так звані психологічні двійники Раскольниковова, тобто носії такої ж філософії, ідейно і духовно споріднені персонажі*).

- Визначимо коло персонажів, що підпадають під цю категорію: *А. І. Свидригайлов, П. П. Лужин, лихварка Альона Іванівна*

- Яка роль цих «дзеркал» Раскольниковова в романі? (*Вони допомагають розкрити суперечливу натуру природи людини, роздвоєність душі головного героя; вони пародіюють теорію Раскольниковова, доводячи її до абсурду, показують, ким би став Раскольников, якби переступив межу. Через образи*

Лужина і Свидригайлова Достоевський починає власну полеміку з теорією Раскольниковою, показуючи її брудні «варіанти»

«Варіант 1» - Лужин П.П.

- Які ідеї Лужина є віддзеркаленням теорії Раскольниковою? (зачитування цитатного матеріалу (ч.1., гл.3, ч.2, гл.5, ч.4, гл.2). Такі ідеї Лужина, як «теорія бідних наречених», «теорія капітанів» показують, на що може перетворитися теорія Раскольниковою, якщо нею захопиться звичайний негідник. Ідея Лужина – це важіль для збагачення і благополуччя будь-якою ціною, він діє тільки на свою користь. Він нікого не вбиває, але чудово розуміє, що існує маса легальних способів погубити «ближнього свого» (Соня, Дуня). Для Лужина давним-давно не існує моралі, бо він звик переступати через неї).

- Як Раскольников ставиться до ідей Лужина? (Вороже, оскільки він, і Разуміхин бачать, як вертко викривляє Лужин теорію загального блага на свою користь. Егоїстична теорія Лужина обурює Раскольниковою, а звідси – і таке неприйняття його поглядів).

«Варіант 2» - Свидригайлов А.І.

- Чим близький Раскольникову Свидригайлов? (зачитування цитатного матеріалу (ч.4., гл.1; ч.6, гл.3, 4-5))

- На якому явищі наголошує Достоевський? (Достоевський наголошує на явищі «свидригайловщини» - абсолютному праві вседозволеності – моральної розпущеності, шантажу, шулерства, оббріхування, духовної нищості. «Отчего же и не побывать пошляком, когда это платье в нашем климате так удобно носить?»)

- Як Свидригайлов сприймає теорію Раскольниковою? (Він визнає теорію Раскольниковою своєю і позбавляє її зайвого романтизму і гуманності: «Единичное злодейство позволительно, если главная цель хороша. Единственное зло и сто добрых дел!»).

- Свидригайлов живе тільки для себе і губить інші життя заради своїх пристрастей. Явище «свидригайловщини» – це всепоглинаючий цинізм, коли життя людини оцінюється у мідний гріш. Це врешті-решт підсумок усіх

наполеонівських теорій. Проте Свидригайлов говорить Раскольникову, що не брав на себе привілеї робити тільки зло. У такий спосіб Достоевський зайвий раз підкреслює християнське уявлення про те, що в будь-якій людині є добро і зло, і завжди є свобода вибору.

- Хто є антиподами Раскольникова? Яка їхня роль у романі? (*Порфірій Петрович, Соня, Разуміхин. Антиподи відбивають позитивні елементи його теорії, а двійники – негативні. Отже, в романах Достоевського наявний конфлікт ідей*).

2) Визначення пар-антитез у романі («двійник-антипод»)

- Виділіть пари-антитези у романі:

А) Лужин-Разуміхин-Раскольников (*Лужин – ідея раціонального егоїзму, Разуміхин - альтруїзму*);

Б) Свидригайлов – Раскольников – Соня (*Свидригайлов – культ сильної особистості, ідея злочину без докорів совісті, Соня – глибока віра, християнська смиренність, гуманізм*);

В) Порфірій Петрович – Раскольников – Лебезятников (*Порфірій Петрович – ідеї захисту держави і моралі, Лебезятников – навпаки, нігілістичне ставлення до життя, заперечення будь-якої прогресивної ідеї. Йому, зокрема, належить ідея скасування шлюбних обов'язків, ідея створення комун та інше*).

- Де місце Раскольникова серед них? (*Як завжди, герой посередині, на межі. Він завжди у двох іпостасях*).

Висновок учителя: *Як бачимо, Федір Достоевський представляє читачам своїх героїв особливим способом: він не судить їх, користуючись авторськими привілеями, а дає змогу висловлювати свою власну правду. А від діалогу ідей і точок зору письменник переходить до протиріч і полемічного забарвлення внутрішніх монологів головного героя. Отже, можна сказати, що поліфонія визначила у Достоевського усі елементи романної структури, зокрема і роль поза сюжетних елементів*

3) робота над позасюжетними елементами як засобами поліфонії

- Зачитайте монологи Раскольников (ч.3, гл.6 – думки про злочин, у яких відчутні відповіді на репліки Порфирія Петровича і Разуміхіна; ч.4, гл.5 – внутрішня полеміка з Порфирієм Петровичем, ч.1, гл.4 (роздуми про п'яну малолітню дівчинку, яку він бачить на бульварі, і його полеміка із суспільною мораллю));
- Які опоненти постійно з'являються у його монологах? (у його монологах постійно з'являються опоненти: чи то матір, чи то сестра Дуня, чи то Соня Мармеладова, Порфирій Петрович, Свидригайлов та інші).
- Як будується внутрішнє мовлення Раскольника? (Внутрішнє мовлення Раскольника будується як ланцюжок пристрастних реплік і чужих слів, які він не чує навколо себе. Усі монологи головного героя таким чином перетворюються на «мікродіалоги»).
- Знайдіть у внутрішніх монологах Раскольника ознаки, притаманні поліфонічному роману.

IV. Узагальнення і систематизація набутих знань учнів.

1. Розв'язання проблемного питання

- У деяких критиків виникає думка, що діалогічна позиція автора поліфонічного роману викликана просто його «пасивністю» і «нерішучістю» у проведенні власної точки зору. Чи погоджуєтесь ви з такою думкою? (Діалогічна сутність активності автора твору, яка виражається у кардинально іншій формі, ніж романі монологічному, - у діях запитання, згоди, заперечення, підтвердження, відповіді).

V. Підведення підсумків уроку.

1. Підсумкова бесіда

- Схарактеризуйте власну позицію на тлі ідейного протистояння в романі Ф. Достоевського.
- У чому полягає, на вашу думку, авторська позиція?
- Які з персонажів близькі до авторського світовідчуття?
- Поміркуйте, чи допомагає поліфонічність роману зрозуміти витоки ідеї Раскольника? Яким чином?

