

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

*На правах рукопису*

**НЕБЕЛЕНЧУК Ірина Олександрівна**

УДК 372.882 (075.8)

**ДІАЛОГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

**Ісаєва Олена Олександрівна**

Київ – 2011

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>3</b>
<b>Розділ 1. Теоретичні основи застосування діалогових технологій навчання в історико-соціальному вимірі.....</b>	<b>10</b>
1.1. Філософські та літературознавчі аспекти використання діалогових технологій навчання.....	10
1.2. Генеза досліджуваної проблеми та психолого-педагогічні умови ефективності діалогового навчання.....	34
1.3. Дослідження проблеми в методиці викладання літератури.....	63
1.4. Стан питання застосування діалогових технологій навчання в шкільному курсі зарубіжної літератури в 5-7 класах на сучасному етапі.....	88
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>106</b>
<b>Розділ 2. Експериментальна модель діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів.....</b>	<b>110</b>
2.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної моделі діалогових технологій навчання зарубіжної літератури.....	110
2.2. Різновиди діалогових технологій за кількістю учасників навчального процесу.....	119
2.3. Діалогове навчання на різних етапах вивчення художніх творів.....	140
2.4. Особливості використання діалогових технологій залежно від родової специфіки творів.....	175
2.5. Аналіз результатів формувального експерименту.....	200
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>212</b>
<b>Висновки.....</b>	<b>216</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>221</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Реформування системи загальної середньої освіти в Україні зумовило нові тенденції в сучасних умовах спрямовано на реалізацію індивідуальних якостей учнів, переорієнтацію їхнього репродуктивного мислення на творче індивідуальне конструювання. Вагоме значення для формування гармонійної особистості має літературна освіта, зокрема робота над художнім текстом. Саме завдяки їй учні залучаються до скарбів світового мистецтва, вчать цілісно бачити текст, визначати його ідейно-тематичний зміст і проблематику.

Серед сучасних освітніх технологій, які сприяють формуванню творчої активності учнів, їх читацької компетенції, саморозвитку і самовираженню, ефективними є діалогові технології навчання, що спрямовані на включення учнів у діалог, вміння вести діалог з автором і його твором, аналізу й інтерпретації, на розвиток критичності та самостійності мислення, допитливості, винахідливості школярів.

Методи і прийоми діалогового навчання досліджувалися педагогами Д. Локком, А. Дістервегом, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці. Деякі аспекти застосування діалогу можна виявити в працях відомих педагогів Росії кінця ХІХ – початку ХХ століття: Л. Толстого, П. Каптерева, Е. Звягінцева та інших. Особливої актуальності проблема застосування діалогового навчання набула в діяльності педагогів і психологів К. Ушинського, Х. Алчевської, С. Русової, Я. Корчака, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, К. Баханова, М. Бутза, Ю. Бабанського, Ю. Гільбуха, Ж. Піаже, Л. Виготського, В. Давидова, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Г. Сухобської, Л. Божович, С. Братченка, С. Белової та інших.

Діалогові технології навчання є також предметом посиленої уваги зарубіжних дослідників. Їм надавали значущості американські вчені В. Літлвуд, Д. Джонсон, С. Брумфіт, Г. Віддоусон та інших. Проблемою застосування діалогових технологій у навчальному процесі займалися також Л. Шульман, Р. Фальтус, Т. Берд та інші. В українській науці над цією проблемою працюють О. Іванов, Г. Кузнецов, Г. П'ятаков, О. Волкова, Л. Коберник, Г. Роєнко,

О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Панченкова та інші.

Зазначена проблема перебуває в центрі уваги методичної науки. У працях Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, Г. Токмань здійснено системні підходи до класифікації та практичного застосування діалогових технологій з метою літературного розвитку школярів, їхніх інтелектуально-комунікативних здібностей.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в дисертаційних дослідженнях Ю. Холодної (застосування сократівського методу бесіди, формування культури спілкування), А. Мельник (використання в навчанні різноманітних ігор, що є джерелом спілкування та співробітництва), О. Дем'яненко (формування особистості на основі застосування діалогових видів і форм навчання: дискусії, асоціативних та проблемно-пошукових завдань, евристичної бесіди тощо), А. Вітченка (літературний розвиток школярів, формування навичок спілкування на основі театральних ігор та інсценізацій), В. Черній (формування комунікативної компетенції, аналітичного мислення на основі постановки проблемних запитань) та інших.

