

Міністерство освіти і науки України
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Філологічний факультет
Кафедра іноземної філології та освітніх технологій

**УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ
В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Робота на здобуття
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна
література)
магістрантки II курсу, групи МА 29
Бабич Єлизавети Сергіївни

Науковий керівник:
старший викладач
Радченко Марина Володимирівна

Чернігів 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 20__ року

Магістрантка

(підпис)

Єлизавета БАБИЧ

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

Марина РАДЧЕНКО

(прізвище та ініціали)

Рецензент

(підпис)

Тетяна МАТЮШКІНА

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на розширеному засіданні кафедри
іноземної філології та освітніх технологій

протокол № ____ від « ____ » _____ 20__ року

Магістрант допускається до захисту роботи в екзаменаційній комісії.

В.о. завідувача кафедри

іноземної філології та освітніх технологій _____

Світлана ГЕРГУЛЬ

підпис

ЗМІСТ

ВСТУП_____	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ _____	10
1.1. Удосконалення вмінь аналізу твору старшокласниками як методична проблема _____	10
1.2. Специфіка аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в старшій школі _____	18
1.3. Шляхи аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в 10-11 класах _____	25
Висновки до розділу 1 _____	34
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ _____	36
2.1. Організація дослідницької роботи _____	36
2.2. Діагностування стану проблеми удосконалення вмінь аналізу епічних творів _____	42
2.3. Методика удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури _____	45
2.3.1. Методи удосконалення умінь старшокласників у процесі аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури _____	45
2.3.2. Прийоми і засоби удосконалення умінь аналізу епічних творів старшокласників на уроках зарубіжної літератури _____	48
2.4. Аналіз результатів експериментально-дослідницької роботи _____	54
Висновки до розділу 2 _____	58

ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
ДОДАТКИ	70

ВСТУП

Актуальність дослідження. Пріоритетним напрямом сучасної вітчизняної літературної освіти є гуманітарний, який забезпечує духовний розвиток особистості. Начитаність, уміння глибоко сприймати художній твір, його естетичну цінність – традиційно вважалися ознаками високорозвиненої особистості. За таких умов важливо навчити старшокласників повноцінно сприймати програмний епічний твір, щоб здійснити вплив на їхнє мислення, духовну культуру, світосприйняття.

Однією із сучасних проблем літературної освіти є проблема вивчення художнього твору з врахуванням своєрідності його роду і жанру. Так, епічні твори становлять значну частину програми зарубіжної літератури. Вивчення епічних творів має свої особливості, обумовлені їх родовою і жанровою специфікою, інтересами учнів, рівнем навчання. Вирішальну роль в епічному роді літератури грає оповідання, послідовний розвиток дії, розповідь про події, що вже відбулися, яка ведеться ніби з боку, основу розповіді становлять характери і обставини.

При цьому особливу роль у розвитку інтересу до читання та аналізу епічних творів відіграє розуміння учнями авторської позиції, яка визначає композицію, художні особливості твору, а також допомагає розглядати його цілісно, як художню єдність, у нерозривності змісту та форми.

Епічні твори вивчаються протягом всього курсу літератури. При вивченні епосу, поряд із загальними методами та прийомами роботи, на початковому етапі існують відмінності у підході до них. Це пояснюється пізнавальними можливостями учнів і навіть наявністю різних творів того чи іншого автора. Не можна зводити роботу над текстом до переказу, складання планів, тобто репродуктивних видів діяльності. Аналіз у будь-якому випадку має бути досить змістовним. Саме тому дослідження удосконалення вмінь

аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури є актуальним та перспективним.

Ступінь розробленості проблеми. У низці сучасних нормативних документів — Законі України «Про освіту» (2017) [45], Законі України «Про повну загальну середню освіту» [46], Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [18], Концепції «Нова українська школа» [26], чинній навчальній програмі із зарубіжної літератури [22] — наголошено на необхідності формування в учнів умінь здійснювати цілісний і глибокий аналіз художніх творів, що є складовою літературної і читацької компетентностей.

Проблему аналізу художнього тексту і формування аналітичних умінь учнів досліджували багато українських науковців: питання природи літературного аналізу та його методичних засад представлено у працях С. Паламар, Л. Скорини, Н. Волошиної, Г. Ключека, Г. Токмань, Л.М.Удовиченко, Л.В. Мірошніченко, О.О. Подлісецької, Е.А. Пасічник, Н.І. Гричаник; жанрову специфіку епосу, особливості композиції, наративу та хронотопу обґрунтовано у дослідженнях О.А. Галича, В.М. Назарця, Є.Б. Васильєва, а також у класичних літературознавчих концепціях М.М. Бахтіна. Суттєвий вплив на теоретичні аспекти аналізу епічного твору мають праці зарубіжних учених Жерара Жене і Вейна К. Бута, які описують структуру оповіді, фокалізацію, поліфонію і художній хронотоп, що є важливими для методики шкільного аналізу.

Попри наявність значної кількості праць, присвячених аналізу художнього твору загалом, питання **удосконалення вмінь аналізу саме епічних творів у старшокласників** розглянуте фрагментарно. У наукових публікаціях відсутні комплексні дослідження, що пропонували б системну методику формування аналітичних умінь щодо великих прозових форм, поєднуючи літературознавчий, психологічний і дидактичний підходи.

Недостатньо описано також методичні прийоми, які дозволяють учням працювати з багаторівневою структурою епічних творів, розуміти складну систему персонажів, аналізувати наратив, хронотоп, символіку та композицію. Таким чином, аналіз науково-методичних джерел засвідчує, що проблема удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшій школі розроблена недостатньою мірою, а тому потребує подальшого наукового обґрунтування і практичного уточнення. Саме ця теоретична й практична неуніфікованість підходів зумовила вибір теми дослідження — **«Удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури».**

Об'єкт дослідження: освітній процес із зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти.

Предмет: методи, прийоми і засоби удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури.

Мета: теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури.

Для реалізації мети були поставлені такі **завдання дослідження:**

- схарактеризувати стан наукового опрацювання проблеми аналізу епічного твору в сучасній літературознавчій і методичній науці;
- розкрити специфіку аналізу епічних творів у шкільному курсі зарубіжної літератури і сформулювати психолого-дидактичні особливості сприймання таких творів старшокласниками;
- визначити ефективні шляхи, методи, прийоми й засоби формування вмінь аналізу епічних творів у старшій школі;
- провести діагностування рівня сформованості вмінь аналізу епічних творів у учнів 10-х класів на констатувальному етапі експерименту;

- розробити методику удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи та обґрунтувати педагогічні умови її реалізації;
- експериментально перевірити ефективність запропонованої методики на формульовальному етапі дослідження, визначивши критерії й рівні сформованості відповідних умінь.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення нормативно-правових актів у галузі освіти України, аналіз, порівняння, систематизація і узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, психологічній і методичній літературі, теоретичне узагальнення практичного педагогічного досвіду з метою розуміння стану досліджуваної проблеми і пошук шляхів її вирішення; аналіз навчальних програм і методичної літератури: посібників, підручників, публікацій науковців, останніх методичних розробок уроків з метою відбору найбільш ефективних методів і прийомів удосконалення умінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури;

емпіричні: педагогічне спостереження за освітнім процесом в умовах очної, дистанційної і змішаної форм навчання; бесіди з вчителями зарубіжної літератури й старшокласникам, аналіз відповідей учнів, результатів їх проєктної роботи; педагогічний експеримент, який включав констатувальний і формульовальний етапи;

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому, що вперше теоретично обґрунтовано, розроблено і перевірено експериментальним шляхом методику удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури; визначено методи, прийоми й засоби навчання, що сприяють підвищенню ефективності удосконалення вмінь старшокласників аналізувати епічні твори; обґрунтовано педагогічні умови, що сприяли підвищенню результативності запропонованої методики.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів. Розроблені методичні матеріали щодо удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури готові до впровадження у шкільну практику і можуть бути використані вчителями і студентами у процесі їх методичної підготовки.

Апробація результатів дослідження здійснена у форматі **виголошення доповідей** під час науково-практичних конференцій, як от: II Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція із міжнародною участю «Стратегії та практика організації освітнього процесу в умовах невизначености: нові виклики та перспективи реалізації» (25 червня 2025 року); тема доповіді: «Особливості аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в старшій школі»; Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська мова як чинник національної державности» (07-08 листопада 2025 року), тема доповіді: «Застосування медіатексту для розвитку умінь аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в старших класах».

Експериментально-дослідницька робота проводилася на базі ліцею № 239 Оболонського районі м. Києва в 10 класах під час проходження виробничої (педагогічної) практики.

Структура магістерської роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних інформаційних джерел (63 найменування) та додатків. Робота містить 70 сторінок, 1 таблицю, 1 рисунок, 5 додатків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ
УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ
В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Удосконалення вмінь аналізу твору старшокласниками як методична проблема

Проблема аналізу літературних творів є предметом активної уваги як літературознавців, так і методистів. Цьому питанню присвячені публікації таких дослідників, як С. Паламар, Л. Скорина, Н. Волошина, Г. Клочек, Г. Токмань та інших. У своїх працях вони детально розглядають сутність, завдання і ефективні способи здійснення аналізу художнього тексту.

Аналіз літературного твору традиційно визначається як процес розкладу цілісного об'єкта на його складові частини з метою детального вивчення кожної з них [30, с. 38]. Для глибокого осягнення змісту й художньої значущості тексту як вчитель, так і учні повинні володіти методикою літературознавчого аналізу, яка завжди ґрунтується на всебічному дослідженні твору.

Важливий внесок у розуміння методичної природи аналізу художнього твору зробила Н.Й.Волошина, яка розглядала урок літератури не лише як навчальну діяльність, а як «творче дослідження», у процесі якого учень під керівництвом учителя виконує функції дослідника, критика, інтерпретатора та навіть письменника. Згідно з її підходом, робота з художнім текстом повинна формувати не стільки обсяг знань, скільки здатність учня відчувати естетичну цінність твору, інтерпретувати його, порівнювати, оцінювати та робити висновки на основі прочитаного [11, с. 5-6]. Учена наголошувала, що головним завданням літературної освіти є розвиток художнього смаку,

інтересу до книги та культури читання, а також формування вміння емоційно переживати й інтелектуально осмислювати мистецтво слова.

Удосконалення вмінь аналізу художнього твору старшокласниками є однією з найскладніших і водночас найважливіших проблем методики викладання зарубіжної літератури, оскільки від рівня сформованості аналітичних умінь залежить повноцінне літературно-естетичне сприйняття твору, здатність учня до інтерпретації, критичного мислення та усвідомленого читання. У старших класах літературна освіта набуває особливої ваги, адже школярі переходять від поверхневого розуміння художніх текстів до їх глибшого осмислення, включення твору у ширший культурний, історичний і філософський контекст. Проте практичний досвід учителів, а також методичні дослідження засвідчують, що аналіз художнього твору часто викликає значні труднощі у старшокласників, оскільки потребує високого рівня інтелектуальної активності, розвинених умінь порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, інтерпретувати складні художні образи та структури. Як зазначає Л.М. Удовиченко, аналітична діяльність учня повинна перетворюватися на глибоке дослідження художнього тексту, яке дає змогу усвідомити авторську інтенцію, логіку побудови твору та його смислову цілісність [53].

Однією з фундаментальних причин труднощів аналізу є багаторівневність художнього тексту. Епічні твори, характерні для старшої школи, зазвичай мають розгалужений сюжет, багато персонажів, складні часові й просторові переходи, різноманітні художні деталі та символи, багатий підтекст. Такий твір вимагає не лише простого відтворення прочитаного, а й глибокої інтелектуальної роботи. Л.В. Мірошніченко наголошує, що аналіз художнього тексту включає декілька основних компонентів: виявлення тематичної основи, характеристику образної системи, розкриття композиційної структури, визначення авторської позиції,

а також інтерпретацію підтексту і художніх засобів [32, с. 27-28]. Відтак учитель має забезпечити системне формування цих умінь.

Важливою є структурна організація уроку аналізу. Л.М. Удовиченко визначає три ключові етапи роботи з художнім текстом: первинне читання та емоційне реагування, детальний аналіз художніх елементів, узагальнення й формування цілісного бачення твору [53, с. 83-88]. Недотримання цієї послідовності часто спричиняє втрату логіки уроку, хаотичність сприймання та поверхневий характер аналізу, оскільки учні або надто рано починають узагальнювати, не маючи аналітичної бази, або застрягають на деталях, не доходючи до головного.

Особливе значення у старшій школі має вивчення жанрової специфіки. Для епічних творів характерні певні особливості композиції, динаміки сюжету, системи образів, які визначають методику аналізу. Л.А. Башманівська та А.В. Усатий звертають увагу, що аналіз художнього твору повинен враховувати жанрову природу тексту, адже те, що працює для лірики чи драми, далеко не завжди є доречним для роману чи повісті [3]. На цьому ґрунтується потреба у жанровому підході до формування аналітичних умінь: учень має навчитися співвідносити метод аналізу з жанром твору.

Старшокласники відрізняються від учнів середньої школи тим, що здатні до більшого рівня автономності в читанні. Проте ця автономність часто буває лише зовнішньою: учні можуть прочитати текст самостійно, але їм важко структурувати інформацію, визначити художні домінанти та знайти внутрішні смислові зв'язки. О.О. Подлісецька зазначає, що саме в цьому віці формується здатність до глибокої рефлексії, але вона потребує спрямування з боку вчителя [41, с. 34-35]. Учитель має створити умови, за яких аналіз художнього твору стає не механічним виконанням завдання, а інтелектуальною подорожжю, під час якої учень поступово оволодіває складнішими аналітичними діями.

Проблема вдосконалення аналітичних умінь стосується не лише літературознавчої підготовки учнів, але й мотиваційного аспекту. Часто учні не хочуть аналізувати твір не тому, що не можуть це зробити, а тому, що не бачать у цьому сенсу. Учитель має зруйнувати уявлення про аналіз, як про «нудну частину уроку», пояснити його цінність та необхідність. Для цього важливо подавати аналіз не як «правильну відповідь», а як множинність інтерпретацій. Г. Токмань наголошує, що аналіз художнього твору повинен відбуватися у формі діалогу, де думка учня має вагу, а вчитель виступає модератором цього процесу [50]. Такий підхід дозволяє розвивати критичне мислення, інтелектуальну сміливість і вміння аргументувати власні судження.

Однією з ключових методичних складностей у формуванні аналітичних умінь є те, що старшокласники нерідко сприймають художній твір лінійно — як послідовність подій, не усвідомлюючи глибших структурних закономірностей епічного тексту. На цій проблемі акцентує увагу Л.Б. Поліщук, зазначаючи, що учні часто не розрізняють сюжет і фабулу, не помічають композиційних рамок, авторських відступів, символічних деталей, що знижує рівень їхнього аналізу й призводить до поверхневого сприйняття [42, с. 117-119]. Тому одне з основних завдань учителя — навчити школярів бачити архітектоніку тексту, знаходити смислові вузли, співвідносити епізоди між собою та розуміти логіку розгортання конфлікту.