2. Підсумкове слово вчителя

Таким чином, музичний термін «поліфонія», з легкої руки М. Бахтіна, став позначати в літературі тип художнього мислення, тип естетичного світогляду, метод художньої творчості. М. Бахтін у своїй праці «Проблеми поетики Достоевського» розуміє кожного персонажа, як втілення особливої, самостійної ідеї, і усю специфіку філософської побудови роману він вбачає в поліфонії – «багатоголоссі». Діалог є головною формою саморозкриття героя в романі Достоевського. Увесь роман будується, на думку М. Бахтіна, як нескінченний, принципово незавершений діалог рівноправних голосів, що однаково переконливо аргументують кожен свою позицію. Авторський голос виявляється лише одним із них, і за читачем зберігається право з ним не погоджуватися. Це новаторське художнє завдання, яке ставить перед собою Ф. Достоевський, визначає усі елементи його романної структури.

VI. Оголошення і коментар домашнього завдання. Оцінювання роботи учнів.

1. Підібрати цитатний матеріал до характеристики інших персонажів твору.
2. Подумати, які філософські, соціальні, психологічна та морально-етичні проблеми роману.
3. Вивчити теоретико-літературні поняття.

Тема: Ф. Достоєвський «Злочин і кара». «Теорія» Раскольниковова, її сутність і проблемність

Мета дидактична: продовжити роботу над вивченням роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара», показати основні положення теорії Раскольниковова, її сильні та слабкі позиції як віддзеркалення складності духовного світу людини, дослідити мотиви злочину головного героя в процесі аналізу ключових епізодів I, II, III частин роману, розкрити суть теорії «надлюдини» Ніцше, її антигуманний смисл, розширити поняття учнів про теорію наполеонізму, сильної особистості,

Мета розвивальна: розвивати вміння аналізувати образи-персонажі, образне, аналітичне мислення

Мета виховна: виховувати почуття справедливості, прагнення до самореалізації

Обладнання: ілюстрації Д. Шмаринова до роману «Злочин і кара», схема «За і проти теорії Раскольниковова», таблиця «Теорія Раскольниковова»

Тип уроку: урок поглибленої роботи над текстом художнього твору

Епіграф: «...я всматриваюсь и вдумываюсь в эти события, стараюсь понять, каким образом они втекают одно из другого, стараюсь объяснить себе, что они находятся в зависимости от общих условий жизни...».

Д.Писарев «Борьба за життя»

Зміст уроку

I.Актуалізація опорних знань

1. Цитатний диктант «Про кого йдеться».

«Широкое, скуластое лицо его было довольно приятно, и цвет лица был свежий, не петербургский. Волосы его, очень еще густые, были совсем белокурые и чуть-чуть разве с проседью, а широкая и густая борода, спускавшаяся лопатой, была еще светлее головных волос. Глаза его были голубые и смотрели холодно, пристально, вдумчиво; губы алые»;

«...Это была скромно и даже бедно одетая девушка, очень еще молоденькая, почти похожая на девочку, со скромною и приличною манерою, с ясным, но как будто несколько запуганным лицом. На ней было очень простенькое домашнее платице, на голове старая, прежнего фасона шапка...»;

«...с прекрасными темными глазами, темнорусыми, ростом выше среднего, тонко и строен...Был до того худо одет, что иной, даже привычный человек, посовестился бы днем выходить в старых лохмотьях на улицы...»;

«Это была крошечная сухая старушонка, лет шестидесяти, с острыми и злыми глазками, с маленьким острым носом и простоволосая. Белобрысые, мало поседевшие волосы ее были жирно смазаны маслом. На ее тонкой и длинной шее, похожей на куриную ногу, было наверхено какое-то фланелевое тряпье, а на плечах, несмотря на жару, болталась вся истрепанная и пожелтелая меховая кацавейка. Старушонка поминутно кашляла и кряхтела»;

«Это был человек лет тридцати п'яти, росту ниже среднего, полный и даже с брюшком, выбритый, без усов и без бакенбард, с плотно выстриженными волосами на большой круглой голове, как-то особенно выпукло закругленной на затылке. Пухлое, круглое и немного курносое лицо его было цвета больного, темно-желтого, но довольно бодрое и даже насмешливое»;

«...высокая, удивительно стройная, сильная, самоуверенная, что высказывалось во всяком жесте ее...Волосы у нее были темно-русые...глаза почти черные, сверкающие, гордые и в то же время иногда, минутами, необыкновенно добрые. Она была бледна, но не болезненно бледна; лицо ее сияло свежестью и здоровьем...»;

«...лицо ее все еще сохраняло в себе остатки прежней красоты, и к тому же она казалась гораздо моложе своих лет...Волосы у нее начинали седеть и редеть, маленькие лучистые морщинки уже давно появились около глаз, щеки впали и высохли от заботы и горя, и все-таки это лицо было прекрасно».

2. Асоціативна розминка

Створіть асоціативні портрети героїв роману: Раскольников, Соня, Лужина, Катерини Іванівни, Мармеладова, Разуміхіна, Свидригайлова, Дуні, матері Раскольникова.

II. Повідомлення теми і мети уроку

Сьогодні на уроці ми продовжуємо працювати над аналізом роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара». Протягом уроку ми з вами розкриємо основні положення теорії Раскольникова, її сильні та слабкі позиції як віддзеркалення складності духовного світу людини, дослідимо мотиви злочину головного героя в процесі аналізу ключових епізодів I, II, III частин роману, розкриємо суть теорії «надлюдини» Ніцше, її антигуманний смисл, охарактеризуємо образ Родіона Раскольникова.

Отже, тема нашого уроку: «Еволюція образу Раскольникова й розвінчання теорії сильної особистості, «надлюдини». Складність і суперечливість духовного світу людини».

III. Сприймання і усвідомлення учнями нового навчального матеріалу

1. Робота з ілюстраціями Д. Шмаринова до роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара».

Зверніть увагу на ілюстрації художника Д. Шмаринова до роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара». Опишіть, які епізоди на них зображені? Яких героїв роману ви на них бачите?

Коментар вчителя. *Кожен художник, який коли-небудь брався ілюструвати твори Ф.Достоєвського, шукав «свого Достоєвського» і прагнув знайти свою відповідність між зображенням і текстом. Д.Шмаринов ілюстрував роман Ф.Достоєвського упродовж 1935-1936 років. Читаючи і перечитуючи роман Достоєвського, Шмаринов немов би пройшов увесь шлях тяжких мук Раскольникова. Митець не придумав, а фізично відчув стан людини, що живе в безпросвітній самотності. Саме з цього гострого «співпереживання» народилися образи головних героїв, виник образ Петербурга – не гармонійно-прекрасного міста палаців і набережних, а Петербурга прибуткових будинків, вузьких, як щілини, дворів, підворіть, схожих на чорні нори.*

2. Робота над епіграфом уроку

- Дмитро Писарев – провідник критик журналу «Російське слово», захищав ідеї «реальної критики».

- Поясніть, як ви розумієте слова, взяті епіграфом до нашого уроку? *(Родіону Раскольникову доводилося вдивлятися в оточуючі деталі навколишнього життя, обдумувати своє становище і пробувати шукати вихід із ситуації, що склалася).*

3. Робота над аналізом образу Родіона Раскольникова

1) Коментоване читання I-II частин роману.