Однак недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з системою застосування діалогових технологій навчання учнів 5-7 класів на уроках зарубіжної літератури; потребує розроблення методика добору видів і форм діалогового навчання під час вивчення творів різних родів і на всіх етапах вивчення художніх творів; питання підходу до формування вмінь культури діалогічної взаємодії з автором твору й один з одним.

Аналіз стану досліджуваної проблеми у науковій літературі дає змогу стверджувати, що постала потреба у створенні науково обґрунтованої та практично перевіреної методики застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів. Актуальність і важливість окресленої проблеми зумовили тему дисертаційного дослідження: „Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів”.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність методичної моделі застосування

діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в 5-7 класах та її вплив на розвиток мовлення й мислення школярів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, формування комунікативної компетентності.

**Об'єктом дослідження** є процес вивчення зарубіжної літератури у 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – методика діалогового навчання учнів 5-7 класів під час вивчення зарубіжної літератури.

**Концепція дослідження.** Діалогові технології навчання визначають як такі форми організації навчальної діяльності учнів, що ґрунтуються на співпраці, взаємодії всіх учасників навчального процесу й передбачають використання спілкування з метою повноцінного й глибокого сприймання та засвоєння літературного тексту. Застосування діалогових технологій навчання дасть змогу підвищити результативність навчальних досягнень учнів; опрацювати більший обсяг матеріалу; розвивати мовлення, мислення, творчі здібності, що сприятимуть самовираженню особистості.

**Провідна ідея дослідження** полягає в тому, що застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури є важливим компонентом методики викладання предмета з урахуванням особливостей сприйняття учнями художнього твору та рівня їхнього володіння відповідними знаннями, уміннями та навичками.

**Гіпотезу** дослідження складає твердження, що застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню комунікативної компетентності за умов:

- використання індивідуальних, групових, колективних форм роботи;
- організації творчого читання;
- створення запитань до художнього твору, проблемної ситуації та розв'язання її самими учнями;
- організації творчо-пошукової, дослідницької діяльності школярів;
- постановки та вирішення аналітичних, синтетичних, порівняльних,

узагальнювальних, тестових завдань;

- упровадження видів навчальної діяльності ситуативного (інсценізація, драматизація, рольова гра, синквейн) та дискусійного (дискусія, „кейс”-метод, прес-інтерв’ю тощо) спрямування.

Згідно предмета, мети, ідеї, гіпотези дослідження визначено основні **завдання:**

- проаналізувати філософські, літературознавчі, психолого-педагогічні, методичні джерела з теми дисертаційного дослідження;
- виявити психолого-педагогічні умови, що зумовлюють ефективність застосування діалогових технологій навчання;
- обґрунтувати сутність понять „діалогове навчання”, „діалог”, „навчальний діалог”, „діалогові технології”;
- дібрати ефективні методи, прийоми, види і форми навчальної діяльності, що сприяють розвитку діалогічного мовлення, формуванню читацької компетентності;
- перевірити ефективність запропонованої методики в процесі експериментального навчання учнів 5-7 класів на уроках зарубіжної літератури.

Для вирішення поставлених завдань передбачається використання таких **методів наукового дослідження:**

- **теоретичні:** аналіз і синтез джерелознавчої літератури для вивчення теоретичних основ проблеми, критичний аналіз навчальних програм, підручників і посібників, узагальнення педагогічного досвіду для визначення теоретико-методичних засад дослідження;
- **емпіричні:** *діагностичний метод* (анкетування, опитування, бесіди, інтерв’ювання); *обсерваторний метод* (педагогічні спостереження й аналіз уроків літератури, усних і письмових відповідей респондентів для виявлення ефективності діалогових видів і форм навчальної діяльності); *метод педагогічного експерименту* (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки ефективності розробленої методики; *методи*

*математичної статистики й обробки даних* для опрацювання отриманих результатів експериментального дослідження.

**Наукова новизна** дисертаційного дослідження полягає:

- в теоретичному обґрунтуванні, розроблені, апробації методичної моделі діалогових технологій навчання зарубіжної літератури у чнів 5-7 класів;
- в уточненні й науковому обґрунтуванні сутності понять „діалог”, „діалогові технології”, „діалог культур”, „навчальний діалог”;
- у виявленні психолого-педагогічних і методичних умов застосування різних видів і форм діалогового навчання на різних етапах вивчення художнього твору під час вивчення творів різних родів;
- у визначенні критеріїв та рівнів успішності учнів у ході застосування діалогових технологій навчання.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у:

- виокремленні філософських, літературознавчих, психологічних, педагогічних основ застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів;
- розробці методичної системи застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в 5-7 класах;
- відборі та обґрунтуванні технологічних засобів її застосування: видів і форм навчальної діяльності, спрямованих на формування комунікативних здібностей учнів, активізацію їх пізнавальної діяльності;
- визначенні умов ефективного застосування діалогових технологій навчання;
- науковому обґрунтуванні методики застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів.