Методисти наголошують, що робота над образом є важливою частиною аналізу. У старших класах учні повинні навчитися досліджувати персонажів не лише як учасників подій, а як складні художні конструкції, які втілюють певні ідейні, психологічні чи філософські концепти. Зокрема, Л.В. Мірошніченко акцентує, що робота з характером передбачає вміння аналізувати мотивацію дій персонажа, динаміку його розвитку, психологічну глибину та символічне значення образу у структурі твору. Це означає, що

аналіз образу повинен виходити за межі біографізму або переказу подій, а спрямовуватися на розкриття художньої функції персонажа в ідейній системі твору.

Важливим аспектом є робота з художніми засобами. Старшокласники зазвичай мають теоретичні знання про тропи й стилістичні фігури, але не завжди здатні застосувати їх у практиці аналізу. С. Паламар звертає увагу на те, що учні часто не бачать художніх деталей, які мають значення для розуміння підтексту, настрою, авторської інтонації [37]. Для цього необхідно цілеспрямовано формувати спостережливість, уважність до тексту, уміння знаходити повтори, контрасти, ключові символи й мотиви. Робота з художніми засобами повинна бути інтегрована на всіх етапах аналізу, а не виділятися окремою «формальною» вправою.

Значну роль відіграє психолого-дидактичний аспект. О.О. Подлісецька підкреслює, що старшокласникам важливо створити умови для осмисленого діалогу з текстом: учень має усвідомити, що аналіз — це спосіб зрозуміти самого себе через художній твір [41, с. 34-35]. На цьому етапі формується здатність співвідносити художні події з власним життєвим досвідом, рефлексувати поведінку персонажів, розуміти ціннісні орієнтири автора. Саме тому вчителю необхідно використовувати питання проблемного та морально-етичного характеру, які стимулюють учнів до міркувань і внутрішніх пошуків смислу.

Аналіз художнього твору у старшій школі охоплює також уміння працювати з культурно-історичним контекстом. Епічні твори, особливо класичні, завжди містять відбиток епохи і авторської світоглядної позиції.

Учитель повинен навчити учнів співвідносити події твору з культурними, соціальними чи історичними процесами, які вплинули на його створення. Таке контекстуальне читання допомагає учням глибше проникнути у зміст твору й зрозуміти, чому автор обрав ті чи інші художні

рішення [53, с. 12]. Робота з контекстом сприяє розвитку ширшого культурного кругозору, уміння бачити літературу як частину суспільно-духовного життя.

Складність аналізу епічного твору також полягає у значному обсязі тексту. Старшокласникам важко тримати в пам'яті багато сюжетних ліній, логіку розвитку подій, важливі деталі. Тому учитель має навчити учнів працювати з конспектами, схемами, таблицями, хронологічними картами, які допомагають структурувати матеріал. Використання таких органайзерів сприяє формуванню навичок упорядкування інформації та вмінню бачити смислові зв'язки всередині твору [3]. Це особливо актуально, коли йдеться про великі романні форми, які потребують тривалої і багаторівневої роботи.

Важливою складовою формування аналітичних умінь є розвиток критичного мислення. Г. Токмань підкреслює, що аналіз художнього твору повинен стимулювати учня до висловлення власної думки, аргументації, співставлення різних позицій [50]. Для цього важливо створювати на уроці атмосферу довіри, заохочувати учнів ставити питання, сумніватися, шукати інші можливі значення тексту. Демократичний стиль керівництва уроком дозволяє учням відчувати свободу мислення і готовність до інтелектуального ризику, який є необхідним для глибокого аналізу.

Важливим напрямом удосконалення аналітичних умінь є інтеграція технологій. Дослідження за цією темою свідчать, що використання цифрових ресурсів, мультимедійних матеріалів, інтерактивних схем, відео та візуалізацій сприяє підвищенню мотивації, створює додаткові стимули для осмислення тексту та полегшує роботу з великим обсягом інформації [63, с. 114-116]. Це відкриває можливість переходу до сучасних методів аналізу, які враховують особливості сприймання інформації сучасними підлітками.

Удосконалення аналітичних умінь старшокласників неможливе без роботи над мовленням. Учні повинні вміти формулювати думки логічно,

аргументовано, послідовно. Аналіз художнього твору нерозривно пов'язаний з умінням висловлювати власні інтерпретації, а отже — із розвитком усного й письмового мовлення [50, с. 49]. Це означає, що аналіз слід супроводжувати творчими завданнями, усними відповідями, есе, дискусіями, які сприяють мовленнєвому вдосконаленню.

Суттєвою методичною проблемою у формуванні вмінь аналізу художніх творів є те, що старшокласники часто демонструють фрагментарне або вибіркове сприйняття тексту, незалежно від його жанрової природи. Учні схильні фокусуватися лише на сюжеті, не помічаючи інших компонентів — образної системи, авторської позиції, художніх засобів, жанрових особливостей чи стильової манери письменника. О.О. Подлісецька зазначає, що сприйняття художнього твору в старшому шкільному віці потребує вміння поєднувати емоційно-ціннісний досвід з інтелектуальним опрацюванням тексту [41 с. 34-35]. Це означає, що аналіз творів різних жанрів повинен включати не лише літературознавчі знання, а й сформовану здатність до рефлексії, внутрішнього діалогу та критичного осмислення прочитаного.

Жанрова різноманітність, з якою учні старшої школи стикаються на уроках зарубіжної літератури, суттєво ускладнює завдання для вчителя. Художні тексти різних жанрів — лірика, драма, епос, новітня проза, модерністські та постмодерністські твори — вимагають різних підходів до аналізу. Л.М. Удовиченко наголошує, що вчитель повинен навчити учнів виділяти жанрові домінанти тексту, оскільки саме вони визначають логіку аналізу [53, с. 70-73]. Наприклад, у ліричному творі домінує емоційний стан і образна система, у драмі — конфлікт і діалог, у прозі — композиція, оповідна структура та психологізм. Тому учням потрібно формувати вміння «перемикати» способи аналізу відповідно до жанру.

Значну роль відіграє також уміння працювати з авторською позицією. В художньому творі, незалежно від жанру, голос автора часто прихований за голосами персонажів, ліричного героя чи драматичних реплік [32, с. 9-11]. Старшокласники повинні навчитися розрізняти ці рівні мовлення, розуміти, де саме проявляється авторська інтенція, як вона вплетена у структуру твору, і які художні засоби її увиразнюють. Це особливо важливо при роботі з творами модернізму й постмодернізму, де авторська позиція може бути навмисно прихованою або багатозначною.

Важливою частиною аналізу є робота з художньою деталлю. У творах різних жанрів деталі виконують різні функції: у ліриці — символічну, у драмі — комунікативну, у прозі — психологічну чи композиційну. С. Паламар підкреслює, що учні часто сприймають художню деталь як «дрібницю», тоді як у реальності вона є структурним елементом, який відкриває шлях до розуміння підтексту [37]. Тому формування уважності до деталей має стати наскрізним компонентом роботи з будь-яким твором.

Важливою умовою є створення на уроці атмосфери співпраці та відкритого діалогу. Очевидно, що аналіз художнього твору має бути комунікативним процесом, а не жорстким відтворенням учнів «правильної» інтерпретації [50, с. 6-7]. Контакт між учителем і учнями, обмін думками, дискусія, суперечки та аргументація становлять основу сучасної урокової моделі, спрямованої на формування критичного мислення. У процесі аналізу старшокласники повинні навчитися відстоювати власні судження, знаходити текстові докази, сприймати альтернативні точки зору.

Не менш важливим є розвиток читацької рефлексії. Аналіз твору передбачає не лише роботу з текстом, а й осмислення власного сприйняття, внутрішніх асоціацій, емоційної реакції. Як підкреслює науковиця О.О.Подлісецька, здатність учня пояснити, чому він дійшов певного висновку, свідчить про зрілість його аналітичного мислення [41, с. 34].

Рефлексія допомагає учням бачити власний шлях аналізу, уникати поверхневості й формувати індивідуальну читацьку позицію.

Отже, удосконалення вмінь аналізу художніх творів старшокласниками є системною і багаторівневою методичною проблемою, що охоплює роботу з різними жанрами, формами, стилями та рівнями художнього тексту. Ефективний аналіз вимагає врахування психологічних особливостей старшокласників, використання різноманітних методів і технологій, організації діалогу, розвитку рефлексії та інтерпретаційної свободи. Такий комплексний підхід забезпечує формування в учнів цілісної літературної компетентності, необхідної як для успішного навчання, так і для особистісного розвитку.

1.2. Специфіка аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в старшій школі

Епічні твори становлять один із найбільш комплексних та багатовимірних сегментів світової літератури, а їх вивчення у старшій школі потребує чіткого розуміння родових особливостей епосу. У літературознавстві епос визначають як рід, що відтворює події у часовій послідовності, розкриває об'єктивний перебіг життя і представлений у формі розгорнутого художнього оповідання. Дослідники О.А. Галич, В.М. Назарець і Є.Б. Васильєв акцентують, що епічність ґрунтується на оповідності, причинно-наслідковій логіці розвитку подій та певній дистанційованості між автором і зображуваною дійсністю [12, с. 124-138].

Однією з фундаментальних характеристик епосу є його наративна природа. Ж. Генетт у своїй праці виділяє ключові параметри оповіді – порядок, тривалість, частотність, модальність і фокалізацію, що дозволяють описати способи репрезентації подій у художньому тексті. Ці категорії є

важливими для розуміння того, як саме будується оповідь, хто говорить, з якої точки зору і в якій послідовності подаються події [60, с. 25-32].

М.М. Бахтін підкреслює, що епос вирізняється складною поліфонічністю голосів і наявністю хронотопу – фундаментальної єдності простору й часу, яка формує структуру художнього світу. Саме хронотоп задає логіку розвитку подій, визначає взаємодію персонажів із середовищем та розкриває темпоральні закономірності твору. Робота з хронотопом є одним із ключових елементів аналізу епічного тексту, оскільки дозволяє зрозуміти глибинну логіку авторського задуму [5].

Невід’ємною ознакою епосу є розвиток образної системи. Г. Ключек зазначає, що художній світ епічного твору складається з кількох рівнів – предметно-образного, сюжетного, ціннісного, філософського та стилістичного – які взаємодіють між собою, створюючи багат шарову структуру твору. Розуміння природи цього художнього світу передбачає здатність аналізувати систему персонажів, мотиви їхньої поведінки, взаємини та внутрішні зміни у процесі сюжету [24, с. 7].

Особливо важливою є композиційна організація епічних творів. У.К. Бут у своїй відомій праці підкреслює, що композиція – це спосіб керування увагою читача, створення напруги та структурування художньої інформації. У романі чи повісті композиція включає експозицію, зав’язку, розвиток дії, кульмінацію, розв’язку, а також вставні епізоди, паралельні сюжетні лінії чи метатекстові конструкції [57, с. 71-78].

Суттєвою змістовою ознакою епосу є відображення характерів у розвитку. Герої епічних творів проходять певні зміни, реагуючи на події та внутрішні конфлікти. У літературознавстві підкреслюється, що саме динаміка характеру, його розвиток і зіткнення з колізіями є ключем до розкриття ідейного змісту твору. Тому аналіз персонажа в епічному творі

передбачає роботу не лише з психологічними рисами, а й з філософськими мотивами та моральними виборами.

Важливо, що епічний твір завжди має масштаб і охоплює значні часові проміжки, просторові площини, розгалужені події та велику кількість персонажів. Саме тому учні повинні навчитися структурувати інформацію, визначати ключові події, логіку сюжетних вузлів, причинні зв'язки та авторські інтенції. Цей фундамент літературознавчих знань є необхідною передумовою подальшого методичного аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в старшій школі.

У межах епічного роду літератури важливо враховувати жанрове розмаїття, яке визначає специфіку художнього світу та методику його аналізу на уроках зарубіжної літератури. Роман, повість і новела — основні жанрові форми епосу, кожна з яких має власні структурні, тематичні та стилістичні особливості, що потребують різних підходів у педагогічній практиці. Розуміння жанрової природи твору є вихідною умовою для формування в учнів навичок аналітичного читання, оскільки жанр визначає масштаб, композицію, темпоритм, характер героя, спосіб оповіді й інтерпретаційні можливості тексту.

Роман є найбільш складною, багаторівневою та розгорнутою формою епічного жанру. У теорії літератури наголошується, що роман виражає тривалий процес розвитку життя, охоплює значний часовий і просторовий обсяг, зображає багато персонажів, складні взаємозв'язки та різноманітні сюжетні лінії. М.М. Бахтін зазначав, що роман є «синтетичною» формою епосу, оскільки здатен включати в себе вставні жанри, документальні фрагменти, листи, щоденники, філософські роздуми, полілогічність голосів та поліфонічність структури [5]. Такі ознаки визначають потребу навчати учнів працювати з великими текстами: виділяти домінантні сюжетні вузли,

аналізувати взаємодію персонажів, визначати фокалізацію, простежувати еволюцію характерів і розуміти ідейно-філософські виміри твору.

Г. Ключек підкреслює, що роман створює «повний художній світ», який живе за власними законами та потребує глибокого аналізу композиції, символіки, мотивної структури та розвитку персонажа [24, с. 7]. У старшій школі це означає, що робота над романом повинна бути поетапною, тривалою і передбачати системне занурення в текст: від первинного розуміння подій до інтерпретаційного прочитання. Учням необхідно формувати вміння створювати хронологічні схеми, діаграми персонажів, таблиці тем і мотивів, що значно полегшує структурований аналіз.

Повість є менш масштабною, ніж роман, але має спільні ознаки епічного роду: наявність тривалого процесу подій, розгорнуті характери, причинно-наслідкові зв'язки. У праці О.А. Галич, В.М. Назарець і Є.Б. Васильєв зазначено, що повість характеризується «однією провідною сюжетною лінією» та більшою цілісністю дії, ніж роман [12, с. 229-300]. У шкільному аналізі це дозволяє зосереджувати увагу учнів на ключових подіях і конфліктах, а також на поступовому розвитку характеру героя. Повість доступніша для учнів у плані охоплення змісту, але водночас створює можливості для роботи з художніми деталями, психологічними нюансами та символами.

Методична специфіка аналізу повісті полягає у виділенні опорних елементів: конфлікту, зміни у взаєминах персонажів, ключових сюжетних моментів і авторських відступів. У старшій школі важливо вчити учнів знаходити домінантні теми твору, встановлювати причинні зв'язки та оцінювати вчинки персонажів у контексті основної ідеї. Ф.М. Штейнбук підкреслює, що аналіз повісті повинен будуватися на принципі «глибини в межах компактності», тобто учні мають навчитися аналізувати лаконічні, але змістовно насичені фрагменти [56, с. 154].

Новела як жанрова форма епосу є найбільш компактною та концентрованою. Вона характеризується лаконізмом, несподіваною розв'язкою, контрастністю подій і мінімалізмом художніх засобів. У новелі часто відсутній розгорнутий психологізм, але натомість використано символіку, деталі, різкі повороти сюжету та сильний емоційний ефект. О.А.Галич, В.М.Назарець і Є.Б.Васильєв зазначають, що новела вимагає особливої уважності до композиційних деталей і підтексту, адже головний сенс часто прихований за кількома наочно простими подіями [12, с. 271-273].