- Петербург у романах Ф. Достоевського виступає самостійним містом-образом, що впливає на головних героїв, на їхній настрій, вчинки. Доведіть цю думку, спираючись на текст («*В начале июня, в чрезвычайно жаркое время...», «На улице стояла жара страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу...», «...очень дурно пахло. Было душно, так, что было даже нестерпимо сидеть, и все до того было пропитано винным запахом...», «Зелень и свежесть сначала понравились его уставшим глазам, привыкшим к городской пыли, к известке и к грамадным, теснящим и давящим домам», «...духота стояла прежняя; но с жадностьюдохнул он этого вонючего, пыльного, зараженного городом воздуха»).*

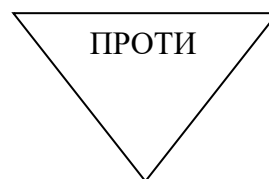
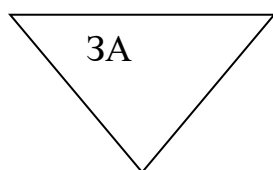
- Яке емоційне, асоціативне навантаження несуть ключові слова у цитатах? Яке значення для створення образу міста має остання сцена? *(Словниковий ряд «духота, вонь, пыль, жара, толкотня» підкреслюють хворобливий стан головного героя – потьмарення розуму, розпад волі, випадковість та нелогічність дій. Безперечно, що таке поєднання внутрішнього роздратування героя із зовнішніми факторами провокує його на жахливі думки та вчинки. Головний герой Достоевського стає заручником даного міста. А сцена з утопленою жінкою, свідком якої є Раскольников, доповнює картину реальних жертв Петербурга – міста знедолених і скривджених – та розвиває провідний мотив твору – мотив безвиході).*

- Прокоментуйте епізод з II частини. Поясніть доцільність вживання Ф. Достоєвським слова «разумеется» і з якою метою автор використовує це слово? Чи обумовлено вживання його попередніми сценами? Якщо так, то якими саме? (Сцена в трактирі, смерть Мармеладова, сон Раскольников – в усіх цих епізодах Достоєвський акцентує увагу на тому факті, що основу людських відносин у Петербурзі складає байдужість до чужої біди, насмішка над тим, хто потрапив у халепу, нездорова людська цікавість, радість з приводу чужого горя. Відтак атмосфера людської злоби доповнює картину душного Петербурга і стає важливим чинником загальної обстановки, яка примушує Раскольникова взятися за сокиру і повстати проти людської байдужості).

- Як ви оцінюєте статки Родіона Раскольникова? Знайдіть докази його злиденного життя та підтвердіть вислів «Він був задавлений бідністю» (1. Раскольников орендує житло у людей, які, в свою чергу, самі знімають квартиру. Відповідно платня за таку квартиру мізерна, але герой навіть невзмі її оплатити; 2) борги Раскольникова; 3) колишній студент – життя «викидає» більшість героїв Достоєвського із звичайного кругообігу (родина-навчання-робота); 4) кімната Раскольникова; 5) постійне відчуття голоду «он очень слаб: второй день как уже почти совсем ничего не ел», «квартирная хазяйка его две недели как уже перестала ему отпускать кушанье»; 6) одяг героя: «он был до того худо одет, что иной, даже и привычный человек, посовестился бы дне выходит в таких лохмотьях на улицу»)

2) Узагальнення роботи з текстом у схемі

Завдання: розподілити знайдений учнями цитатний матеріал відповідно до епізодів роману. Записати у схему, визначивши враження, які «підштовхують» героя до злочину, та ті, які примушують його відмовитися від свого злочину.



«Подробности той обстановки»

- Петербург – співучасник злочину;	
- Матеріальний стан героя	
«перечислим одно за другими впечатлення..., взвесим и оценим все мелкие и мучительные столкновения»	
-	Враження після «проби»
- Сповідь Мармеладова	
- Лист до матері	
- Зустріч з п'яною дівчиною	
-	Сон Раскольниковова
- Випадкова зустріч з Лизаветою	
- Підслухана розмова студента з офіцером	

3. Бесіда «Теорія Раскольниковова»

- З чого почався злочин Раскольниковова? (З фанатичної ідеї)

- Що заважало герою присвятити себе служінню людству? (Йому бракувало грошей, і він наважився на вбивство. «Злочин? Який злочин?» - самовпевнено кидає він сестрі – Те, що я вбив бридку, злісну вошу, стару лихварку, яку вбити сорок гріхів пробачать, яка з бідних сік висмоктувала...).

- Як ви гадаєте, чому Раскольников стає «автором» цілої теорії вбивства? Невже не простіше було б мати лише бажання збагатитися?

- Чому ми ведемо мову про теорію, а не про позицію героя? (Раскольников – автор статті «Теорія вбивства»).

Коментар вчителя: Свою теорію Раскольников виклав у статті, що була надрукована в газеті за півроку до скоєння ним злочину. Розмірковуючи про історичний розвиток суспільства, колишній студент-юрист приходив до переконання, що історичний прогрес ґрунтується на насильстві, стражданнях,

жертвах і неможливий без цього. На його думку, людство поділяється на два нерівних «розряди»: на людей «звичайних і незвичайних».

4) Робота з таблицею «Теорія Раскольников»

Теорія Раскольника	
Звичайні люди	Незвичайні люди
«звичайні люди повинні жити по совісті і не мають права переступати закон»	«мають повне право здійснювати злочини, і для них ніби і закон не існує»
«ці люди по натурі своїй консервативні, чинні, живуть в послушанні і люблять бути слухняними»	«всі переступають закон, руйнівники, або схильні до цього. Злочини цих людей відносні і різнобічні»
«перший розряд завжди – господар теперішнього»	«другий розряд завжди – господар майбутнього»
«перші зберігають мир і збільшують його чисельно»	«другі рухають світ і ведуть його до мети»

(Учні зачитують цитати на підтвердження матеріалу таблиці).

5) Робота за таблицею

- Прокоментуйте кожне положення теорії Раскольника. Доведіть суперечливість, крайнощі його теорії.

- На вашу думку, чи може гуманна людина, яка переймається пригнобленням інших, дозволити собі вбити нікчемну істоту заради позбавлення від страждань та злиднів багатьох благородних і чесних людей? Обґрунтуйте свою думку.

- Чого не враховував у своїй теорії Раскольников?

- Проаналізуйте сцену вбивства Раскольниковим старої. В яких епізодах людська натура бере верх над ідеєю-пристрастю?

- З якою метою автор вводить епізод подвійного вбивства?

- Поміркуйте, до якого розряду, згідно з його теорією, повинен належати сам герой? Чи підтверджує цю думку поведінка Раскольника після злочину?

- Які дії, слова, думки героя заздалегідь пророкують невдачу експерименту Раскольниковова?

6) Проблемна бесіда

- Раскольников був переконаний в правомірності задуманого вбивства. Що ж заважало йому наважитися на нього? *(Совість)*

- Чому письменник розповідає про сон Родіона перед злочином?