**Практичне значення** дисертаційного дослідження полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенні їхньої цікавості до художніх творів, розвитку читацьких здібностей, формуванні комунікативної компетентності особистості.

**Особистий внесок** здобувача полягає в розробці авторської методичної

моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в 5-7 класах, практична ефективність й освітня результативність якої підтверджена експериментальними даними.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертаційного дослідження викладено у виступах на *міжнародних науково-практичних конференціях*: „VIII Міжнародні гоголівські читання” (м. Полтава, 4-5 квітня 2006 р.), „Гоголь і світ” (м. Луцьк, 26-28 листопада 2008 р.), „Російська мова і література: проблеми вивчення та викладання в школі та вузі” (м. Київ, 11-14 березня 2009 р.), „Микола Гоголь: витоки творчості” (м. Полтава, 10-11 березня 2009 р.), „Творча спадщина Миколи Гоголя і сучасний світ” (м. Ніжин, 13-15 травня 2009 р.), „Діалог мов і культур” (м. Київ, 14-15 травня 2009 р.), „III Міжнародні севастопольські кирило-мефодіївські читання” (м. Севастополь, 16-22 вересня 2009 р.), IV Міжнародні севастопольські кирило-мефодіївські читання” (м. Севастополь, 09-11 вересня 2010 р.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: „Діалог літературознавства і методики навчання: шляхи аналізу художнього твору” (м. Переяслав-Хмельницький, 27-28 вересня 2006 р.), Всеукраїнські довженківські читання „О. П. Довженко – видатний культурний діяч ХХ століття” (м. Глухів, 17-18 вересня, 2009 р.), „Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури” (м. Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 р.); *обласних науково-практичних конференціях*: „Естетична спадщина і сучасність” (м. Кіровоград, 27 вересня 2003 р.), „Аналіз художнього твору за концепцією М. Бахтіна” (м. Кіровоград, 16-17 вересня 2004 р.), „Аналіз художнього твору за методикою навчального діалогу” (м. Кіровоград, 25-26 вересня 2005 р.), „Творча спадщина М. В. Гоголя: наукові та практичні засади аналітико-інтерпретаційної діяльності” (м. Кіровоград, 31 березня 2009 р.), *на засіданнях обласної творчої групи* вчителів зарубіжної літератури при Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського з проблеми „Аналіз художнього твору. Мистецтво інтерпретації” (м. Кіровоград, 2002 – 2009 рр.), *в лекціях* під час курсів підвищення кваліфікації вчителів зарубіжної літератури при КОШПО імені Василя Сухомлинського (м. Кіровоград, 2001 –



2009 рр.).

**Результати дослідження.** Упровадження результатів дослідження здійснювалося в таких формах: проведення уроків у 5-7 класах Рибчинської ЗОШ І-ІІ ступенів Новгородківського району Кіровоградської області, у Новгородківському НВК.

**Публікації.** Теоретичні та практичні результати дослідження висвітлено в 37 працях: 31 одноосібній статті та методичних розробок уроків, 6 публікацій – у збірниках методичних матеріалів із досвіду роботи вчителів-словесників, 7 статей – у наукових збірниках конференцій. Серед друкованих праць – 3 авторських посібника, 1 – у співавторстві. Зміст 17 публікацій відображений у виданнях, затверджених ВАК України.

**Структура дисертації.** Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (292 джерела). Загальний обсяг дисертації становить 247 сторінок, з них основного змісту – 220 сторінок. У тексті подано 12 таблиць, 14 рисунків, з яких 3 діаграми.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНОМУ ВИМІРІ

#### 1.1. Філософські та літературознавчі аспекти застосування діалогових технологій

Методологічні засади застосування діалогових технологій навчання як наукової проблеми закладалися у працях з філософії та літературознавства відомих зарубіжних, російських і українських дослідників В. Дільтея [86], Е. Гуссерля [279], М. Гайдеггера [265], Ф. Шлейєрмахера [278], Г.-Г. Гадамера [61-61], П. Рікера [216], О. Білецького [26], О. Потебні [206], М. Бахтіна [19-22] та інших. Основні філософські положення діалогізму були переосмислені та сформовані у літературознавчих працях Р. Інгардена [113], Г. Яусса [285], В. Ізера [112], Ю. Лотмана [157] Б. Успенського [252], Ц. Тодорова [242] та інших. Дослідивши праці вчених, доходимо висновку, що діалог розглядається як філософська категорія, тому можемо дати таке визначення діалогу. *Діалог – це процес мислення, у результаті якого відбувається вплив об'єкта на емоційну сферу суб'єкта, що знаходить вираження у словесній формі, та комунікативних відношень між суб'єктом й об'єктом, які в ході обміну думками намагаються пізнати сутність предмета чи явища.*