Під час аналізу новели у старшій школі вчителю слід навчати учнів зосереджуватися на:

- художній деталі;
- психологічній домінанті героя;
- символічному або метафоричному підтексті;
- контрастах у побудові сюжету;
- несподіваності фіналу.

Оскільки новела є найбільш стислою формою епосу, вона виступає зручним матеріалом для формування аналітичних умінь учнів: здатності швидко і точно працювати з текстом, виділяти провідні художні засоби, визначати авторський задум і бачити глибинні смисли, приховані за зовнішньою простотою оповіді.

Особливо важливо враховувати, що кожен жанр епосу вимагає різної швидкості читання, різного рівня концентрації та різних стратегій аналітичної роботи. У.К. Бут наголошує, що наратор у романі, повісті й новелі функціонує по-різному, оскільки жанр визначає ступінь авторської присутності, способи подання інформації, фокалізацію і рівень об'єктивності оповіді [57, с. 112-119]. Це означає, що старшокласникам необхідно навчати вмінню визначати, хто саме «говорить» у тексті, і в який спосіб оповідна структура впливає на сприйняття.

Таким чином, жанрова специфіка епосу зумовлює диференційований підхід до аналізу художніх творів у старшій школі. Роман вимагає багатоступеневої роботи й структурування великого обсягу матеріалу; повість – глибокого опрацювання однієї провідної лінії; новела – уважності до деталей, акценту на підтексті й композиційній цілісності. Такий підхід дозволяє учням глибше розуміти художню природу епічних текстів і формує в них стійкі аналітичні навички.

Специфіка аналізу епічних творів у старшій школі визначається поєднанням літературознавчої складності великих прозових форм та особливостей вікового розвитку старшокласників. Епічний текст – роман, повість або новела – завжди багаторівневий: він включає систему персонажів, сюжетну динаміку, хронотоп, образну структуру та наративні стратегії. Тому аналіз епічного твору в навчальному процесі має вибудовуватися поступово, від загального розуміння змісту до глибокої інтерпретації художніх смислів. Як зазначає Г. Токмань, робота над епічним твором у школі повинна спиратися на принцип «руху від цілого до частин і знову до цілого», що дозволяє учням не губитися в кількості деталей і структурувати свої міркування логічно [50, с. 6-7].

Одним із ключових аспектів у роботі з епічним твором є його великий обсяг, що вимагає від учнів тривалої концентрації та здатності бачити навчальний матеріал у перспективі. Ф.М. Штейнбук наголошує, що учні старшої школи часто сприймають великий текст фрагментарно, що призводить до втрати логіки сюжетних ліній, поверхневого розуміння характерів та пропуску важливих художніх деталей [56, с. 73]. Тому завдання вчителя полягає у створенні структурних опор: хронологічних схем, карт персонажів, ключових епізодів, таблиць мотивів. Такі інструменти допомагають учням впорядкувати прочитане, а також сприяють розвитку уміння будувати системні судження.

Особливу роль у шкільному аналізі відіграє робота з персонажем. Епічні твори часто пропонують складну систему образів, де кожен персонаж має власну траєкторію розвитку. За Г. Ключеком, характер в епічному творі необхідно аналізувати через призму його еволюції, взаємодії з іншими героями, ролі у конфлікті та художньої функції у структурі тексту [24]. Важливо навчати учнів не просто описувати героя, а розуміти мотиви його вчинків, психологічну глибину та символічне значення. Це дозволяє переорієнтувати аналіз з формального опису на інтерпретаційний підхід.

Не менш вагомим є аналіз композиції, адже епічний твір розвиває свою логіку в часі та просторі. Бахтінова концепція хронотопу є надзвичайно корисною для роботи в старших класах, оскільки дозволяє виявити смисловий зв'язок між середовищем, у якому перебувають персонажі, і темпоральною структурою подій [5]. Учні повинні навчитися встановлювати, як особливості простору й часу впливають на характер героя, розвиток конфлікту та ідейне наповнення твору. Робота з хронотопом формує вміння бачити художній текст не як набір подій, а як систему, де всі елементи пов'язані.

Важливою частиною аналізу в старшій школі є робота з наративом. Ж.Генетт підкреслює, що спосіб подання подій — через фокалізацію, точку зору, порядок розгортання подій — визначає те, як читач сприймає художній світ твору [60, с. 87-92]. У шкільній практиці це означає, що учні повинні розуміти, хто саме «розповідає історію» і як ця позиція впливає на інтерпретацію. Аналіз наратора та його обмежень є ключовим інструментом інтерпретаційної діяльності.

У старшій школі необхідно звертати увагу й на роботу з художньою деталлю. С. Паламар зазначає, що саме деталь часто виконує символічну функцію та привертає увагу до смислових вузлів твору [37]. Учні повинні вміти не лише помічати деталі, а й пояснювати їхнє значення в контексті

твору, що сприяє розвитку спостережливості, критичного мислення та інтерпретаційних навичок.

Ще один важливий аспект – організація діалогічності на уроці. Г. Токмань підкреслює, що аналіз епічного твору не може бути зведений до монологу вчителя [50, с. 7]. Учні повинні мати змогу висловлювати власні думки, аргументувати їх, дискутувати, пропонувати альтернативні інтерпретації. Така взаємодія формує не лише літературну компетентність, а й комунікативну культуру.

Сучасні підходи до аналізу епічних творів також передбачають інтеграцію цифрових технологій, які допомагають структурувати великі обсяги тексту і підвищують мотивацію учнів. Цифрові карти персонажів, інтерактивні схеми сюжету, відеоаналіз ключових сцен — усе це робить роботу з епічними творами доступнішою та ефективнішою. Досвід міжнародних дослідників, зокрема У.К. Бут, свідчить, що візуалізація значно підсилює аналітичні процеси при роботі зі складними наративами [58, с. 144].

Таким чином, специфіка аналізу епічних творів вимагає від учителя старшої школи гнучкого поєднання літературознавчого, психологічного й методичного підходів. Учні мають навчитися працювати з великим текстом, бачити ідейну та структурну цілісність твору, інтерпретувати образну систему, аналізувати нараторські стратегії та художні деталі. Тільки комплексний, поетапний і сучасний підхід дає змогу сформувати в старшокласників глибокі та стійкі аналітичні вміння.

1.3. Шляхи аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури в 10-11 класах

Аналіз епічних творів у 10–11 класах має специфічний характер, оскільки саме старша школа є періодом інтелектуальної зрілості, коли учні здатні до абстрактного мислення, порівняння, оцінювання авторської позиції

та формування власних інтерпретацій. Як зазначає Г. Токмань, старшокласники входять у фазу «концептуального читання», коли увага зосереджується не на подіях, а на ідейних взаємозв'язках, підтекстах та світоглядних конфліктах твору [50, с. 6]. Це визначає потребу у виборі таких шляхів аналізу, які відповідають віковим особливостям і дозволяють старшокласникам осмислено працювати з великими прозовими текстами.

Ф.М. Штейнбук наголошує, що в старшій школі важливо переходити від інформаційно-репродуктивних форм роботи до інтерпретаційно-аналітичних, оскільки учні цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, бачити ідейно-ціннісні домінанти та порівнювати різні моделі світу, представлені в художньому тексті [56, с. 172-176] Тому у процесі аналізу епічного твору педагог має створювати умови для дискусій, критичного читання, формулювання гіпотез і аргументів.

У старшій школі важливо враховувати, що епічний твір має великий обсяг, складну систему персонажів і багатопланову побудову. Е.А. Пасічник підкреслює, що саме старшокласники можуть опрацьовувати великі текстові масиви, але для цього вони потребують чіткої методичної організації: структурних карток, алгоритмів аналізу, підготовчих завдань, що допомагають контролювати хід читання [39, с. 16]. Така робота запобігає фрагментарному сприйняттю твору, характерному для молодших школярів.

Л.В. Мірошніченко наголошує, що учні 10–11 класів мають підвищений рівень самостійності, тому аналіз епічного твору повинен містити елементи дослідницької діяльності: створення тематичних карт, побудову асоціативних схем, роботу з цитатами, формування тезових конспектів [32, с. 14-15]. Це сприяє розвитку вміння узагальнювати матеріал і формувати власну читацьку позицію.

Старшокласники здатні до глибокої роботи з художньою деталлю та психологічними аспектами персонажів, що особливо важливо для епічних

жанрів. Н.І. Гричаник зауважує, що у 10–11 класах учні починають розуміти складність людських мотивів, суперечливість характерів і багатоаспектність внутрішнього конфлікту героя [16]. Тому у процесі аналізу варто застосовувати прийоми психологічного коментування, реконструкції внутрішнього монологу та формування портрета-профілю персонажа.

Особливе значення має також актуалізація авторської позиції. За О.О. Подлісецькою, у старшій школі необхідно переходити від поверхового обговорення подій до виявлення у творі ідейної структури, концептуальних смислів, світоглядних домінант, адже саме на цьому рівні відбувається формування літературної компетентності [41, с. 53-56]. Це ставить перед вчителем завдання не просто відтворити події твору, а показати учням, як працюють авторські смислотворчі механізми.

Таким чином, методичні передумови аналізу епічних творів у 10–11 класах визначають необхідність опори на складніші когнітивні стратегії, які дозволяють учням працювати з великим текстом усвідомлено, аргументовано та інтерпретаційно. Саме це створює підґрунтя для вибору оптимальних шляхів і видів аналізу.

Серед провідних шляхів аналізу епічних творів, що застосовуються у старшій школі, найбільш ефективними вважаються рух «слідом за автором», проблемно-тематичний та пообразний, кожен із яких має власну методичну логіку та забезпечує різні типи пізнавальної діяльності учнів. Шлях «слідом за автором» ґрунтується на лінійному, послідовному опрацюванні тексту відповідно до авторського викладу подій. Такий підхід є надзвичайно важливим для роботи з великими епічними жанрами, оскільки допомагає учням структурувати зміст твору, відновити причинно-наслідкові зв'язки та визначити провідні сюжетні етапи. О.О. Подлісецька наголошує, що саме цей шлях дозволяє учням не загубитися у складній структурі роману або повісті, а вчителю — спрямовувати їхню увагу на ключові смислові вузли тексту [41,

с. 47-50]. У старших класах цей шлях виконує також підготовчу функцію: він стає основою для подальшої інтерпретаційної роботи, адже забезпечує учням цілісне бачення композиції та сюжетної динаміки твору. Ф.М. Штейнбук підкреслює, що послідовний аналіз сприяє формуванню уважного читання, розвитку здатності працювати з великим обсягом інформації та виявляти ключові епізоди, що визначають художню логіку тексту [56, с. 158-160]. Саме тому в старшій школі такий підхід часто поєднується з використанням хронологічних схем, таблиць подій та структурних карт, які допомагають систематизувати прочитане.

Другим важливим шляхом є проблемно-тематичний аналіз, що дає змогу учням зосередитися не на зовнішніх подіях, а на внутрішній ідейній структурі твору. Цей шлях орієнтований на виявлення філософських, морально-етичних і світоглядних питань, які порушує автор, а також на встановлення смислових зв'язків між окремими сюжетними елементами. За Г. Токмань, у 10–11 класах саме цей підхід дозволяє реалізувати потенціал аналітичного та критичного мислення, адже старшокласники здатні до рефлексії, аргументації та узагальнення [50, с. 9-12]. Проблемно-тематичний шлях особливо ефективний під час роботи з романом, у якому художня концепція часто прихована за складною взаємодією сюжетних ліній. Дискусійні питання, робота з цитатами, формулювання власних висновків підвищують рівень залученості учнів і стимулюють їх до глибшого осмислення проблематики твору [32, с. 9]. Така робота робить урок діалогічним, сприяє формуванню вміння захищати власну точку зору та порівнювати різні інтерпретації.

Пообразний шлях аналізу посідає особливо важливе місце в роботі зі старшокласниками, оскільки дозволяє учням досліджувати психологічну природу персонажів, їхню внутрішню еволюцію та взаємодію з іншими героями. Аналіз характеру є одним із ключових способів досягнення

художнього світу твору, адже саме персонажі втілюють моральні, філософські та соціальні ідеї автора [24]. Робота з образом героя вимагає від учнів уміння аналізувати мотиви поведінки, визначати роль персонажа в конфлікті, бачити зміни у його психологічному стані та оцінювати авторську позицію щодо нього. Н.І.Гричаник підкреслює, що у 10–11 класах учні здатні здійснювати порівняльний аналіз персонажів, виокремлювати типологічні риси та виявляти внутрішні суперечності, що є ознакою високого рівня читацької компетентності [16]. Важливою складовою пообразного аналізу є робота з художньою деталлю, яка, за С.Паламар, часто розкриває глибинні смисли, пов'язані з характером героя, його емоційним станом або символічним значенням певних дій [37]. Такий підхід допомагає учням досягнути психологічну логіку тексту та інтерпретувати складні внутрішні конфлікти персонажів.

Таким чином, три основні шляхи аналізу епічного твору забезпечують різні рівні читання: послідовний шлях дозволяє осмислити структуру та композицію твору, проблемно-тематичний – виявити глибинні ідейні смисли, а пообразний – зрозуміти психологію персонажів та їхню функцію в художньому світі. У старшій школі саме поєднання цих підходів створює умови для комплексного, усвідомленого й інтерпретаційного читання, яке відповідає вимогам сучасної літературної освіти.

Ефективне опрацювання епічного твору у старшій школі передбачає використання різних видів аналізу, кожен із яких дає змогу дослідити певний аспект художнього тексту та забезпечити його всебічне й глибоке розуміння. Види аналізу не є ізольованими: вони взаємодіють між собою, доповнюючи й підсилюючи загальну інтерпретаційну роботу учнів. За методичними підходами сучасних науковців, у 10–11 класах найбільш результативними є структурно-семантичний, композиційний, психологічний, наративний, хронологічний, проблемно-тематичний, ідейно-художній та аналіз художньої

деталі, оскільки вони відповідають віковим можливостям старшокласників і дозволяють працювати з великими за обсягом текстами.

Структурно-семантичний вид аналізу спрямований на виявлення внутрішньої логіки тексту, його смислових компонентів та способів організації художньої інформації. О.А.Галич, В.М.Назарець і Є.Б.Васильєв в підкреслюють, що епічний текст є складною семантичною системою, у якій кожен структурний елемент виконує певну функцію і взаємодіє з іншими компонентами, формуючи цілісність твору [12, 244-248]. У старшій школі структурно-семантичний аналіз дозволяє учням виокремлювати провідні смислові лінії, визначати ключові мотиви, символи та семантичні домінанти, що є необхідною умовою глибокої інтерпретації епічного твору.

Композиційний аналіз зосереджується на побудові твору, взаємозв'язку епізодів, темпоритмі та конструктивних прийомах автора. М.М.Бахтін наголошує, що композиція епічного тексту організовує не лише послідовність подій, а й смислову наповненість художнього світу, тому її вивчення є ключем до розуміння авторської концепції [5]. У старших класах композиційний аналіз сприяє розвитку логічного мислення та вміння обґрунтовувати власні судження, оскільки учні навчаються бачити, як саме побудований твір і які художні завдання реалізує автор через структуру.