- Як ставиться автор до теорії Раскольниковова? *(Він засуджує її, оскільки люди всі рівні. Тому не потрібно створювати різні «розряди» людей).*

- Чи вірите ви в духовне переродження героя? *(Так, адже мета Ф. Достоевського не стільки показати злочин – вбивство, скільки розкрити душевні муки героя після скоєння злочину).*

7) Проблемне запитання

- Яке ваше ставлення до теорії Раскольниковова?

8) Завдання «Обери позицію» (вибрати близьку вам позицію і

обґрунтувати її, спираючись на роман Ф. Достоевського «Злочин і кара»)

- «Тільки слабкі чинять злочини: сильним і щасливим вони не потрібні»
(Вольтер)

- «Не гріх страшний, а безсоромність після гріха» (Іоанн Златоуст)

- «Де є любов, там немає гріха» (Єврейське прислів'я)

- «Убивство завжди огидне, інколи воно необхідне, але завжди огидне»

(А. Барбюс)

- «Побачивши вбивцю, мертві обливаються кров'ю» (Р. Бартон)

IV. Узагальнення і систематизація набутих знань учнів

1. Створення схеми «Еволюція образу Раскольниковова» (запис учнями у зошити)

- Геній, що спроможний сказати нове слово світу;

- Сильні обрані, їм все дозволено;

- Реформування життя – із вбивства до вищого блага;

- Совість;

- Моральні страждання (захватись у самоті, вдатися до самогубства чи публічної сповіді, як Жульєн Сорель);
- Відчай;
- Самотність;
- Повернення до християнських цінностей через любов до ближнього, довіру власної долі коханій людині, сповідання Христа, відродження

V. Підведення підсумків

1. Підсумкове слово вчителя

Ф. Достоєвський у романі «Злочин і кара» передає нам «вміння» християнського досвіду життя, співчуття і погляду на все: і на дрібне, побутове, і на історію. Він передбачив все: у нього не «добро» і «зло», а «святість» і «гріх». По-перше, він категорично заявив: людина та її життя є абсолютною цінністю. Ні історія, ні суспільство, ні вчення, ні Бог навіть сам – не можуть вирішити за нього, навіть маючи найбільші благі і розумні для людини ідеї.

У романі Ф. Достоєвський розкриває проблему свободи волі – уподобань. Навіть, якщо ти добрий за вдачею і живеш, як годиться, за звичаєм і законом – тоді ти людина, але не приниженим вважається і той, хто зло обрав і злочин вчинив, як Раскольников та Соня.

Теорія Раскольникова – це попередження всім нам про небезпечність думок про виправдання гріховного, про злочини заради майбутнього, щасливого майбутнього. І тому Раскольников опиняється на каторзі, і, коли б не любов Соні, сповідання віри – ніколи б не повернувся цей герой до нас людським обличчям, а перетворився б на зброю, що втілювала б власну теорію в життя.

VI. Оголошення і коментар домашнього завдання. Оцінювання учнів.

1. Прочитати 5, 6 частини роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара».
2. Відмітити у тексті роману цитати (суперечливі роздуми героїв, неоднозначність їхніх суджень і ставлення до світу) до характеристики інших героїв твору.
3. Скласти перелік персонажів роману «Злочин і кара», розділивши їх згідно з теорією Раскольникова на «звичайних» і «незвичайних».

Етапи проведення експериментальних практичних занять

	Підготовчий етап	Основний етап	Етап аналізу
<i>Мета</i>	Попередня підготовка до проведення практичного заняття.	Реалізація основних навчальних завдань щодо навчання студентів проводити шкільний аналіз епічних творів.	Визначення досягнень, недоліків або помилок у роботі викладача та діяльності студентів з метою їх усунення.
<i>Завдання практичні викладача</i>	<i>i дії</i> - звернення до робочої навчальної програми з метою осмислення теми і визначення мети; -окреслення завдань заняття; - складання плану практичної роботи з методичними вказівками; -добір та рекомендація основної та додаткової літератури з теми для попереднього опрацювання студентами; -проведення попередніх консультацій; - уявне моделювання заняття, розподіл часу на огляд кожного питання, добір відповідних методів, прийомів і видів навчальної діяльності; -розроблення різнорівневих завдань, контрольних запитань; - добір наочного і дидактичного матеріалу для самостійної роботи студентів.	<i>i дії</i> - оголошення теми, мети, завдань заняття, його логічного зв'язку з іншими формами навчальних занять; - перевірка рівня теоретичної та практичної готовності студентів до заняття з використанням відповідних методів і прийомів; - постановка запитань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів одного питання; - перевірка й аналіз планів-конспектів або фрагментів уроків, розроблених студентами; -керівництво процесом обговорення студентами переглянутого фрагменту уроку, коригування їхньої роботи; - перевірка виконаних студентами випереджальних завдань; - контроль за самостійною роботою студентів; - керівництво роботою студентів, сприяння формуванню в них методичних умінь і навичок; - оцінювання роботи студентів на занятті.	<i>i дії</i> - аналіз усіх етапів проведеного заняття, діяльності викладача, участі студентів; -визначення позитивних сторін та недоліків проведеного заняття; - їх методична корекція.
<i>Завдання практичні</i>	<i>i дії</i> -опрацювання лекційного матеріалу з	<i>i дії</i> - участь в обговоренні теоретичних питань,	<i>i дії</i> - аналіз навчальної діяльності на занятті.

<i>студентів</i>	визначеної проблеми; - вивчення та аналіз рекомендованої літератури, створення опорних конспектів за теоретичним матеріалом; - письмове виконання практичних завдань; - надання допомоги викладачеві.	висловлювання та відстоювання власної думки; - демонстрування виконаних випереджальних завдань та їх обговорення; - репрезентація розробленого плану-конспекту уроку або його фрагменту; - програвання власної розробки; - творча співпраця з викладачем-методистом.	
------------------	--	--	--

Експериментальні теми та завдання самостійної роботи студентів

Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1.1.	<i>Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві</i> 1. Види мистецтва та їх класифікація. Особливості художнього пізнання. 2. Предмет і специфіка художньої літератури. 3. Погляди філософів античності на предмет художньої літератури. 4. Сучасні літературознавчі дослідження про художню літературу.	2
1.2.	<i>Аналіз художнього твору крізь призму наукової парадигми</i> 1. Погляди психологів на природу сприймання художнього твору. 2. Розкриття проблеми літературознавчого аналізу в працях А. Ткаченка та В. Марка. 3. Внесок українських учених-методистів у розв'язання питання аналізу художнього твору.	2
1.3.	Опрацювати матеріали лекцій № 1, № 2.	1
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2.1.	<i>Теоретичні підвалини аналізу художнього твору</i> 1. Культурологічний аналіз. 2. Компаративний аналіз. 3. Структуралістський аналіз.	3
2.2.	<i>Академічний та шкільний аналізи художнього твору</i> 1. Єдність змісту і форми – основний принцип аналізу художнього твору. 2. Традиційні та інноваційні прийоми шкільного аналізу. 3. Спільне та відмінне між літературознавчим і шкільним аналізами.	2
2.3.	<i>Аналіз та інтерпретація: до вирішення питання</i> 1. Особливості герменевтичного аналізу. 2. Проблема співвідношення аналізу та інтерпретації в методичній науці. 3. Художній твір-читач: творча взаємодія.	2
2.4.	<i>Шляхи аналізу художнього твору</i> 1. Методика організації та проведення традиційних шляхів аналізу: - «услід за автором»; - пообразного; - проблемно-тематичного; - комбінованого.	2