Уперше до проблеми застосування діалогу в усному мовленні з метою пізнання сутності предмета звернулися давньогрецькі мислителі, зазначаючи, що людина розвивається завдяки своїй „розсудливості”, тобто духовним знанням. Володіння цими знаннями греки визначали як „техне” – майстерність, знання ремісника, що вміє створювати певні речі. Це поняття було введено Аристотелем [12]. Його основою, на думку давньогрецького мислителя, є володіння своєю справою. Цю теорію Аристотеля розвинув Платон [200], стверджуючи, що читач вступає в діалог з автором, оскільки йому відкривається щось нове, яке є кроком

до пізнання, що в свою чергу веде до відкриття істини, поширивши таким чином поняття „*техне*” на людське буття. Платон запропонував метод ведення діалогу. У відомій книзі „Діалоги” давньогрецький мислитель розкриває шляхи цього методу. Варто зазначити, що до Платона свої висловлювання у діалогічній формі започаткував Демокрит, в яких відобразив суперечку між почуттями і розумом. Проте така розмова знайшла поширення лише у Платона. Філософ довів, що діалог зовнішній змінює діалог внутрішній. *„Душа, роздумуючи, нічого іншого не робить, як розмовляє, запитуючи сама себе, відповідаючи, стверджуючи і заперечуючи”* [200, 401].

Послідовником Платона у застосуванні діалогу був Сократ [27]. На його думку, істина народжується у ході ведення бесіди при постановці суперечливих запитань з подвійним смислом, що призводить до суперечки, розмови, діалогу. Такий метод дістав назву „*сократівський*”. Сократ довів нероздільність мислення й спілкування – діалогу.

Ведення подібних бесід можемо спостерігати і в середні віки. Так, патристик Середньовіччя Августин Аврелій [27] започаткував своєрідний діалог, що передбачав розмову з Богом. При такому „*одкровенні*” народжується істина. Інший представник доби Середньовіччя Фома Аквінський розвиває „*суперечку про універсалії*”. Шлях до пізнання, на його думку, лежить через сприймання реально існуючого світу, опираючись на чуттєве сприйняття. В аспекті досліджуваної проблеми для нас мають значення погляди Данила Заточника, Нестора-Літописця, митрополита Іларіона [27]. У їхніх творах „Слово”, „Повість минулих літ”, „Слово про закон і благодать” можемо спостерігати постановку запитань, в яких порушуються погляди на добро і зло, заохочення і покарання та інші.

У цей період формується поняття „*герменевтика*”, що з грецької мови означає „*пояснення*”, „*розтлумачення*”. *Герменевтика* – *напрям у філософії, сутність якого полягала в тлумаченні спочатку Біблії, потім літературних пам'яток, а згодом художніх текстів*. Таким чином, виникала дискусія між протилежними сторонами, в якій порушувалися погляди на людину і Бога,

людину і Всесвіт, релігійно-догматичні погляди і наукове вчення. Подібна дискусія набуває поширення в добу Відродження. Діалог цього періоду, як і в добу античності, існує в усній формі та передбачає різні погляди на людину й Бога, розкриває перевагу людини над Богом. Такі діалоги були розроблені та поширені Данте, М. Лютером, Ж. Кальвіном, Пікоделла Мірандолою [27].

Положення давньогрецьких мислителів, учених Середньовіччя та Відродження про перевагу духовних знань над теоретичними, пізнання завдяки поставленим запитанням і пошуку відповідей на них, діалогу читача чи слухача з автором твору набули поширення у працях представників пізнього Відродження, зокрема вчених М. Кузанського і Г. Галілея [144-145; 64].

М. Кузанський розвиває теорію про „*вчене незнання*” [145], що є підґрунтям теорії діалогічності. Пізнання речі, на думку вченого, відбувається через проникнення в її сутність завдяки мисленню, у результаті чого виникає буття. Через мислення приходить розуміння істини, що „*виникає від зустрічі*” з об’єктом як результат відображення у свідомості суб’єкта і завершення аналізом через висловлені судження [145, 52]. Як зазначає дослідниця філософії М. Кузанського З. Тажуризіна [240], процес дотичності з предметом пізнання має бути безперервним, оскільки в результаті руху людської думки, пошуку та відкриття нового виникає істина – „*вчене незнання*”, що є джерелом пізнання сутності речей, а отже буття.