Психологічний аналіз пов'язаний із дослідженням внутрішнього світу персонажів, мотивів їхньої поведінки, емоційних реакцій та внутрішніх конфліктів. Г.Клочек зазначає, що психологічна характеристика героя розкриває глибинні смисли твору й допомагає зрозуміти філософську й моральну проблематику епічного тексту [24]. Для старшокласників цей вид аналізу є особливо продуктивним, адже відповідає їхньому віковому інтересу до психології, людських стосунків та моральних виборів. Учні можуть осмислено працювати з внутрішнім монологом, підтекстами, прихованими

емоційними імпульсами персонажів, що формує здатність до емпатії та глибинного читання.

Наративний аналіз у старшій школі акцентує увагу на способах викладу подій, точці зору, фокалізації, розподілі інформації та ролі наратора. Ж.Генетт підкреслює, що наратив є не просто формою подання подій, а складною системою, яка визначає сприйняття тексту читачем [60, с. 85-89]. Наративний аналіз дозволяє учням визначати, хто саме «говорить» у творі, які обмеження або можливості має наратор, як вибір точки зору впливає на інтерпретацію. Для старшої школи це важливо, оскільки розвиває вміння бачити маніпулятивні та художні механізми тексту.

Хронотопний аналіз орієнтований на вивчення просторово-часових характеристик твору. М.М.Бахтін вважав хронотоп основою художнього світу, адже через простір і час розкриваються характер героя, атмосфера епохи, темп подій та філософська проблематика твору [5]. У 10–11 класах такий аналіз допомагає учням побачити, як простір і час впливають на сюжетний розвиток, а також зрозуміти логічні та психологічні аспекти поведінки персонажів.

Проблемно-тематичний та ідейно-художній види аналізу дозволяють зосередитися на основних ідеях твору, авторській світоглядній позиції, філософських питаннях і моральних конфліктах. За О.О. Подлісецькою, робота з проблематикою є ключовою для старшокласників, оскільки формує вміння мислити концептуально, бачити ціннісні домінанти тексту й співвідносити художні конфлікти з власним життєвим досвідом [41, с. 63-65]. Ідейно-художній аналіз допомагає учням розкрити авторську позицію та зрозуміти етичні, філософські й соціальні аспекти твору.

Особливе місце в роботі з епічним твором посідає аналіз художньої деталі. С. Паламар підкреслює, що деталь часто має символічне значення, визначає психологічний стан героя або задає емоційну домінанту епізоду,

тому її аналіз є важливою частиною інтерпретаційної діяльності учнів [37]. Для старшої школи робота з художньою деталлю є одним із найефективніших способів формування здатності бачити глибинні сенси тексту.

Використання різних видів аналізу дозволяє комплексно дослідити епічний твір і забезпечує багаторівневе розуміння художнього світу. У старшій школі це сприяє формуванню стійких аналітичних навичок, розвитку культурного та критичного мислення й оволодінню учнями компетентностями, необхідними для осмисленого читання складних текстів. Реалізація шляхів та видів аналізу епічних творів у 10–11 класах потребує врахування вікових можливостей старшокласників, специфіки програмового матеріалу та сучасних вимог літературної освіти. У цьому віці учні вже здатні до абстрактного мислення, уміння узагальнювати, порівнювати різні інтерпретації й оцінювати художній текст на основі власного досвіду. Тому аналіз епічного твору повинен бути спрямований не лише на засвоєння змісту, а й на формування ключових компетентностей – інтелектуальних, емоційно-ціннісних та комунікативних. На цьому наголошують Л.Башманівська та А.Усатий, підкреслюючи, що робота з великим прозовим текстом у старшій школі має спиратися на поєднання дослідницької активності, інтерпретаційної діяльності та творчих форм роботи, які стимулюють самостійність учнів [3, с. 79].

Одним із важливих методичних принципів є організація поетапної роботи з текстом. На підготовчому етапі доцільно застосовувати різні форми «орієнтовного читання»: створення сюжетних карт, хронологічних таблиць, структурних планів, що допомагають учням досягнути композицію та логіку побудови твору. Е.А. Пасічник зазначає, що саме систематизація матеріалу на цьому етапі запобігає фрагментарному сприйняттю тексту, яке часто ускладнює подальшу аналітичну діяльність [39, с. 243-245]. Така робота

особливо важлива під час вивчення великих романів, у яких кількість персонажів і сюжетних ліній може бути значною.

У процесі основного аналізу важливо поєднувати різні шляхи та види аналізу, щоб забезпечити багатовимірне прочитання епічного твору. Аналіз «слідом за автором» допомагає учням відтворювати логіку сюжетного розвитку та визначати ключові епізоди, тоді як проблемно-тематичний шлях сприяє глибшому осмисленню ідейного змісту. Пообразний підхід дозволяє зосередитися на психології персонажів, їхніх мотивах і внутрішніх конфліктах. Як зазначає Н.Р. Грицак, саме у старшій школі стає можливим комплексний аналіз характеру, що включає вивчення взаємодії героя з середовищем, ролі художніх деталей та концептуальних смислів, які автор закладає у вчинки персонажа [14].

Особливу увагу необхідно приділяти розвитку емоційно-ціннісного сприймання тексту, що є важливою складовою читацької компетентності. Н.Й. Волошина підкреслювала, що урок літератури повинен поєднувати інтелектуальну й емоційну діяльність учня, оскільки лише через естетичне переживання можливе глибинне розуміння художнього твору [13]. Тому вчителю варто застосовувати такі прийоми, як емоційно-оцінні відгуки, інтерпретаційні мінієсе, уявні внутрішні монологи персонажів, творчі реконструкції окремих сцен. Такі завдання допомагають трансформувати раціональне прочитання тексту в осмислене, особистісно значуще переживання.

Ефективним є також упровадження елементів дослідницької діяльності, що відповідає віковим можливостям старшокласників і сучасним освітнім стандартам. Учні 10–11 класів здатні самостійно формувати проблемні питання, висувати гіпотези та будувати власні інтерпретаційні моделі тексту, якщо вчитель забезпечує належні умови для такої роботи [32, с. 12-14]. Дослідницькі завдання можуть включати аналіз певної теми або

мотиву в межах твору, порівняння різних критичних інтерпретацій, пошук інформації про історичний або культурний контекст.

У сучасних умовах зростає роль цифрових технологій, які можуть значно підсилити аналітичний компонент уроку літератури. Використання інтерактивних карт подій, візуальних схем, онлайн-дошок для колективного аналізу, мультимедійних фрагментів та електронних підручників відкриває нові можливості для опрацювання епічного тексту. За Н.І.Гричаник, цифрові інструменти не лише мотивують старшокласників, а й сприяють кращій візуалізації складних елементів художнього світу, що позитивно впливає на розуміння композиції та характерології [15].

Таким чином, ефективна реалізація аналізу епічного твору в 10–11 класах передбачає поєднання різних шляхів і видів аналізу, використання дослідницьких, інтерпретаційних і творчих завдань, а також створення педагогічних умов, що сприяють розвитку емоційного, логічного й критичного сприймання тексту. Такий підхід відповідає вимогам сучасної літературної освіти й забезпечує формування в старшокласників цілісної, компетентної читацької культури.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз дає змогу стверджувати, що формування вмінь аналізу епічних творів у старшокласників є багатовимірним процесом, який поєднує літературознавчу, психологічну та педагогічну складові. Успішність цього процесу визначається не лише засвоєнням учнями змісту твору, а насамперед розвитком уміння осмислювати художній текст як складну систему, у якій взаємодіють композиція, характери, авторська позиція, проблематика та художні деталі. Це вимагає від учнів здатності працювати з великим обсягом інформації,

порівнювати, робити висновки, інтерпретувати й емоційно переживати прочитане.

Специфіка епічних творів, що проявляється у багатолінійності сюжету, складності характерологічної системи та об'ємності художнього світу, зумовлює необхідність застосування різних підходів до їх аналізу. Розгляд теоретичних засад показав, що ефективне опрацювання епосу передбачає уважне ставлення до композиційних рішень, просторово-часової організації, внутрішньої логіки розвитку подій та семантичних доміант тексту. Саме це дозволяє сформулювати в учнів розуміння твору на рівні змісту й форми, що є важливою умовою глибокого читання.

Проаналізовані шляхи й види аналізу засвідчили, що найбільш результативним у старшій школі є поєднання кількох взаємодоповнювальних стратегій: руху за авторською логікою, зосередження на проблематиці твору та дослідження системи образів. Коли ці підходи інтегруються з різними видами аналізу – композиційним, структурно-семантичним, психологічним, наративним, хронотопним – учні отримують можливість розглядати твір як багаторівневий художній феномен. У такому випадку аналіз епічного тексту перетворюється на діяльність, що стимулює критичне мислення, уміння аргументувати власні судження, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та будувати цілісні інтерпретації.

Отже, теоретичні основи удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшій школі створюють міцне підґрунтя для розроблення та впровадження ефективної методики, яка забезпечує розвиток читацької компетентності старшокласників. Узагальнені положення першого розділу дозволяють перейти до обґрунтування методичних засад та практичної реалізації аналізу епічних творів, що становить зміст наступного розділу.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ
В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

2.1. Організація дослідницької роботи

Організація експериментально-дослідної роботи вимагала чіткого визначення її мети, завдань, структури, педагогічних умов та критеріїв, за якими оцінюється початковий рівень умінь аналізу епічних творів у старшокласників. З огляду на це дослідження вибудовано відповідно до логіки педагогічного експерименту, що передбачає поетапність дій, систематичність вимірювання результатів та забезпечення умов для об'єктивного порівняння показників на різних етапах роботи.

Метою проведення експериментальної роботи стало визначення ефективності спеціально розробленої методики удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшокласників на уроках зарубіжної літератури. Відповідно до поставленої мети визначено завдання констатувального етапу, які передбачали: дослідити вихідний рівень сформованості вмінь аналізу літературного твору; виявити типові труднощі, яких зазнають учні; визначити чинники, що впливають на якість здійснення аналізу; з'ясувати, як учні використовують теоретико-літературні знання у процесі інтерпретації тексту; встановити рівень їхньої мотивації та самостійності у роботі з художнім твором.

Експериментальна робота здійснювалася на базі ліцею № 239 Оболонського району м. Києва у першому півріччі 2025 року. У дослідженні взяли участь учні 10-А та 10-Б класів: 10-А функціонував як експериментальний, 10-Б — як контрольний клас. Вибір старшокласників

пояснюється тим, що вміння аналізувати епічні твори в цьому віці активно формуються, але нерідко залишаються недостатньо систематизованими, що підтверджується й методичними дослідженнями [41, с. 33-34].

У межах організації експериментально-дослідної роботи важливо було визначити, яким чином здійснюватиметься фіксація вихідного рівня аналітичних умінь. В основу визначення рівнів сформованості покладено підходи Л. Удовиченко, яка наголошує на необхідності поєднання теоретичного та практичного компонентів під час оцінювання готовності учнів до аналізу художнього тексту [53, с. 72]. Подібну думку висловлює й М. Пасічник, зазначаючи, що аналітична діяльність має оцінюватися через здатність учня бачити структуру тексту, інтерпретувати художні деталі, визначати авторську позицію та робити висновки [39, с. 16].

Для збирання вихідних даних нами був застосований комплекс методів: діагностичне опитування, анкетування учнів, виконання тестових завдань, спеціально розроблені аналітичні міні-завдання і спостереження за діяльністю учнів під час роботи з художнім текстом. Використання декількох методів обумовлено потребою в об'єктивності та багатовимірності діагностики. Такий комплексний підхід відповідає рекомендаціям О. Жосан, яка наголошує, що вимірювання рівнів читацьких і аналітичних умінь не може спиратися на один метод, адже різні види діяльності активізують різні когнітивні процеси [40, с. 10-12].

Анкетування було спрямоване на виявлення: ставлення учнів до читання епічних творів; рівня інтересу до художнього тексту; основних труднощів під час аналізу; мотиваційних чинників; умінь самостійно інтерпретувати фрагменти твору. Тестові завдання передбачали оцінку базових теоретико-літературних знань: розуміння поняття сюжету, композиції, образу, хронотопу, мотиву. Аналітичні завдання дозволяли з'ясувати, як учні застосовують ці знання на практиці. Спостереження ж

необхідне для фіксації реальної поведінки учня під час роботи з текстом: здатність поставити запитання, висловити власне судження, обґрунтувати думку, логічно вибудувати аналіз.

Важливою складовою організації дослідження стало визначення педагогічних умов, необхідних для успішного формування аналітичних умінь. Спираючись на позиції Є.М. Хрикова, педагогічні умови розглядаємо як сукупність можливостей, створених педагогом, що сприяють ефективному розвитку досліджуваного явища [54]. У літературній освіті такими умовами стають: мотиваційно сприятливе середовище, поєднання традиційних і сучасних методів, використання прийомів аналітико-інтерпретаційної діяльності, систематичність роботи з художнім текстом, залучення учнів до самостійної творчої діяльності.

У контексті проведення експерименту нами було визначено такі педагогічні умови: наявність чітко структурованого теоретичного матеріалу про специфіку епічного твору; системне застосування методів, спрямованих на розвиток критичного мислення; використання опорних схем, таблиць, аналітичних алгоритмів; забезпечення атмосфери діалогу на уроці; підтримка емоційно-ціннісного сприйняття тексту; організація самостійної роботи учнів із фрагментами творів.

Окремим елементом організації експериментальної роботи стало визначення критеріїв сформованості умінь аналізу епічних творів. Значення критеріїв у педагогічному експерименті пояснюється тим, що вони забезпечують можливість об'єктивного вимірювання результатів, дозволяють порівнювати рівні різних учнів, визначають напрями корекції навчального процесу. Як зазначено в роботах Гурського А.В. та Присакаря В.В., критерії – це основа для оцінювання педагогічних явищ, адже саме вони відображають суттєві характеристики досліджуваного об'єкта та дозволяють здійснювати його всебічний аналіз [17, с. 178].

У нашому дослідженні виокремлено такі критерії сформованості аналітичних умінь:

1. Теоретико-літературна обізнаність – здатність учня застосовувати категорії літературознавства (сюжет, композиція, образ, мотив, хронотоп) у процесі аналізу.
2. Уміння здійснювати текстуальний аналіз – здатність працювати з художніми деталями, визначати роль композиційних елементів, розкривати особливості образів.
3. Інтерпретаційні вміння – здатність формулювати власні судження, пояснювати глибинні смисли твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.
4. Уміння аргументувати власну позицію – здатність обґрунтовувати висновки, посиляючись на текст.
5. Самостійність аналітичної діяльності – здатність виконувати аналіз без додаткових підказок, будувати логічні судження, здійснювати елементи дослідницької діяльності.

Кожен критерій має свої показники, за допомогою яких визначається рівень сформованості аналітичних умінь. Залежно від кількості та якості проявів цих показників визначено чотири рівні: низький, середній, достатній та високий. Їх деталізована характеристика дозволяє оцінити поточний стан сформованості умінь і визначити напрями подальшої роботи.

Учні з низьким рівнем проявляють фрагментарні знання з теорії літератури, не розуміють композиційної структури тексту, не можуть будувати логічний аналіз і плутають ключові поняття.