	2. Причини появи, специфіка, особливості реалізації новаторських шляхів аналізу.	
2.5	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 1, № 2, виконати завдання для підготовчого періоду.	2
2.6.	Підготуватися до виконання модульної контрольної роботи.	
Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору		
3.1.	Цілісний шкільний аналіз епічного твору 1. Види планів. Методика роботи з їх складання. 2. Система персонажів епічного твору. Характеристика образу художнього твору. 3. Особливості визначення композиційних особливостей епічного твору.	2
3.2.	Методика шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури 1. Поняття «епос» у літературознавчій науці. 2. Найвідоміші жанрові різновиди епічних творів у художній літературі. 3. Специфіка шкільного аналізу епічного твору в старших класах середніх закладів освіти.	2
3.3.	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 3, № 4, виконати завдання для підготовчого періоду.	2
3.4.	Підготуватися до модульної контрольної роботи.	2
Всього		24

Орієнтовні завдання для експериментальної індивідуальної роботи студентів

№п/п	Зміст індивідуальної роботи	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1	Завдання 1. Підготувати узагальнювальну таблицю на тему «Погляди методистів сучасності на проблему аналізу епічного твору». Завдання 2. Скласти міні-конспект за матеріалами праць М. Бахтіна «Епос і роман» та Г. Поспелова «До проблеми змісту і форми».	4
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2	Завдання 1. Укласти словничок літературознавчих термінів, пов'язаних із проблемою аналізу епічних творів. Завдання 2. Розкрити особливості одного із новаторських видів літературознавчого аналізу (на вибір).	3
3	Завдання 1. Розробити запитання для евристичної бесіди за змістом будь-якого епічного твору, який вивчається за чинною навчальною програмою для учнів старших класів. Передбачити дотримання принципу єдності змісту і форми епічного твору. Завдання 2. Скласти порівняльну таблицю	3

	«Літературознавчий та шкільний аналізи художнього твору».	
4	<p>Завдання 1. Скласти план-конспект уроку з вивчення філософської повісті-притчі Е. Хемінгуея «Старий і море». Продемонструвати в ньому методику застосування пообразного шляху аналізу.</p> <p>Завдання 2. Розробити систему запитань для аналізу роману Ф. Стендаля «Червоне і чорне», яку можна використати, використовуючи проблемно-тематичний шлях аналізу.</p> <p>Завдання 3. Продумати і прокоментувати роль і значення компаративного та етнокультурологічного аналізів на сучасному уроці зарубіжної літератури.</p> <p>Завдання 4. Розробити фрагмент уроку з використанням компаративного аналізу.</p>	5
5	<p>Завдання 1. Скласти план-конспект уроку вивчення епічного твору, в якому відобразити всі етапи його дослідження.</p> <p>Завдання 2. Запропонувати цікаві форми і прийоми роботи з вивчення повісті О. де Бальзака «Гобсек» на етапі підготовки до сприйняття.</p> <p>Завдання 3. Розробити різнорівневі тестові завдання, які можна використати на підсумковому етапі вивчення роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара».</p>	5
Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору		
6	<p>Завдання 1. Укласти міні-конспект на тему «Епічні твори зарубіжної літератури».</p> <p>Завдання 2. Зробити аналіз епізоду тексту з роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». Залучити для його аналізу інші твори мистецтва (за необхідності).</p> <p>Завдання 3. За схемою аналізу уроку проаналізувати план-конспект учителя зарубіжної літератури, представлений на сторінках фахового видання. Виписати ефективні прийоми і види навчальної діяльності, запропоновані автором.</p> <p>Завдання 4. Скласти план-конспект уроку вивчення роману А. Камю «Чума». Розробити методику шкільного аналізу епічного твору.</p>	5
ВСЬОГО		25

Відомості про апробацію результатів дисертації
Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», м. Суми, 03 грудня 2014р. Тема доповіді «Педагогічне керування процесом шкільного аналізу епічного твору як основа професійної підготовки майбутнього філолога».
2. Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика», м. Херсон, 18-19 вересня 2014р. Тема доповіді «Погляди літературознавців на проблему аналізу художнього твору (сучасний стан)».
3. XV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження», м. Чернівці, 29-30 листопада 2014р. Тема доповіді «Шкільний аналіз епічного твору».
4. IV Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2014. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук», м. Глухів, 15-17 листопада 2014 р. Тема доповіді «Проблема аналізу та інтерпретації тексту художнього твору: основні відмінності».
5. XXII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації», м. Одеса, 24-25 жовтня 2015 р. Тема доповіді «Навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: до постановки проблеми».
6. XII Міжнародна науково-практична конференція «Досягнення науки та практики», м. Чернівці, 24-25 січня 2015 р. Тема доповіді «Проблема аналізу епічного твору на практичному занятті з методики викладання світової літератури у вищому навчальному закладі».
7. V Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2015», м. Глухів, 25-27 листопада 2015 р. Тема доповіді

«Навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізу художніх творів: генезис питання».

8. XLIV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження», м. Чернівці, 15-16 вересня 2016 р. Тема доповіді «Погляди педагогів минулого на проблему професійного становлення майбутнього вчителя літератури».

9. VI Міжнародна інтернет-конференція молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2016», м. Глухів, 27-29 вересня 2016 р. Тема доповіді «Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів літератури до аналізу художнього твору».

10. II Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку освіти», м. Київ, 25-26 березня 2016 р. Тема доповіді «Психологічні особливості навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізу художнього твору».

11. XXII Міжнародна наукова конференція «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі», м. Переяслав-Хмельницький, 26–27 лютого 2017 р. Тема доповіді «Розкриття питання аналізу художніх творів у змісті сучасних програм і підручників із зарубіжної літератури для загальноосвітньої школи».

12. Міжнародна науково-практична конференція «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід», м. Житомир, 16 листопада 2017 р. Тема доповіді «Проблема професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі».

13. VI Міжнародна наукова конференція «Східнословянська філологія: від Нестора до сьогодні», м. Бахмут, 10 квітня 2018 р. Тема доповіді «Критерії та рівні сформованості вмінь студентів-філологів аналізувати художній твір».