Учні із середнім рівнем здатні виконувати окремі види аналізу, але часто потребують допомоги, їхні судження недостатньо глибокі, аргументація поверхова.

Учням із достатнім рівнем притаманне розуміння структури твору, вміння встановлювати зв'язки між елементами тексту, аргументувати власні думки, але інтерпретація ще не завжди виходить за межі очевидних смислів.

Високий рівень мають ті учні, які демонструють системність мислення, здатність до самостійної інтерпретації, уміння будувати складні судження та глибоко працювати з художнім текстом.

Урахування критеріїв і рівнів сформованості аналітичних умінь дало змогу підготувати інструментарій для збору вихідних даних. Для цього було розроблено діагностичний комплекс, що включав: анкету для виявлення читацьких інтересів і труднощів; тестові запитання на знання теорії літератури; практичні завдання на аналіз фрагментів художнього тексту; міні-есе, спрямоване на виявлення інтерпретаційних умінь; а також спостереження за діяльністю учнів у процесі виконання аналітичних дій. Такий підхід відповідає рекомендаціям сучасних дослідників, які наголошують на необхідності поєднання різних способів діагностики, оскільки вміння аналізувати твір є багатовимірним явищем і не може бути оцінене лише одним методом [40], [28].

Діагностичні завдання були підібрані з урахуванням вікових можливостей старшокласників та науково-методичних підходів до розуміння специфіки епічного твору. У дослідженнях М. Пасічника та О. Токмань підкреслюється, що учень повинен не просто відтворювати зміст прочитаного, а вміти виявляти структуру тексту, виділяти художні деталі, зіставляти образи, інтерпретувати авторську позицію. Тому діагностика була спрямована саме на виявлення цих умінь, а не на перевірку переказу чи запам'ятовування фактів. Значення цього підходу підкреслюють і зарубіжні теоретики – Ж. Генетт та В. Бут – які розглядають художній текст як складну семіотичну структуру, аналіз якої вимагає сформованого інтерпретаційного мислення [58], [60].

Особлива увага під час організації дослідження була приділена створенню навчального середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і відкритість учнів до висловлення власних суджень. На думку Ф. Штейнбука, емоційний стан школяра безпосередньо впливає на його здатність аналізувати художній твір, оскільки інтерпретація пов'язана з особистісним ставленням до тексту [56, с. 82-83]. Саме тому діагностичні завдання проводилися у формі, яка не викликає надмірного стресу й дозволяє учням проявляти себе вільно та природно.

Організаційною складовою підготовки експерименту стало також визначення ролі вчителя як координатора аналітичної діяльності. Учитель виступав не лише носієм знань, а й куратором учнівського аналізу, спрямовуючи їхню увагу на суттєві елементи тексту, ставлячи уточнювальні запитання, створюючи ситуації вибору та осмислення. У роботах О. Ключка, Л. Удовиченко та О. Жосан підкреслюється, що саме від учителя залежить, чи стане аналіз твору механічним або ж перетвориться на справжню інтелектуальну діяльність учня, що формує критичне мислення та здатність до інтерпретації.

Важливим чинником організації дослідження стало забезпечення узгодженості всіх елементів експерименту – діагностичних інструментів, критеріїв оцінювання, змісту завдань і педагогічних умов. Така узгодженість гарантує, що отримані результати будуть надійними, а виявлені труднощі – реальними, а не випадковими. Критерії та рівні сформованості виступають у цьому контексті систематизуючою основою, яка дозволяє впорядкувати дані та визначити вихідний стан умінь учнів. Як зазначає Хриков, відсутність чітких критеріїв робить експеримент формальним, тоді як їх наявність забезпечує структурування досліджуваного явища [54].

Таким чином, організація експериментально-дослідної роботи включала визначення її мети, завдань, етапів, педагогічних умов, критеріїв і

рівнів сформованості аналітичних умінь, а також добір методів діагностування. Поєднання цих компонентів дало змогу підготувати підґрунтя для подальшої роботи та забезпечило можливість об'єктивного визначення вихідного рівня умінь аналізу епічних творів у старшокласників. Лише за таких умов стає можливим подальший розвиток методики та перевірка її результативності на основі систематичного педагогічного вимірювання.

2.2. Діагностування стану проблеми удосконалення вмінь аналізу епічних творів

Діагностування вихідного рівня сформованості вмінь аналізу епічних творів старшокласниками є необхідною умовою ефективного проведення педагогічного експерименту, оскільки саме цей етап дозволяє встановити реальний стан проблеми та окреслити напрямки подальшої формувальної роботи. Дослідники методики викладання літератури наголошують, що без ретельного констатування наявного рівня опанування читацьких і аналітичних умінь неможливо коректно оцінити результативність запропонованої методики та забезпечити валідність експерименту [30, с. 5]. Саме тому констатувальний зріз став першим кроком роботи з десятикласниками Ліцею № 239 Оболонського району м. Києва.

У дослідженні взяли участь два паралельні класи: 10-А (експериментальний, 24 учні) та 10-Б (контрольний, 25 учнів). Діагностування проводилося впродовж першого півріччя 2025 року. Для отримання об'єктивних, різнопланових даних нами був розроблений комплекс діагностичних інструментів, що дозволяє виявити рівні читацької мотивації, теоретико-літературної обізнаності, уміння працювати з текстом, інтерпретувати художній твір, знаходити підтекстову інформацію, визначати проблематику та характеристики персонажів. Потребу застосування різних

типів діагностичних методів – анкетування, тестування, спостереження, індивідуальних письмових завдань – підкреслюють сучасні методисти, які вважають комплексність обов’язковою умовою достовірності педагогічного дослідження [53, с. 31].

Першим інструментом діагностики стала анонімна анкета, спрямована на визначення читацьких інтересів, мотиваційних чинників та труднощів, з якими учні стикаються під час роботи з епічним текстом (Додаток А). На необхідності врахування «читач–текст» взаємодії як вихідної точки аналізу наголошує Л.Удовиченко, підкреслюючи, що вміння аналізувати художній твір розвивається лише за умови усвідомленого та мотивованого читання [53, 27]. Анкета дозволила виявити, що частина учнів (приблизно третина у кожному класі) має поверхове уявлення про зміст творів, часто обмежуючись короткими переказами з інтернет-ресурсів, що істотно впливає на глибину подальшого аналізу.

Другим елементом діагностичного комплексу стало тестування з теорії літератури. Тест складався з дванадцяти запитань закритого типу та був спрямований на перевірку знань термінів, жанрово-родових ознак епічного твору, основ композиції та наративних характеристик (Додаток Б). Необхідність включення тестових завдань підтверджують праці Є.Пасічника, який наголошує, що систематичний контроль базових літературознавчих понять є фундаментом подальшої аналітичної діяльності учнів [39, с. 16]. Отримані результати засвідчили, що значна частина школярів демонструє середній рівень теоретичної обізнаності: учні впевнено визначають жанр, тип конфлікту чи вид оповідача, але семантичні нюанси понятійного апарату засвоєні недостатньо.

Третім діагностичним інструментом стало практичне завдання – аналіз короткого фрагмента художнього тексту, підібраного за принципом середньої складності. Завдання передбачало визначення теми, проблематики,

характеристики одного з персонажів, а також пояснення ролі художньої деталі (Додаток В). Необхідність використання саме такого типу завдань підкреслює Г.Токмань, зазначаючи, що лише практична робота з текстом дозволяє оцінити рівень сформованості аналітичних умінь, а не лише обсяг знань [50, с. 14]. Результати показали: учні краще справляються з репродуктивними завданнями (тема, образи), ніж із тими, що потребують інтерпретаційних дій (символіка, емоційно-образні домінанти).

Четвертим компонентом діагностики стало міні-есе обсягом 120–150 слів, де учням пропонувалося висловити власне ставлення до героя прочитаного твору, пояснити, які емоції він викликає і чому (Додаток Г). Ця форма роботи дозволила оцінити здатність десятикласників до усвідомленого, рефлексивного читання. За результатами аналізу міні-есе виявлено, що частина учнів демонструє розвинені навички текстової рефлексії, однак для більшості характерні шаблонні судження без глибшого емоційно-сміслового занурення.

П'ятим діагностичним методом стали спостереження під час виконання завдань та взаємодії учнів з текстом. Спостереження велось за такими критеріями: зосередженість, уміння ставити запитання до тексту, прояв ініціативи, прагнення до пошуку прихованих смислів.

Отримані результати констатувального етапу продемонстрували подібний рівень сформованості аналітичних умінь у двох класах. У 10-А класі низький рівень засвідчили 16,7% учнів, середній – 45,8%, достатній – 29,2%, високий – 8,3%. У 10-Б класі відповідно: низький – 20%, середній – 44%, достатній – 28%, високий – 8%. Таким чином, істотних розбіжностей між класами не виявлено, що дає підстави вважати групи репрезентативними та придатними для подальшого експериментального порівняння.

Узагальнюючи результати діагностування, можна стверджувати, що більшість учнів володіє лише базовими навичками аналізу епічного твору, а

інтерпретаційні, контекстуальні та емоційно-ціннісні уміння потребують цілеспрямованої роботи. Отримані дані підтверджують актуальність удосконалення методики аналізу епічних творів у старшій школі та створюють підґрунтя для формувального етапу педагогічного експерименту.

2.3. Методика удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури

2.3.1. Методи удосконалення умінь старшокласників у процесі аналізу епічних творів на уроках зарубіжної літератури

Ефективне формування вмінь аналізу епічних творів у старшокласників потребує цілеспрямованого добору методів навчання, які поєднують змістові, когнітивні та емоційно-ціннісні компоненти літературної освіти. На нашу думку, саме різноманітність методичного інструментарію дозволила в умовах педагогічного експерименту забезпечити поступове зростання аналітичних умінь учнів, підтримати їхню пізнавальну активність і забезпечити гнучке, багатопланове прочитання складних художніх текстів. Такий підхід цілком узгоджується з позиціями сучасних методистів, які наголошують, що аналіз художнього твору потребує залучення учня до «мисленнєвої діяльності інтерпретаційного типу», що ґрунтується на поєднанні текстових, контекстуальних і особистісно-ціннісних способів роботи [38].

У ході експериментального навчання нами було використано комплекс методів, які, з одного боку, опираються на традицію шкільного аналізу, а з іншого – відповідають вимогам компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Важливо підкреслити, що добір цих методів був безпосередньо зумовлений віковими особливостями десятикласників, складністю матеріалу (твори О. Вайльда «Портрет Доріана Грея» та Е. Т. А. Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер»), а також потребою

створити навчальні ситуації, які стимулюють розвиток високих рівнів аналітичного мислення.

Одним із методів, який показав високу ефективність, став метод проблемного питання. Нами було взято за основу класичну модель проблемного навчання, проте адаптовано її до інтерпретаційних завдань. Під час опрацювання роману «Портрет Доріана Грея» учні отримували питання, що суперечили їхнім першим враженням від персонажів, наприклад: «Чи можна вважати лорда Генрі справжнім антагоністом, якщо його вплив базується не на примусі, а на ідеях?». Це створювало ситуацію когнітивного дисонансу, який стимулював учнів до переосмислення тексту, пошуку аргументів і доказів. Такий підхід увиразнює тезу, яку висловлює О. Жосан, наголошуючи, що проблемність є одним із факторів, який «активізує внутрішні механізми пізнавальної діяльності учня» і сприяє осмисленню художнього твору на глибинному рівні [40, с. 10].

Не менш ефективним виявився метод уповільненого читання (slow reading), який нами було використано під час аналізу ключових сцен у «Крихітці Цахесі». Цей метод передбачав повільне, пошарове прочитання фрагменту з подальшим виявленням прихованих смислів, стилістичних засобів, особливостей авторського письма. У процесі роботи старшокласники навчалися бачити стильову неповторність Гофмана, знаходити деталі, які формують гротескність і фантастичність зображення. У контексті досліджень Л.Скорини, яка наголошує, що уважне прочитання є основою для формування інтерпретаційної культури учня, цей метод цілком відповідає вимогам поглибленого аналізу художнього тексту [47, с. 6-8].

Також дієвим у процесі удосконалення умінь аналізу виявився метод інтерпретаційного зіставлення. Ми застосували його під час порівняння двох образів-протилежностей – Доріана Грея та його портрета. Учні аналізували, як у тексті взаємодіють краса і деградація, зовнішність і внутрішній стан,

реальність і художній символ. Подібне зіставлення дозволяло школярам побачити багатовимірність образу, самостійно формулювати інтерпретації та обґрунтовувати їх цитатами. Дослідники наголошують, що зіставлення є одним із найбільш результативних способів розвитку аналітичного мислення, оскільки воно активізує процеси порівняння, синтезу та узагальнення, які становлять основу інтерпретації художнього твору [28, с. 174].

Окреме місце в експериментальному навчанні посів метод реконструкції художнього світу твору. Його сутність полягала в тому, що учні мали відтворити певні елементи художнього світу – простір, символи, деталі, стильові особливості. Наприклад, під час уроку за романом «Портрет Доріана Грея» старшокласники створювали «карту символів», де відзначали образи-лейтмотиви: портрет, дзеркало, квіти, жовта книга, музика. Аналогічно, у процесі вивчення «Крихітки Цахеса» учні реконструювали «ланцюжок чарівності», визначаючи, які засоби автора створюють відчуття гофманівської фантастики. Така робота дає змогу учням діяти як дослідникам художнього світу, а не як пасивним реципієнтам.

З огляду на компетентнісну спрямованість навчання, нами також було застосовано інтегрований метод «текст – контекст – підтекст». Він дав можливість старшокласникам не лише аналізувати сюжет та персонажів, а й розуміти контекст епохи, культурні орієнтири, авторську позицію. Так, під час вивчення «Портрета Доріана Грея» ми залучали елементи історії мистецтва: учні працювали з репродукціями картин епохи декадансу, зіставляли їх із символікою роману, визначали співзвуччя стилю та ідей. Подібний міждисциплінарний підхід повністю відповідає тезі Л. Павліченко про те, що аналіз художнього тексту має «включати як мовні, так і культурно-естетичні складники», формуючи цілісне сприйняття твору [38].

Одним із найбільш результативних методів став метод інтерпретативної дискусії. Ми застосовували його як форму обговорення

суперечливих епізодів, зокрема фіналу роману Вайльда. Учні висували власні версії того, що символізує смерть героя, чи є вона актом покарання, очищення чи авторського сарказму щодо естетизму. Проведення дискусійного етапу дозволило учням виробити аргументовану позицію, навчитися сприймати інтерпретаційну множинність, що особливо важливо у старшій школі.

Значущим для розвитку умінь аналізу був метод письмового осмислення – коротких аналітичних есе. Після вивчення кожного великого фрагмента учні писали міні-есе за одним із проблемних питань. Наприклад: «Чи є Доріан винним у власному падінні?» або «У чому полягає справжнє “диво” Цахеса?». Як підкреслюють сучасні методисти, письмові інтерпретації сприяють переходу від репродуктивного до концептуального рівня засвоєння тексту, адже учень не лише відтворює зміст, а й формулює власну аналітичну позицію.

Усі застосовані методи працювали взаємодоповнювально: проблемні питання активізували мислення; уповільнене читання загострювало увагу; інтерпретаційне зіставлення допомагало структурувати матеріал; дискусії розвивали здатність обґрунтовувати; письмові есе – формували вміння формулювати авторську інтерпретацію; метод реконструкції художнього світу – розвивав естетичне та текстове чуття. На нашу думку, саме таке комплексне поєднання стало запорукою позитивної динаміки у формуванні вмінь аналізу епічних творів у 10-А класі.

2.3.2. Прийоми і засоби удосконалення умінь аналізу епічних творів старшокласників на уроках зарубіжної літератури

Ефективність розробленої нами методики удосконалення умінь аналізу епічних творів значною мірою залежала від добору прийомів і засобів навчання, що забезпечують не лише засвоєння теоретико-літературних

понять, а й їхнє активне застосування в аналітичній діяльності. Якщо метод визначає загальний спосіб організації роботи учнів, то прийоми конкретизують його на рівні окремих навчальних дій, роблячи аналіз тексту послідовним, осмисленим і внутрішньо мотивованим. На нашу думку, саме система прийомів, дібраних відповідно до вікових особливостей і провідних завдань старшої школи, забезпечує перехід від формального переказу до глибинного прочитання художнього твору.

Добір прийомів ми здійснювали, орієнтуючись, з одного боку, на вимоги шкільної програми із зарубіжної літератури для 10 класів, з іншого – на критерії сформованості аналітичних умінь, окреслені у підпункті 2.1. Так, під час опрацювання повісті Е. Т. А. Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер» особливої ваги набували прийоми, що допомагають виявити гротескную природу образів, протиставлення філістерів та ентузіастів, розкрити символіку чарівних перетворень і викривальний зміст твору. Під час вивчення роману О. Вайльда «Портрет Доріана Грея» ми свідомо віддавали перевагу таким прийомам, які сприяють осмисленню проблеми співвідношення краси й моралі, простеженню еволюції головного героя, аналізу системи образів і ролі фантастики та символіки в структурі твору [22]. У цьому ми спиралися на погляди Л. Токмань і О.Пасічника, які наполягають на необхідності тісного зв'язку між метою аналізу, програмними вимогами і добором конкретних методичних ходів, що «працюють» на формування літературної компетентності старшокласників.

Важливою групою у структурі нашої методики стали мотиваційні прийоми, які використовувалися переважно на початкових етапах уроку (етап мотивації, актуалізації опорних знань) і були спрямовані на те, щоб залучити до активної роботи навіть учнів із низьким рівнем читацької мотивації, що було зафіксовано під час констатувального етапу. Так, ефективним виявився прийом «Фантастична добавка», який ми адаптували

до курсу зарубіжної літератури старшої школи. Перед вивченням повісті «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер» учням пропонувалося уявити, що вони потрапляють до «країни філістерів», де успіх і визнання розподіляються не за реальними заслугами, а за чародійським примхливим збігом обставин, і спрогнозувати, які небезпеки для суспільства може нести така «перевернута» система цінностей. Подібний прийом ми застосовували й перед читанням роману «Портрет Доріана Грея», пропонуючи школярам уявну ситуацію, у якій зовнішня краса може повністю приховати внутрішню моральну деградацію, і сформулювати перші припущення щодо того, як така колізія може виявитися в художньому творі. Такі завдання, на нашу думку, активізують емоційно-ціннісну сферу учнів, переводять сприйняття тексту з площини «прочитати для оцінки» у площину особистісно значущого переживання, що відповідає орієнтації сучасної літературної освіти на формування здатності до морального вибору.

Дієвими виявилися й прийоми, пов'язані з принципом відстроченого пояснення, зокрема «відстрочена відгадка». На початку одного з уроків, присвячених «Портрету Доріана Грея», учням пропонувалася афористична фраза про співвідношення краси й моралі, вирвана з контексту есе О.Вайльда, із завданням повернутися до неї наприкінці уроку та пояснити, наскільки вона узгоджується з прочитаними розділами роману. Подібна побудова уроку підтримує пізнавальну інтригу, примушує учнів уважніше вслухатися в авторську інтонацію, стежити за розвитком мотивів і образної системи. Дослідники проблеми розвитку критичного мислення школярів (зокрема, О. Пометун, О. Токмань) підкреслюють, що такі прийоми дозволяють уникнути «готових відповідей» і роблять процес аналізу внутрішньо мотивованим, адже учень сам прагне «зібрати» смисли, щоб розв'язати запропоновану інтелектуальну загадку [43], [50].

Щоб забезпечити наступність між попереднім досвідом читання і новим матеріалом, ми активно застосовували прийоми актуалізації знань. Особливо корисною виявилася таблиця типу «Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався», яка у вітчизняній методичній традиції розглядається як один із базових інструментів технології розвитку критичного мислення. Під час першого уроку за повістю Гофмана учні заповнювали дві перші колонки таблиці: «що вже знаю про романтизм, гротеск, про протиставлення митця й обивателя» та «що хочу з'ясувати під час читання повісті». Повернення до третьої колонки наприкінці вивчення твору дозволило зіставити очікування з реальними результатами, усвідомити, які запитання залишилися відкритими і можуть стати підґрунтям для подальших дослідницьких завдань. Подібні прийоми, на нашу думку, сприяють формуванню в учнів уміння ставити запитання до тексту, планувати власну діяльність, тобто безпосередньо пов'язані з операційно-діяльнісним і рефлексивно-оцінним критеріями сформованості аналітичних умінь.

На етапі осмислення художнього тексту й опрацювання ключових епізодів ми систематично застосовували прийоми, орієнтовані на «повільне читання» й глибоку роботу зі змістом. Одним із них став прийом «інсерт», суть якого полягає в маркуванні тексту за допомогою умовних позначок («V» – уже відомо; «+» – нова інформація; «-» – суперечить моїм уявленням; «?» – викликає запитання). Під час читання фрагментів «Портрета Доріана Грея», де описано зміну портрета й внутрішню деградацію героя, учні працювали олівцем у тексті, позначаючи не лише нові для себе факти, а й ті місця, які не узгоджуються з їхніми попередніми уявленнями про красу, щастя, свободу. Надалі ці позначки ставали вихідним матеріалом для аналітичної бесіди й міні-дискусій. На нашу думку, застосування такого прийому сприяє долаанню формального, «лінійного» читання, адже вимушує учня заново вибудовувати власну систему смислів у діалозі з текстом і власним досвідом.

Дієвим засобом структурування інформації виявився прийом «кластер», який інтерпретується сучасними методистами як графічна організація навчального матеріалу, що відображає смислові поля певного поняття чи образу. У процесі аналізу системи персонажів роману «Портрет Доріана Грея» учні створювали кластер навколо ключового образу Доріана, виділяючи такі смислові «гілки», як «зовнішня краса», «внутрішні зміни», «вплив Генрі Воттона», «роль художника Безіла», «портрет як символ». У випадку з «Крихіткою Цахесом...» кластери будувалися навколо понять «філістер» і «ентузіаст», що дозволяло зіставити зовнішню карикатурність героїв із глибшим соціально-філософським змістом повісті. Подібні прийоми, як зазначають В. Пасічник та інші дослідники, не лише допомагають засвоїти теоретико-літературні поняття, а й формують у старшокласників уміння бачити твір як систему взаємопов'язаних елементів [39, с. 230].

Особливу групу становили інтерактивні прийоми, спрямовані на організацію співпраці учнів і розвиток комунікативних та рефлексивних умінь. Одним із них став прийом «жокей і кінь», адаптований нами до потреб літературного аналізу. Учні отримували картки двох типів: із теоретико-літературними поняттями («гротеск», «символ», «авторська позиція», «тип», «психологізм») і з їхніми визначеннями чи прикладами з конкретних творів. Завданням було швидко знайти «пару», пояснити свій вибір і навести приклад із твору. Така форма роботи дозволяла одночасно актуалізувати теорію, створити ситуацію рухливого пошуку й підготувати учнів до подальшого, більш глибокого аналізу. Схожу функцію виконувала й гра «літературне лото», яка використовувалася для закріплення теоретичного матеріалу: учні співвідносили ключові терміни, авторів, літературні напрями й характерні ознаки, що уможливлювало системне бачення історико-літературного контексту вивчених творів.

Важливим інструментом формування інтерпретаційних умінь стали прийоми, пов'язані з елементами проєктної та творчої діяльності. Нами застосовувалися міні-проєкти, у межах яких учні готували, наприклад, «уявну виставку портретів» до роману О. Вайльда, добираючи цитати, візуальні образи, асоціації й короткі авторські коментарі до образів Доріана, Безіла, лорда Генрі. У роботі над повістю Гофмана учні створювали «міфологічну карту» світу твору, позначаючи на ній чарівні предмети, осередки філістерського й ентузіастичного оточення, ситуації морального вибору. Подібні завдання працювали на розвиток здатності до самостійного смислотворення, що, за спостереженнями Н. Волошиної та сучасних методистів, є необхідною умовою виходу за межі репродуктивного аналізу [11]. Додатково ми використовували прийом «асоціативний ряд»: учні добирали асоціації до ключових понять («портрет», «маска», «краса», «цинобровість»), а потім намагалися на основі цього ряду сформулювати власне визначення поняття або коротку інтерпретацію образу.

Значну роль у реалізації нашої методики відігравали сучасні засоби навчання, зокрема візуальні та цифрові. У процесі опрацювання епічних творів застосовувалися мультимедійні презентації, фрагменти екранізацій, інтерактивні дошки, онлайн-сервіси для колективної роботи (Mentimeter, Padlet, LearningApps), що дозволяло візуалізувати складні смислові зв'язки, зробити аналіз тексту більш наочним і доступним для учнів із різними стилями сприйняття інформації. Водночас, як підкреслюють сучасні дослідники дидактичних можливостей цифрових ресурсів, самі по собі технічні засоби не забезпечують якісної аналітичної діяльності, якщо не підпорядковані чітко сформульованій меті уроку [10]. Тому в нашій роботі будь-які візуальні й цифрові засоби використовувалися не як самоціль, а як інструмент реалізації конкретних прийомів: створення кластерів, колективних мап персонажів, онлайн-опитувань для рефлексії тощо.

Отже, розроблена й апробована система прийомів і засобів навчання, застосована під час формувального етапу експерименту в 10-А класі, дозволила, на нашу думку, цілеспрямовано впливати на всі виділені нами критерії сформованості вмінь аналізу епічних творів: мотиваційний (зростання інтересу до читання і готовності працювати з повним текстом), когнітивний (усвідомлення теоретико-літературних понять, історико-літературного контексту), операційно-діяльнісний (оволодіння конкретними способами аналітичної роботи з текстом) і рефлексивно-оцінний (здатність аргументувати власну інтерпретацію, порівнювати її з іншими позиціями). Системне використання зазначених прийомів на матеріалі програмових творів О. Вайльда та Е. Т. А. Гофмана створило передумови для підвищення рівня аналітичних умінь старшокласників, що знайшло підтвердження в результатах підсумкового зрізу, поданих у підпункті 2.4.

2.4. Аналіз результатів експериментально-дослідницької роботи

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на перевірку ефективності розробленої нами методики удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшокласників. Експеримент проводився в 10-А та 10-Б класах на базі ліцею № 239 Оболонського районі м. Києва, які відповідно виконували функції експериментальної та контрольної груп. Протягом визначеного періоду учні експериментальної групи працювали за системою методів, прийомів і засобів, орієнтованих на розвиток інтерпретаційних, аналітичних, смислотворчих та аргументаційних умінь. Контрольна група паралельно навчалася за традиційною методикою вчителя, що передбачає репродуктивний характер діяльності, домінування пояснювально-ілюстративного підходу та обмежене використання діяльнісних форм роботи.

Для визначення ефективності методики було повторно застосовано той самий діагностичний комплекс, що й на констатувальному етапі: анкетування, тестування, аналіз фрагмента епічного твору та міні-есе інтерпретаційного характеру. Це забезпечило достовірність зіставлення результатів і дало змогу простежити реальний вплив упроваджених методичних новацій.

На констатувальному етапі результати двох класів виявилися майже тотожними, що підтвердило відсутність суттєвих відмінностей між групами на початку експерименту. Так, у 10-А класі низький рівень аналітичних умінь мали 16,7% учнів, середній – 45,8%, достатній – 29,2%, високий – 8,3%. У 10-Б класі частка учнів із низьким рівнем становила 20%, із середнім – 44%, із достатнім – 28%, із високим – 8%. Таким чином, обидві групи демонстрували переважно середній та достатній рівні сформованості умінь, а кількість учнів із низьким і високим рівнями була практично однаковою.

Після реалізації формувального етапу ситуація в експериментальній групі помітно змінилася. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 16,7% до 4,2%, що свідчить про значне зниження кількості школярів, які відчували труднощі при аналізі епічних творів. Суттєво зросла частка учнів із достатнім рівнем – з 29,2% до 45,8%, а також із високим – з 8,3% до 20,8%. Кількість учнів із середнім рівнем відповідно зменшилася з 45,8% до 29,2%, що пояснюється переходом частини учасників до вищих рівнів сформованості.

У контрольній групі також спостерігалися певні зміни, але вони були значно менш виражені. Частка учнів із низьким рівнем залишилася стабільною – 20%, із середнім – зменшилася до 36% (порівняно з початковими 44%), із достатнім – дещо підвищилася з 28% до 34%, а з високим – з 8% до 10%. Такі незначні коливання відповідають природній динаміці навчальних досягнень, що відбувається без цілеспрямованого

методичного оновлення. Узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Динаміка рівнів сформованості аналітичних умінь учнів
експериментальної та контрольної груп на констатувальному та
формувавальному етапах експерименту**

Етап	Рівень	ЕГ % (24 учні)	ЕГ (кількість)	КГ % (25 учнів)	КГ (кількість)
Констатувальний	Низький	16,7%	4	20%	5
	Середній	45,8%	11	44%	11
	Достатній	29,2%	7	28%	7
	Високий	8,3%	2	8%	2
Формувальний	Низький	4,2%	1	20%	5
	Середній	29,2%	7	36%	9
	Достатній	45,8%	11	34%	8
	Високий	20,8%	5	10%	3

Порівняння підсумкових результатів двох груп виявило суттєву перевагу експериментального підходу. Саме в експериментальній групі спостерігається виразний перехід учнів до вищих рівнів сформованості: високий рівень зріс майже втричі, а достатній – майже вдвічі. Одночасно значно зменшилася кількість школярів, які демонстрували початкові, фрагментарні аналітичні вміння. Тоді як у контрольній групі зміни залишилися мінімальними й закономірними для звичайного навчального процесу.

Для зручності сприйняття та наочності динаміки показників дані також продемонстровано на гістограмі 2.1, що ілюструє різницю між результатами

контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах.