14. II Міжнародна наукова конференція «Аналіз та інтерпретація художнього тексту: проблеми, стратегії, дослідження», м. Київ, 26–27 квітня 2018 р. Тема доповіді «Зміст поняття «аналіз літературного твору» в науковому дискурсі».

15. Міжнародна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених «Академічна культура дослідника в освітньому просторі», Суми,

17 травня 2018 р. Тема доповіді «Традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання студентів-філологів шкільного аналізу прозових творів зарубіжної літератури».

18. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський і вітчизняний досвід», м. Глухів, 22 лютого 2018 р. Тема доповіді «Роль медіа-технологій під час навчання студентів-філологів аналізу художнього твору».

19. Міжнародна науково-практична конференція «Підготовка фахівців у сфері освіти та менеджменту: європейський вимір», м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р. Тема доповіді «Аналіз сучасного стану сформованості вмінь студентів здійснювати розгляд епічних творів у процесі вивчення курсу «Методика викладання зарубіжної літератури».

20. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Лідерство – фундаментальний інструмент комунікацій: європейський діалог», м. Глухів, 14-16 вересня 2018 р. Тема доповіді «Методична підготовка студентів-філологів як чинник формування лідерських якостей».

21. VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний рух науки», м. Дніпро, 4-5 квітня 2019 р. Тема доповіді «Основні принципи методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів».

22. II Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності», м. Тернопіль, 11-12 квітня 2019 р. Тема доповіді «Етапи реалізації методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів».

23. III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», м. Бердянськ, 25-26 квітня 2019 р. Тема доповіді «Специфічні принципи методичної системи навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів».

24. II Міжнародна науково-практична конференція «Discovery Science», м. Київ / м. Карлові Вари, 17 травня 2019 р. Тема доповіді «Репрезентація проблеми

аналізу епічного твору в підручниках та посібниках із методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти».

25. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі», м. Черкаси, 9–10 квітня 2019 р. Тема доповіді «Роль теорії літератури в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника до аналізу художнього твору».

26. VI-а Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи», м. Ужгород, 26 квітня 2019 р. Тема доповіді «Шкільний аналіз художнього твору: методична парадигма».

27. VII-а Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи», м. Ужгород, 22 листопада 2019 р. Тема доповіді «Види експериментальних лабораторних робіт з методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів».

28. X Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», м. Хмельницький, 7-8 листопада 2019 р. Тема доповіді «Проблема навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів».

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

1. II Всеукраїнська наукова конференція «Україна на шляху в Європу. Вища освіта та євроінтеграція», м. Миколаїв, 6-7 грудня 2014 р. Тема доповіді «Розвиток умінь аналізувати літературний твір як основа фахової підготовки вчителя-словесника».

2. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Евристична освіта як об'єктивний феномен суспільства нових соціальних і особистісних цінностей», м. Суми, 2014 р. Тема доповіді «Особливості навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів світової літератури».

3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Підготовка компетентного фахівця в умовах глобалізаційних процесів», м. Умань, 2014 р. Тема доповіді

«Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти».

4. Всеукраїнська науково-практична конференція для студентів та молодих учених «Інноваційні технології в освіті та вихованні: історія і сучасність», м. Глухів, 15-16 жовтня 2015 р. Тема доповіді «Технологія підготовки майбутніх учителів-словесників до аналізу художніх творів зарубіжної літератури».

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «П'яті Бугайківські читання», м. Ніжин, 29-30 вересня 2016 р. Тема доповіді «Проблема аналізу художнього твору в методичній науці: ретроспективний огляд».

6. Всеукраїнська науково-теоретична конференція «VIII Довженківські читання» «Олександр Довженко і українська культура: історія, традиції, сучасність», м. Глухів, 27-28 жовтня 2016р. Тема доповіді «Психолого-педагогічні аспекти навчання студентів-філологів аналізу прозових творів зарубіжної літератури».

7. I Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених і студентів, м.Ізмаїл, 18 лютого 2016р. Тема доповіді «Про деякі особливості методики вивчення епічних творів студентами-філологами у вищому навчальному закладі».

8. XIX Всеукраїнська науково-практична конференція «Молодь, освіта, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції», м. Київ, 21 квітня 2016 р. Тема доповіді «Педагогічне керування процесом шкільного аналізу епічного твору як основа професійної підготовки майбутнього філолога».

9. X Всеукраїнська науково-практична конференція «Інформаційні технології у професійній діяльності», м. Рівне, 21 квітня 2016 р. Тема доповіді «Використання інформаційних технологій під час навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу художніх творів».

10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти», м. Харків, 7-8 квітня 2016 р. Тема доповіді «Можливості курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у забезпеченні професійного становлення майбутнього вчителя літератури».

11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми літературної освіти в середній та вищій школі», м. Київ, 2017р. Тема доповіді

«Діагностика готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу художнього твору».

12. Усеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника», м. Суми, 25-26 жовтня 2017 р. Тема доповіді «Технологія підготовки майбутніх учителів-словесників до аналізу художніх творів зарубіжної літератури».

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «VI Волошинські читання: «Методика навчання української мови і літератури в контексті концепції Нової школи: проблеми, пошуки, перспективи», м. Глухів, 19-20 квітня 2018 р. Тема доповіді «Аналіз як важливий етап вивчення художнього твору на уроках літератури: традиції та новації».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)», м. Умань, 11 жовтня 2018 р. Тема доповіді «Місце і роль шкільного аналізу художнього твору в методичній підготовці майбутнього вчителя-словесника».

15. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах», м. Київ, 4-5 квітня 2019 р. Тема доповіді «Літературознавча підготовка майбутніх учителів-словесників в умовах реформування вищої педагогічної освіти».

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «VII Волошинські читання: «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»», м. Київ, 17 травня 2019 р. Тема доповіді «Формування вмінь студентів-філологів здійснювати шкільний аналіз прозових творів зарубіжної літератури».

17. III Всеукраїнська науково-методична конференція «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика», м. Суми, 20 лютого 2019 р. Тема доповіді «Формування літературознавчої компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фахової дисципліни «Методика навчання зарубіжної літератури»».

18. I Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Інноваційні процеси в науці та освіті», м. Бердянськ, 23 жовтня 2019 р.

Тема доповіді «Види експериментальних практичних занять з методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів».

19. Всеукраїнська науково-теоретична конференція «ІХ Довженківські читання: «Олександр Довженко й українська культура: історія, традиції, сучасність»», м. Глухів, 17–18 жовтня 2019 р. Тема доповіді «Малі епічні форми на уроках зарубіжної літератури: специфіка вивчення».

20. ІІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника», м. Суми, 24–25 жовтня 2019 р. Тема доповіді «Місце і роль лекції під час експериментального впровадження методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів».

21. ІІІ Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», м. Вінниця, 28–29 листопада 2019 р. Тема доповіді «Методична модель навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів».

22. Міжрегіональна науково-методична конференція «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі», м. Івано-Франківськ, 3-4 листопада 2016 р. Тема доповіді «Методика навчання студентів-філологів аналізу художніх творів».

23. Всеукраїнський круглий стіл: «Шкільна літературна освіта: вчора, сьогодні, завтра», м. Київ, 25 листопада 2016 р. Тема доповіді «Педагогічне керування процесом шкільного аналізу художніх творів як основа професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури».

24. ІV науково-педагогічні читання молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science», м. Глухів, 14 квітня 2016 р. Тема доповіді «Проблема навчання студентів-філологів аналізу епічних творів зарубіжної літератури у процесі їх методичної підготовки».

25. Звітна науково-практична конференція викладачів «Реалізація євроінтеграційної стратегії у наукових дослідженнях», м. Глухів, 17–18 лютого 2016 р.

Тема доповіді «Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу художніх творів».

26. Звітна науково-практична конференція викладачів, докторантів та аспірантів «Інтеграція науки і освіти: компетентнісний підхід», м. Глухів, 27-28 лютого 2017 р. Тема доповіді «Підготовка майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу художнього твору в умовах освітніх інтеграційних процесів».

27. Звітна науково-практична конференція викладачів, докторантів та аспірантів «Підготовка педагогічного працівника до роботи в новій українській школі», м. Глухів, 27–28 лютого 2018 р. Тема доповіді «Методична підготовка студента-філолога до роботи з текстом художнього твору».

28. Звітна науково-практична конференція викладачів «Нова українська школа і підготовка педагога», м. Глухів, 21–22 лютого 2019 р. Тема доповіді «Літературознавчий аспект професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа»».

29. VII науково-педагогічні читання молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science», м. Глухів, 17-18 квітня 2019 р. Тема доповіді «Аналіз – важливий етап роботи з текстом художнього твору».

30. Регіональний семінар «Формування критичного мислення в процесі освітньої діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа»», м. Глухів, 14 листопада, 2019 р. Тема доповіді «Розвиток критичного мислення учнів старших класів під час шкільного аналізу епічних творів».

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Гричаник Н. І. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Вип. 22 (32). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 199–203.
2. Гричаник Н. І. Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору: методичний і літературознавчий аспекти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОА Жовтий О.О., 2014. Випуск 10. Ч. 2. С. 13–19.
3. Гричаник Н. І. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Випуск 24. С. 48–52.
4. Гричаник Н. І. Проблема аналізу художнього твору в методичній науці: ретроспективний огляд. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. В. Гоголя, 2016. № 4. С. 16–20.
5. Гричаник Н. І. Аналіз сучасного стану сформованості вмінь студентів здійснювати розгляд епічних творів у процесі вивчення курсу «Методика викладання зарубіжної літератури». *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 6. С. 38–44.
6. Гричаник Н. І. Проблема професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 412–429.
7. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз художнього твору: методична парадигма. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія* / за

ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Просвіт, 2019. С. 36–46.

8. Гричаник Н. І. Проблема навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів під час їх методичної підготовки. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2015. №10 (25) жовтень. С. 133–137.

9. Гричаник Н. І. Проблема навчання студентів-філологів аналізу художніх творів: філософські аспекти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2016. № 8 (35) серпень. С. 333–337.

10. Гричаник Н. І. Розкриття питання аналізу художніх творів у змісті сучасних програм і підручників із зарубіжної літератури для загальноосвітньої школи. *Актуальные научные исследования в современном мире: XXII Междунар. научн. конф.*, 26 – 27 февраля 2017 г., Переяслав-Хмельницкий: сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 2 (22). Ч. 6. С. 55–61.

11. Гричаник Н. І., Чайка О. М. Система творчих завдань під час навчання студентів аналізу епічних творів (за матеріалами дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури»). *Australian journal of Education and Science*. №2 (16), (July-December). Volume II. «Sydney University Press», 2015. 609 p. P. 332–339.

12. Гричаник Н. І. Репрезентація проблеми аналізу епічного твору в підручниках та посібниках із методики викладання зарубіжної літератури для закладів вищої освіти. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference*. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 17 May 2019 [Electronic resource] / Editors prof. L.N. Katjuhin, I.A. Salov, I.S. Danilova, N.S. Burina. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2019. С. 322 – 333.

Опубліковані праці апробаційного характеру

13. Гричаник Н. І. Розвиток умінь аналізувати літературний твір як основа фахової підготовки вчителя-словесника. *Україна на шляху в Європу. Вища освіта та євроінтеграція: матеріали II Всеукраїнської наукової конф.*, (Миколаїв, 6–7 грудня 2014 р.). Миколаїв: НУК, 2014. С. 34–35.

14. Гричаник Н. І. Шкільний аналіз епічного твору. *Сучасні наукові дослідження: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 29–30 листопада 2014 р.)*. Т. 3. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2014. С. 17–18.
15. Гричаник Н. І. Проблема аналізу епічного твору на практичному занятті з методики викладання світової літератури у вищому навчальному закладі. *Досягнення науки та практики: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конф. (Чернівці, 24–25 січня 2015 р.)*. Т. 2. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2015. С. 8–10.
16. Гричаник Н. І. Навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: до постановки проблеми. *Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації: матеріали XXII Міжнародної наук.-практ. конференції «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації» (Одеса, 24–25 жовтня 2015 р.)*. Одеса : ГО «ІОМП», 2015. С. 7–10.
17. Гричаник Н. І. Педагогічне керування процесом шкільного аналізу епічного твору як основа професійної підготовки майбутнього філолога. *Молодь, освіта, наука і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XIX Всеукр. наук.-практ. конференції / редкол.: І. І. Тимошенко (від. ред.) та ін.* Київ: Вид-во Європейського університету, 2016. Т. 1. С. 50–52.
18. Гричаник Н. І. Можливості курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у забезпеченні професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Історичні, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Харків, 7–8 квітня 2016 р.)*. Харків: ФОП Бровін О. В., 2016. С. 92–94.
19. Гричаник Н. І. Психологічні особливості навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури аналізу художнього твору. *Проблеми та перспективи розвитку освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 39–41.
20. Гричаник Н. І. Про деякі особливості методики вивчення епічних творів студентами-філологами у вищому навчальному закладі. *Проблеми та*

перспективи розвитку освіти в Україні: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ізмаїл, 2016. С. 26–28.

21. Гричаник Н. І. Погляди педагогів минулого на проблему професійного становлення майбутнього вчителя літератури. *Сучасні наукові дослідження: матеріали XLIV Міжнародної науково-практичної конференції* (Чернівці, 15–16 вересня 2016 р.). Т. 1. Київ: Науково-видавничий центр «Лабораторія думки», 2016. С. 30–32.

22. Гричаник Н. І. Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів літератури до аналізу художнього твору. *Глухівські наукові читання – 2016. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: матеріали VI Міжнародної інтернет-конференції молодих учених та студентів*. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 52–54.