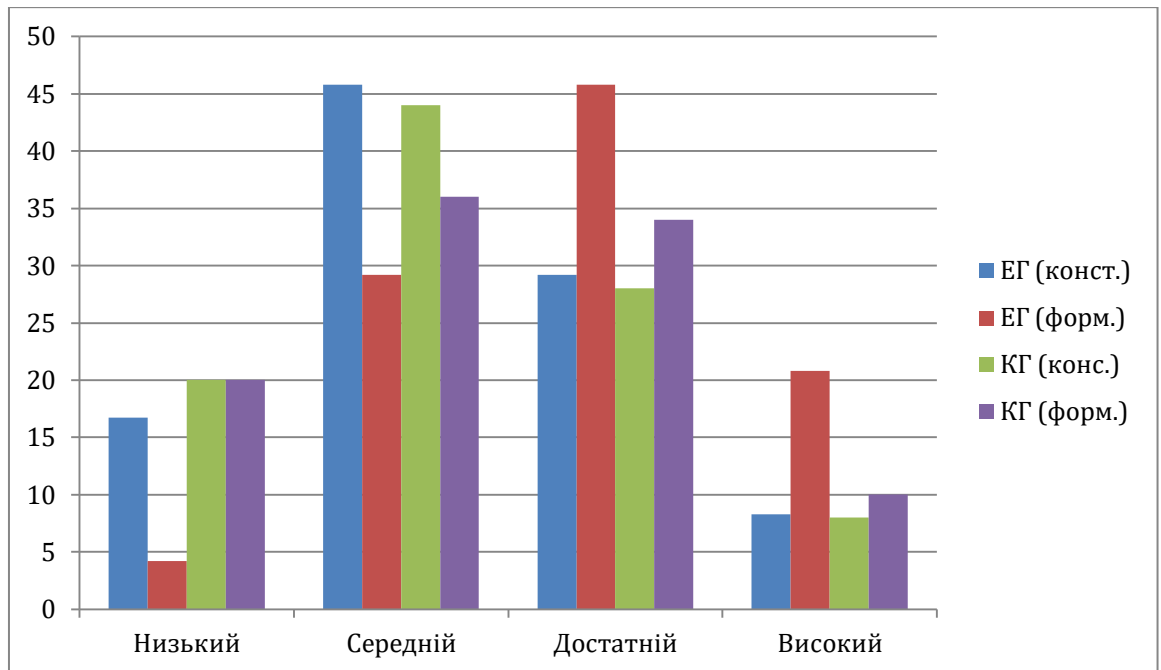


Рис. 2.1. Динаміка рівнів сформованості аналітичних умінь учнів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Таким чином, узагальнення отриманих результатів підтверджує ефективність розробленої методики, яка дозволила суттєво покращити здатність старшокласників аналізувати епічні твори, інтерпретувати художні образи, встановлювати логічні зв'язки між елементами змісту, визначати авторську позицію та аргументовано висловлювати власні судження. Застосування діяльнісних, проблемно-інтерпретаційних та інтерактивних прийомів виявилось результативним для різних груп учнів, зокрема тих, хто на початку експерименту мав труднощі у виконанні аналітичних завдань.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що впроваджена методика може бути рекомендована для ширшого використання в освітній практиці, адже забезпечує підвищення рівня літературної компетентності та сприяє розвитку глибокого, усвідомленого читання в учнів старшої школи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було обґрунтовано методичні засади удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшокласників та представлено результати дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності запропонованої методики. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури дав змогу визначити комплекс умінь, що становлять основу повноцінного аналізу епічного твору у старшій школі, зокрема уміння інтерпретувати художній текст, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, характеризувати образи-персонажі, визначати авторську позицію, логічно та аргументовано висловлювати власні судження. На цій основі було окреслено систему методів і прийомів, здатних забезпечити розвиток зазначених умінь у процесі вивчення літератури.

Дослідно-експериментальна робота охоплювала два етапи: констатувальний і формувальний. Констатувальний етап засвідчив, що рівні сформованості аналітичних умінь учнів експериментальної та контрольної груп були практично однаковими, що підтвердило коректність первинного добору груп. Отримані дані показали домінування середнього та достатнього рівнів при незначній частці учнів із високим рівнем та наявності певної кількості школярів із низькою сформованістю аналітичних умінь.

На формувальному етапі було впроваджено розроблену нами методику, яка ґрунтується на поєднанні діяльнісного, інтерпретаційно-проблемного, компетентнісного та інтерактивного підходів. Учні експериментальної групи працювали за системою вправ, завдань і прийомів, орієнтованих на розвиток умінь аналітичного читання, глибинного осмислення художнього тексту та його аргументованої інтерпретації. Контрольна група навчалася за традиційною методикою, що дало змогу коректно порівняти результати.

Порівняння підсумкових показників двох груп засвідчило суттєву перевагу експериментальної методики. В експериментальній групі

зафіксовано значне зменшення кількості учнів із низьким рівнем та істотне зростання частки школярів із достатнім і високим рівнями сформованості аналітичних умінь. У контрольній групі зміни виявилися мінімальними та природними для традиційного навчального процесу. Динаміка показників, відображена в таблиці та на гістограмі, підтверджує позитивний вплив упроваджених методичних новацій.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики удосконалення вмінь аналізу епічних творів у старшокласників. Застосування діяльнісних, інтерпретаційних та інтерактивних форм роботи сприяло формуванню глибшого, осмисленішого й аргументованого читання художнього тексту. Це дозволяє рекомендувати розроблену методику для ширшого впровадження в освітню практику, адже вона забезпечує підвищення рівня літературної компетентності учнів і відповідає сучасним вимогам Нової української школи та компетентнісного підходу в освіті.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукової літератури, програмних документів і результатів дослідно-експериментальної роботи, проведеної в рамках дослідження, присвяченого проблемі удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури, дав підстави для таких узагальнюючих висновків, які підтверджують висунуту гіпотезу й успішно реалізують поставлену мету.

1. У контексті зарубіжної літератури як шкільної навчальної дисципліни теоретичний огляд підтвердив, що удосконалення вмінь аналізу художнього тексту є системною методичною проблемою, яка вимагає від учнів 10–11 класів переходу від репродуктивного відтворення до цілісного та проблемно-інтерпретаційного осмислення твору. Було встановлено, що успішність формування аналітичної компетентності безпосередньо залежить від здатності учня ідентифікувати та досягнути взаємозв'язок між художньою формою (композицією, системою образів, авторською позицією) і ідейним змістом.

2. Виявлено, що аналіз епічних творів, до яких належать романи та повісті, має суттєві жанрово-родові особливості, що детермінують вибір методики шкільного аналізу. Доведено, що робота з прозою, на відміну від лірики чи драми, має бути сфокусована на дослідженні наративної структури, хронотопу, динаміки розвитку характеру та художньої деталізації. З'ясовано, що для ефективного вивчення великих прозових полотен у старшій школі найбільш доцільним є комплексне поєднання традиційних шляхів аналізу — послідовного (для структурування сюжету), пообразного (для психологічного дослідження персонажів) та проблемно-тематичного (для виявлення світоглядних орієнтирів та ідейних конфліктів).

3. У процесі констатувального експерименту, проведеного на базі ліцею № 239 м. Києва, було з'ясовано актуальний стан сформованості аналітичних

умінь учнів 10-х класів. Для діагностування застосовувався комплексний інструментарій, який засвідчив переважне домінування середнього та достатнього рівнів в обох групах. Зокрема, в експериментальній групі (ЕГ) низький рівень сформованості аналітичних умінь був зафіксований у 14,3% учнів, середній і достатній рівні – по 39,3%, а високий рівень – 7,1%. У контрольній групі (КГ) ці показники були такими: низький – 13,8%, середній – 41,4%, достатній – 34,5%, високий – 10,3%. Отже, на початковому етапі принципових розбіжностей між ЕГ і КГ не виявлено.

4. На основі теоретичних положень та результатів діагностики була розроблена та впроваджена методика удосконалення умінь аналізу епічних творів, що базується на інтерпретаційно-проблемному та діяльнісному підходах. У процесі формувального експерименту було застосовано комплекс методів удосконалення, які реалізувалися через систему прийомів і засобів: від використання інтерактивних прийомів (наприклад, «Жокей і кінь» для актуалізації теорії) та структурувальних технік (ментальні карти, «Інсерт») до творчих засобів (міні-проект «Уявна виставка портретів»). Ця методика була спрямована на формування навичок самостійної роботи з текстом, обґрунтування власної позиції та усвідомлення полісемії художнього твору.

5. Результати контрольного етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої методики, оскільки показники в експериментальній групі суттєво зросли порівняно з контрольною групою. В ЕГ частка учнів із низьким рівнем сформованості аналітичних умінь знизилася до 3,6%, а з середнім рівнем – до 25%. Водночас, кількість учнів із достатнім рівнем зросла до 50%, а з високим рівнем – до 21,4%. У КГ зміни були значно менш вираженими: низький рівень залишився на позначці 13,8%, а зростання високого рівня відбулося лише до 13,8%. Отже, дані, отримані в ЕГ, доводять, що цілеспрямоване впровадження системи

діяльнісних та інтерпретаційних прийомів є ефективним шляхом удосконалення аналітичних умінь старшокласників.

Проведене дослідження охоплює основні аспекти порушеної проблеми, проте не вичерпує всіх її можливостей. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються в розробленні диференційованих методик аналізу епічних творів із урахуванням його художнього методу та типології шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Н. М. Формування читацької компетентності старшокласників у процесі аналізу художнього твору // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2019. – № 9. – С. 7–15.
2. Андрущенко В.П., Бех І.Д., Волощук І.С. Педагогіка вищої школи. Київ: Педагогічна думка, 2008. 255 с.
3. Башманівська Л. А., Усатий А. В. Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 66 с.
4. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 504 с.
5. Бахтин М. М. Эпос и роман (О методологии исследования романа). // Литературно-критические статьи. Москва: Художественная литература, 1986. С. 392–411.
6. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 40 с.
7. Борідка М. В. План аналізу художнього твору. URL: <https://vseosvita.ua/library/plan-analizu-hudoznogo-tvoru-58963.html> (дата звернення: 10.09.2025).
8. Бутенко Л. В. Інтерпретація творів мистецтва в школі як засіб виховання особистості // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах : збірник наукових праць. – Херсон, 2004. – С. 164–168

9. Володіна О. В. Методика аналізу епічного твору в старшій школі : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. – 78 с.
10. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Академвидав, 2007. 608 с.
11. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: автореф. Дис. на здобуття наук. ступ. д-ра наук.: [спец.] 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки», 13.00.02 «Методика викладання (українська література)» / Волошина Ніла Йосипівна; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1995. – 72 с.
12. Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. Б. Теорія літератури. – Київ : Либідь, 2005. – 488 с.
13. Гоголь Н. В. Естетичне виховання учнів на уроках української літератури у науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної // Українська література в загальноосвітній школі. – 2021. – №3. – С. 12–17.
14. Грицак Н. Р. Методичні основи жанрового аналізу художнього твору : ретроспективний огляд // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2018. – Вип. 94. – С. 42–46.
15. Гричаник Н. І. Методичні прийоми навчання студентів шкільного аналізу епічних творів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2021. – Вип. 79, т. 1. – С. 104–108.
16. Гричаник Н. І. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці // Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 2 (94). – С. 202–206.

17. Гурський В. А., Присакар В. В. Педагогіка. Загальні основи педагогіки, теорія освіти і навчання : у двох книгах. Книга 1 : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вид. 2-ге, доопрац. і доповн. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 218 с.
18. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> . (дата звернення: 09.10.2025)
19. Дятленко Т. І. Аналіз художнього твору та інтерпретаційна діяльність на уроках літератури як важливий складник літературної освіти учнів // Збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. – 2019. – Вип. LXXVI. – С. 119–124.
20. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова . Київ, 2004. 465 с.
21. Зарубіжна література (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Ю. І. Ковбасенко. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 224 с.
22. Зарубіжна література. 10–11 класи. Рівень стандарту : навчальна програма для ЗЗСО. – Київ : МОН України, 2022. – 56 с.
23. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів. Київ: Ленвіт, 2000. 181 с.
24. Клочек Г. Д. «Художній світ» як категоріальне поняття // Слово і час. – 2007. – № 9. – С. 3–12.
25. Козуб І. М. «Інноваційні підходи до аналізу та інтерпретації художнього твору». URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-pidhodi-do-analizu-ta-interpretaci-hudozhnogo-tvoru-153689.html> (дата звернення: 11.08.2025).

26. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> . (дата звернення: 16.09.2025)
27. Косенко О. В. Особливості аналізу художнього твору в українській літературі. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-analizu-hudozhnogo-tvoru-v-ukra-nskiy-literaturi-181413.html> (дата звернення: 13.09.2025).
28. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.
29. Лаврентьєва Т. О., Шишкіна Л. С. Методичні рекомендації з організації навчального процесу з дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Київ: НАПН України, 2007. 74 с.
30. Літературознавчий словник-довідник / уклад.: Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – Київ : Академія, 1997. – 752 с.
31. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. Київ.: Академвидав, 2013. 280 с.
32. Мірошніченко Л.В. Навчальний посібник з курсу "Методика викладання української літератури в середній школі" для студентів-філологів напряму підготовки «Українська мова та література» / Л.В. Мірошніченко. –Дніпропетровськ: Ліра, 2015. – 43 с.
33. Міністерство освіти і науки України. Освітній навігатор на 2025/2026 навчальний рік : інструктивно-методичні рекомендації. – Київ : МОН України, 2024. – 46 с.
34. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч.посіб. Київ: Гранмна, 2001. 608 с.
35. Наукові основи методики літератури: навч.посіб. / Н. Волошина. Київ, Ленвіт, 2004.
36. Особливості аналізу художнього твору в українській літературі (методичні рекомендації) : силабус навчальної дисципліни / ДВНЗ

- «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Коломийський навчально-науковий інститут, кафедра філології. – Коломия, 2020. – 16 с.
37. Паламар С. П. Робота над художнім твором як засіб формування літературної компетентності в учнів основної школи // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 12. – С. 21–23.
 38. Павліченко Л. В. Лінгвостилістичний аналіз та його місце серед методів дослідження художнього твору // Молодий вчений. – 2022. – № 4.1 (104.1). – С. 52–55.
 39. Пасічник М. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
 40. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / уклад. О. Є. Жосан. – Кіровоград : Вид-во КОППО ім. Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
 41. Подлісецька О. О. Методика викладання літератури : електронні методичні рекомендації для студентів III курсу філологічного факультету напряму підготовки 6.020303 «Філологія», спеціальності «Українська мова і література». Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2023. 79 с.
 42. Поліщук Л. Б. Методика навчання зарубіжної літератури: технології сучасного уроку в умовах НУШ : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Б. Поліщук ; МОН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, факультет філології та журналістики. Умань : Візаві, 2025. 143 с.
 43. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.

44. Привалова С.П. Вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в старших класах: дис...канд..пед.наук: 13.00.02 / Ін-тут педагогіки АНУ. Київ, 2010. 218 с.
45. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Голос України. – 2017. – № 178–179.
46. Про повну загальну середню освіту: закон України, редакція від 31.10.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 05.11.2025).
47. Скорина Л. Аналіз художнього твору : навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 424 с.
48. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1988. – 304 с.
49. Ткаченко А. О. Філологічний аналіз і синтез твору. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 7. С.53 – 58.
50. Токмань Г. Методика навчання української і зарубіжної літератури: самостійна робота студента : навчально-методичний посібник. – Київ : Міленіум, 2019. – 110 с.
51. Токмань Г.Л. Шкільний аналіз художнього твору. Дивослово. 2001. Вип. 10. С. 22-26.
52. Трішина О. Компаративний аналіз художнього твору на уроках зарубіжної літератури у 9 класі. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/2081/> (дата звернення: 10.09.2025)
53. Удовиченко Л. М. Методика навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти : навчальний посібник для

- підготовки до атестації студентів-філологів : електронний ресурс. – Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2022. – 121 с.
54. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–15.
 55. Хроменко І. А. Типи аналізу художнього тексту: окремі специфічні види літературознавчого аналізу. URL: <https://vseosvita.ua/library/tipi-analizu-hudoznogo-tekstu-okremi-specificni-vidi-literaturoznavcogo-analizu-46718.html> (дата звернення: 06.10.2025).
 56. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навч. посіб. / Ф. М. Штейнбук. – 2-ге вид., випр. та уточн. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 280 с.
 57. Booth, W. C. *The Rhetoric of Fiction*. 2nd ed. Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1983. 572 p.
 58. Booth, W. C. *The Company We Keep*. Berkeley : University of California Press, 1988.
 59. Chatman, S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca ; London : Cornell University Press, 1978. 277 p.
 60. Genette, G. *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Transl. by Jane E. Lewin; foreword by Jonathan Culler. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1980. 285 p.
 61. Iser, W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978.
 62. Propp, V. *Morphology of the Folktale*. 2nd ed., rev. and ed. by Louis A. Wagner, with new introduction by Alan Dundes. Austin: University of Texas Press, 1968. 158 p.
 63. Yunus, M. Md., Salehi, H., & Dexter, S. A. J. Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students' Interest in Reading Literary Texts // *Recent Advances in Educational Technologies*. – 2013. – P. 114–117.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для діагностування труднощів та ставлення учнів до аналізу епічних творів (12 питань)

1. Як часто ви читаєте художні твори повністю, а не за коротким переказом?

- завжди читаю повністю
- інколи користуюся короткими переказами
- переважно читаю перекази

2. Де ви зазвичай дізнаєтеся зміст твору перед уроком?

- читаю повний текст
- переглядаю відеоогляди
- читаю короткі перекази в інтернеті
- користуюся конспектами/шпаргалками

3. Чи вважаєте ви, що можете переказати зміст епічного твору без підказок?

- так
- частково
- ні

4. Які елементи аналізу викликають у вас найбільші труднощі?
(можна обрати кілька варіантів)

- визначення теми й ідеї
- аналіз характеристик персонажів
- робота з художніми деталями
- інтерпретація авторської позиції
- формулювання власної думки

5. Чи достатньо вам зрозумілі теоретико-літературні поняття, потрібні для аналізу епічних творів?

- так
- частково
- ні

6. Чи вмієте ви знаходити у творі ключові епізоди, які впливають на розвиток сюжету?

- так
- частково
- ні

7. Як часто ви звертаєте увагу на художні деталі, символи, авторські акценти?

- завжди
- іноколи
- майже ніколи

8. Як ви оцінюєте власну здатність аргументувати думку, спираючись на текст?

- високо
- середньо
- низько

9. Що найбільше допомагає вам зрозуміти складний текст?

- обговорення в класі
- наочні матеріали (схеми, таблиці, відео)
- пояснення вчителя
- самостійне читання
- групова робота

10. Як часто ви користуєтесь інтернет-ресурсами замість повного читання твору?

- ніколи
- іноколи
- часто
- майже завжди

11. Що, на вашу думку, заважає вам глибоко аналізувати епічний твір?
(можна обрати кілька)

- великий обсяг текстів
- складна мова
- брак часу
- низька мотивація
- труднощі з розумінням сюжету
- нерозуміння теоретичних понять

12. Наскільки вам цікаво працювати з епічними творами?

- дуже цікаво
- цікаво іноколи
- скоріше нецікаво
- зовсім нецікаво

Додаток Б

Тестові завдання для визначення рівня сформованості аналітичних умінь (констатувальний етап)

Тест складався з 12 завдань, побудованих на матеріалі творів, уже вивчених у 9–10 класах («Пригоди Олівера Твіста», «Фауст», «Мартін Іден»). Завдання відповідали рівням аналітичної діяльності, які були визначені у підпункті 2.1.

Приклади тестових завдань:

1. Визначте тему фрагмента (подано уривок).

2. Установіть відповідність між персонажем і його функцією у творі.
3. Визначте художній засіб, ужитий у поданому реченні.
4. Оберіть тезу, яка найточніше передає головний конфлікт уривка.
5. Проаналізуйте, яка риса характеру героя виявляється в представленій ситуації.

У тест внесено 4 завдання репродуктивного рівня, 4 – аналітичного та 4 – інтерпретаційного.

Додаток В

Практичне аналітичне завдання (фрагмент художнього тексту)

Завдання виконувалися письмово. Був поданий фрагмент уривка з художнього твору.

Завдання:

1. Виділіть ключові художні деталі фрагмента.
2. Сформулюйте головний внутрішній конфлікт персонажа в уривку.
3. Поясніть, яку роль відіграє цей фрагмент у структурі твору (наративна функція).
4. Наведіть приклад авторського прийому, який ви помітили.
5. Сформулюйте мікроінтерпретацію (2–3 речення), у якій висловіть власне розуміння сцени.

Додаток Г

Міні-есе для виявлення інтерпретаційних умінь

Учням пропонувалося написати міні-есе обсягом 120–150 слів.

Тема міні-есе:

«Що визначає моральний вибір героя: обставини чи внутрішні переконання?»
(на матеріалі будь-якого прочитаного твору, за вибором учня)

У есе оцінювалися:

- уміння формулювати тезу
- добір текстових доказів
- логіка аргументації
- рівень інтерпретації
- оригінальність думки

Додаток Д

**Авторська система вправ і прийомів, використана на формувальному
етапі експерименту**

Вправа 1. «Фантастична добавка: країна філістерів»

Мета: актуалізувати життєвий досвід учнів, налаштувати на осмислення проблематики філістерства, несправедливого розподілу визнання та успіху.

Інструкція для учнів:

1. Уявіть, що ви потрапили до «країни філістерів», де:
 - успіх і визнання дістаються не тим, хто справді працює й має талант,
 - а тим, кому «пощастило» через дивний збіг обставин.
2. У парах або малих групах складіть короткий опис цієї країни (5–7 речень):
 - як там живуть люди?
 - хто має повагу?
 - що відбувається з талановитими, але «невидимими»?

3. Сформулюйте письмово відповідь (3–4 речення) на проблемне запитання:

«Які небезпеки для суспільства несе така “перевернута” система цінностей?»

4. Після обговорення в класі поверніться до своїх відповідей, коли прочитаєте перші розділи повісті Гофмана, і доповніть їх прикладами з тексту.

Вправа 2. «Краса проти моралі?»

Мета: ввести учнів у проблематику співвідношення краси й моралі, підготувати до інтерпретаційного читання роману.

Інструкція для учнів:

1. Прочитайте вислів (афоризм) про красу й мораль (добирає вчитель, можна – з есе Вайльда, але без указання авторства).
2. Індивідуально запишіть відповідь на запитання:
«Чи може зовнішня краса приховувати внутрішню моральну деградацію людини?»
(5–6 речень, з опорою на життєвий досвід, фільми, інші книжки).
3. Учитель повідомляє, що до цього вислову ви повернетесь наприкінці вивчення роману, щоб перевірити, як змінилося ваше ставлення під впливом тексту.
4. Після завершення вивчення твору учні ще раз перечитують початкові відповіді й дописують 5–7 речень, уже спираючись на роман Вайльда (текст – контекст – підтекст).

Вправа 3. Таблиця «Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався»

Мета: актуалізувати попередні знання про романтизм, гротеск, протиставлення митця й обивателя; сформулювати навчальні запити.

Інструкція для учнів:

1. Заповніть у зошиті або на розданому бланку дві перші колонки таблиці:

Знаю	Хочу дізнатися	Дізнався
------	----------------	----------

2. У колонці «**Знаю**» запишіть усе, що ви вже знаєте про:

- романтизм,
- гротеск,
- протиставлення митця й обивателя (ентузіаста й філістера).

3. У колонці «**Хочу дізнатися**» сформулюйте 3–5 запитань, відповіді на які ви очікуєте знайти під час читання повісті Гофмана.

4. Після завершення вивчення твору поверніться до таблиці й заповніть колонку «**Дізнався**», співвідносячи її з попередніми двома.

Вправа 4. «Повільне читання» з прийомом «інсерт»

Мета: навчити учнів уважно читати художній текст, виявляючи зміни внутрішнього стану героя, символи та авторські акценти.

Інструкція для учнів:

1. Учитель роздає фрагмент роману, у якому описано зміну портрета та внутрішню деградацію Доріана.
2. Читаючи уривок, позначайте на полях чи в окремій колонці такі маркери:
 - **V** – це мені вже відомо / очікувано;
 - **+** – нова інформація;
 - **–** – суперечить моїм уявленням про героя / красу / щастя;
 - **?** – викликає запитання, потребує пояснення.
3. Після читання об'єднайтесь у малі групи й обговоріть:
 - які місця найчастіше позначалися «–» та «?»;
 - що саме у поведінці й внутрішньому стані Доріана виявилось для вас несподіваним.

4. Сформулюйте колективне запитання до автора чи тексту, яке народилося під час такої роботи, і запишіть його у зошит (1–2 речення).

Вправа 5. «Кластер до образу Доріана Грея»

Мета: сформувати цілісне уявлення про образ головного героя як систему взаємопов'язаних характеристик.

Інструкція для учнів:

1. У центрі аркуша напишіть: «**Доріан Грей**» і обведіть у коло.
2. Від центрального кола проведіть кілька «гілок» із такими підписами:
 - «зовнішня краса»,
 - «внутрішні зміни»,
 - «вплив лорда Генрі»,
 - «роль художника Безіла»,
 - «портрет як символ».
3. До кожної «гілки» допишіть:
 - 2–3 ключові характеристики;
 - 1–2 цитати або фрагменти, які їх підтверджують.
4. Зробіть короткий висновок (3–4 речення):
«Як змінюється образ Доріана від початку до фіналу роману?»

Вправа 6. «Карта символів роману «Портрет Доріана Грея»

Мета: навчити учнів бачити систему символів твору та співвідносити їх із проблематикою й ідеями роману.

Інструкція для учнів:

1. На аркуші створіть схему «Карта символів роману». У центрі – напис:
«**Символи у “Портреті Доріана Грея”**».
2. Розмістіть навколо нього такі символи:
 - портрет,

- дзеркало,
- квіти,
- жовта книга,
- музика,
- театр / сцена.

3. Для кожного символу:

- коротко (1–2 речення) поясніть, що він означає;
- наведіть приклад епізоду, де цей символ відіграє важливу роль.

4. Напишіть _____ узагальнювальне _____ речення:
«Як через систему символів Вайльд показує роздвоєність особистості Доріана?»»

Вправа 7. «Ланцюжок чарівності Цахеса»

Мета: з'ясувати, які засоби автора створюють ефект гофманівської фантастики та гротеску.

Інструкція для учнів:

1. Пригадайте основні чарівні елементи повісті (образ феї, волоски Цахеса, «присвоєння» чужих заслуг тощо).
2. Побудуйте _____ «ланцюжок _____ чарівності»: **чарівна подія → наслідки для героя → наслідки для суспільства → розкриття авторської ідеї.**
3. Запишіть 2–3 таких ланцюжки на основі різних епізодів твору.
4. Зробіть _____ висновок:
«Чому чарівність у повісті має не казковий, а викривальний характер?»»

Вправа 8. «Жокей і кінь»: теоретико-літературні поняття

Мета: актуалізувати теоретико-літературні поняття, потрібні для аналізу епічного твору; підготувати ґрунт для подальшої аналітичної роботи.

Інструкція для учнів:

1. Клас отримує дві групи карток:
 - перша група – терміни: «гротеск», «символ», «тип», «психологізм», «авторська позиція», «фантастика», «романтичний герой» тощо;
 - друга група – визначення або приклади з творів Вайльда й Гофмана.
2. Ваше завдання:
 - знайти «свою пару» (жокей і кінь),
 - під час обговорення вголос прочитати термін, визначення й навести ще один приклад із твору, який вивчаємо.
3. Наприкінці уроку запишіть у зошит 3–4 терміни, які вам були найскладнішими, і приклади до них.

Вправа 9. Міні-проект «Уявна виставка портретів»

Мета: розвивати вміння працювати з образом-персонажем, інтерпретувати його через поєднання тексту й візуального ряду.

Інструкція для учнів:

1. Об'єднайтесь у групи по 3–4 учні. Кожна група обирає одного персонажа:
 - Доріан,
 - Безіл,
 - лорд Генрі,
 - Сібіл Вейн.
2. Створіть «експозиційну картку» для уявної виставки:
 - умовний «портрет» персонажа (малюнок, колаж, цифрове зображення);

- 3–4 цитати, що розкривають його характер, внутрішні суперечності;
- 5–7 речень авторського коментаря:
«Яким постає цей персонаж у романі і що він символізує?»

3. Презентуйте результат класу у форматі короткої екскурсії «виставкою портретів».

АНОТАЦІЯ

Удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури.

У магістерській роботі досліджено проблему удосконалення вмінь аналізу епічних творів в учнів старшої школи на уроках зарубіжної літератури. У межах дослідження з'ясовано теоретичні засади літературознавчого й методичного аналізу епічного твору, охарактеризовано жанрову специфіку епічних текстів, визначено психолого-дидактичні особливості їх сприймання старшокласниками. Розкрито шляхи, методи, прийоми й засоби формування аналітичних умінь, окреслено роль роботи з композицією, образом, хронотопом і наративом у процесі шкільного аналізу. На цій основі розроблено методику удосконалення вмінь аналізу епічних творів, визначено педагогічні умови її реалізації, обґрунтовано критерії, показники й рівні сформованості відповідних умінь. Педагогічний експеримент, проведений у 10-х класах, підтвердив ефективність запропонованої методики та її вплив на підвищення рівня аналітичної діяльності учнів при вивченні епічних творів.

Ключові слова: епічний твір, аналіз художнього тексту, зарубіжна література, аналітичні вміння, старша школа, методика навчання.

ABSTRACT

Improving High School Students' skills in Analysing Epic Literary Works at Foreign Literature Lessons

The master's thesis examines the problem of improving high school students' skills in analysing epic literary works during World Foreign lessons. The research clarifies the theoretical foundations of literary and methodological analysis of epic texts, outlines the genre-specific features of epic works, and identifies the psychological and didactic characteristics of their perception by senior students. The study reveals the approaches, methods, techniques, and tools for developing analytical skills, highlighting the role of working with composition, character system, chronotope, and narrative structure in the process of school-based literary analysis. On this basis, a methodology for improving students' skills in analysing epic works was developed, including the pedagogical conditions for its implementation, as well as the criteria, indicators, and levels of formation of the relevant skills. A pedagogical experiment conducted in 10th-grade classes confirmed the effectiveness of the proposed methodology and its positive impact on enhancing students' analytical activity when studying epic literature.

Keywords: epic literary work, literary text analysis, Foreign Literature, analytical skills, high school, teaching methodology.