23. Гричаник Н. І. Критерії та рівні сформованості вмінь студентів-філологів аналізувати художній твір. *Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення: матеріали VI Міжнар. наук. конф.* (Бахмут, 10 квітня 2018 р.). Бахмут: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 56–59.

24. Гричаник Н. І. Літературознавча компетенція як основна складова професійної компетентності майбутнього вчителя. *Збірник матеріалів регіонального семінару «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»»* (7 листопада 2018 р.) / відп. за випуск Вишник О. О. Глухів, 2018. С. 57 – 61.

25. Гричаник Н. І. Основні принципи методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів. *Сучасний рух науки: тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (4-5 квітня 2019р.). Дніпро, 2019. С. 267–272.

26. Гричаник Н. І. Етапи реалізації методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*. У 2 ч. Ч. 1 (Тернопіль, 11–12 квітня 2019 р.). / укладачі: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. О. Сергуніна, І. І. Кузьма, С. Б. Гах. Тернопіль: СМП «Тайп», 2019. С. 138–140.

27. Гричаник Н. І. Специфічні принципи методичної системи навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25–26 квітня 2019 року): збірник тез. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 96–98.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

28. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г. М., Гричаник Н. І. Історія зарубіжної літератури ХХ ст.: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 3-є вид. 400 с.

29. Давиденко Г. Й., Чайка О. М., Гричаник Н. І., Кушнерьова М. О. Історія новітньої зарубіжної літератури: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 274 с.

30. Цінько С. В., Дятленко Т. І., Чайка О. М., Гричаник Н. І. Формування фахової вправності у студентів філологічних факультетів у процесі педагогічної практики. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника: монографія / за заг. ред. Г. П. Кузнецової. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О.Довженка, 2013. С. 99 – 122.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdnpu@sm.ukrtel.net, gdnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 23.05.2018 № 752
На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гричаник Наталії Іванівни
«Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури
шкільного аналізу епічних творів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література)**

Результати дисертаційного дослідження Гричаник Наталії Іванівни, присвяченого проблемі навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів, було впроваджено в навчальний процес факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у 2015 – 2017 н.р.

Під час експериментальної роботи дисертанткою було використано основні наукові положення щодо формування у студентів-філологів умінь здійснювати шкільний аналіз художніх творів. Розроблено навчальну програму та удосконалено навчально-методичне забезпечення дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури», проведено лекції та практичні заняття для студентів IV курсу. Дослідницею використано традиційні та інноваційні методи, прийоми та види навчальної діяльності. За допомогою поточного та підсумкового видів контролю здійснено діагностику рівня знань, умінь і навичок студентів-філологів.

У процесі апробації результатів дисертаційного дослідження Гричаник Н.І. встановлено, що наукова робота вирізняється новизною й практичною значущістю, а запропонована методична система навчання студентів шкільного аналізу епічних творів зарубіжної літератури сприяє більш ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорювались на засіданні кафедри української мови, літератури та методики навчання (протокол № 2 від 25 вересня 2017 року).

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій.

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків



В.П.Зінченко,
канд. пед. наук, доцент

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

16.05.19 № 68-19-345 на № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Гричаник Наталії Іванівни
«Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури
шкільного аналізу епічних творів»

Гричаник Наталією Іванівною проводилася дослідно-експериментальна робота на філологічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2016 – 2019 рр. для перевірки ефективності методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.

Упродовж зазначеного періоду дослідницею було проаналізовано навчально-методичне забезпечення курсу «Методика викладання зарубіжної літератури» у контексті означеної проблеми, проведено спостереження за навчальним процесом, індивідуальні бесіди з викладачами та студентами, анкетне опитування викладачів та студентів IV курсів, вивчено студентські самостійні творчі роботи.

Наталією Іванівною розроблено запитання й завдання для самопідготовки студентів до лекційних і практичних занять, а також завдання для позааудиторної самостійної роботи й модульних контрольних робіт, перевірено рівень їх виконання студентами в контрольних та експериментальних групах.

Апробація дисертаційної роботи Гричаник Н.І. отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок про актуальність її роботи та доцільність упровадження результатів роботи в практику освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти.

Довідку видано для подання за місцем захвату дисертації.

Ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»



докт.пед.наук, проф. С. О. Омельченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 34, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 52086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

26 ЧЕР 2019

№ 09/1-350/3

На № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гричаник Наталії Іванівни на тему:
**«Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури
шкільного аналізу епічних творів»**

Провідні наукові положення і результати дисертаційного дослідження Гричаник Наталії Іванівни, присвяченого проблемі навчання студентів шкільного аналізу епічних творів, використовувалися в навчальному процесі факультетів української філології та іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету впродовж 2016–2019 н.р.

Н. І. Гричаник було здійснено аналіз робочих навчальних програм та навчально-методичного забезпечення дисциплін «Методика вивчення зарубіжної літератури» і «Методика викладання російської та зарубіжної літератури». Запропоновані дисертантом методичні прийоми, види та форми навчальної діяльності, як показали проведені тести, опитування, контрольні роботи, виявилися ефективними: у студентів зросла мотивація до майбутньої професійної діяльності, сформувався відповідні практичні вміння та навички.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого впровадження у навчальний процес з метою підвищення ефективності навчання студентів шкільного аналізу епічних творів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Гричаник Н. І. обговорено, схвалено і затверджено на засіданнях кафедри російської філології та зарубіжної літератури (протокол № 10 від 30 травня 2019 р.).

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду.

Ректор
Криворізького державного
педагогічного університету



проф. Шрамко Я.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
 телефон 234-11-08

01.06.2019р № 22

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів кандидатської дисертації
 Гричаник Наталії Іванівни
 за темою: «Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури
 шкільного аналізу епічних творів»**

Упродовж 2016 – 2019 н.р. Гричаник Наталія Іванівна дійсно виконувала дослідно-експериментальну роботу на факультеті іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми навчання майбутніх учителів-словесників шкільного аналізу епічних творів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.

Для аналізу реального стану піднятої проблеми у практиці ВНЗ дисертанткою було проаналізовано навчально-методичне забезпечення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури, проведено спостереження за навчальним процесом, індивідуальні бесіди з викладачами та студентами, анкетне опитування викладачів та студентів-філологів.

Наталією Іванівною розроблено запитання і завдання для самопідготовки студентів до лекційних, практичних і лабораторних занять, а також завдання для позааудиторної самостійної роботи і модульних контрольних робіт, перевірено рівень їх виконання студентами у контрольних та експериментальних групах.

Як свідчать результати експериментального дослідження, застосування методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів сприяло підвищенню рівня їх професійної підготовки, теоретичної і практичної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Гричаник Н. І. «Методика навчання майбутніх учителів шкільного аналізу епічних творів» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання була обговорена і затверджена на засіданні кафедри методики викладання світової літератури (протокол № 10 від 22 травня 2019 р.).

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи

Г.М.Торбін

Декан факультету іноземної філології
 НПУ імені М.П.Драгоманова

проф. Зернецька А.А.