Значущості проблема діалогічності набуває в праці Г. Галілея „Діалог про дві найголовніші системи світу Птолемеєву і Коперникову” [64]. Мета праці – зрозуміти сутність речей, а отже, вступити в діалогічні стосунки з нею. Згідно з теорією вченого, твір починає жити „*власним життям*” незалежно від того, хто його створив. Тому читач повинен сам відкрити істину. Для цього йому необхідно проникнути у внутрішню мову іншого, буття речей предмета з метою побачити те, чого не було в ньому спочатку. Г. Галілей доходить висновку, що проникнення повинно бути глибшим, на відміну від того коли людина зосереджується на власному внутрішньому бутті. Розуміння речей, за Г. Галілеєм, досягається суб’єктом, діяльність якого спрямована на предмет пізнання, в результаті чого

внутрішнє знання повинно бути винесено зовні шляхом висування гіпотез, власних суджень і роздумів [64].

Отже, ознайомившись з поглядами представників Середньовіччя та Відродження, можемо стверджувати, що вони нагадують своєрідний діалог, який відбувався в усній формі, передбачав наявність двох протилежних позицій, ґрунтувався на співвідношенні „*мовець-слухач*”.

Подібний діалог можемо спостерігати в добу Просвітництва і класицизму. Засновники німецької й української класичної філософії І. Кант [120], Г. Гегель [70], Л. Фейєрбах [258] П. Куліш [179], П. Юркевич [283], Г. Сковорода [192] у своїх працях висвітлюють роздуми про людей, взаємовідносини між ними та предметами, що їх оточують і мають на них безпосередній вплив.

Г. Гегель вважає, що найбільший вияв справляють твори мистецтва, зокрема художньої літератури. Про це вчений зазначає в своїй ґрунтовній праці „Естетика” [70]. Щоб пізнати твір, необхідно вступити з ним у взаємини, при цьому значну увагу філософ надає процесу мислення, у ході якого суб’єкт пізнає не тільки об’єкт, а мистецтво загалом, і самого себе. Розкрити сутність предмета, за Г. Гегелем, – зрозуміти його зсередини, а для цього необхідне суб’єктивне мислення, або „*існування предмета в його собі-і для-себе-бутті*” [70, I, 30].

Надаючи перевагу процесу мислення, філософ вважає, що пізнання повинно завершитися творчою діяльністю людини, що проявляється у „*вільних висловлюваннях*” [70, I, 35].

Дослідивши праці вченого, визнаємо, що в них значна увага приділяється співвідношенню „*читач – автор-твір*”. Говорячи про діалог такого спрямування, варто зазначити, що у людини виникає потреба духовно пізнати твір, уявити його як предмет, у якому „*вона [людина] пізнає своє власне „я*” [70, I, 38]. Твір таким чином, проникаючи у свідомість читача, збуджує його мислення та наповнюється суб’єктивним смислом, в результаті чого перетворюється на явище мистецтва.

Хоча теорія діалогізму художнього твору пов’язана з іменем Г. Гегеля, однак філософські засади цієї теорії як наукової проблеми починають формуватися на початку ХІХ століття та знаходять відображення в працях Л. Фейєрбаха [258].

Учений зазначає, що „окрема людина, як *дещо відокремлене*, не містить людської суті в собі ні як в суті моральній, ні як у суті мислячій. Людська сутність в наявності тільки в спілкуванні, в *єдності людини з людиною*, в єдності, що спирається лише на *реальність розбіжностей* між Я і Ти” (курсив у цитаті – Л. Ф.) [258, 203]. У працях ученого вперше висвітлена й обґрунтована система відносин між суб’єктом й об’єктом, суб’єктом і суб’єктом. Співвідношення читача з твором складають основу діалогу.

Таким чином, теорія діалогізму, за Л. Фейєрбахом, мала значний вплив на подальшу розробку концепції діалогізму і подальшого розвитку досягає в працях представників гуманітарної герменевтики Е. Гуссерля, Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, Г.-Г. Гадамера [279; 278; 86; 61-62]. Учені зазначали, що предметом дослідження є людина (читач), яка в результаті творчої зустрічі з автором твору вступає з ним в діалог.

На основі вчення І. Канта Ф. Шлейєрмахер [278] заклав засади сучасної герменевтики, що зосереджувалися на природі розуміння художнього тексту. Сутність теорії полягає в тому, що читач, для того, щоб зрозуміти твір, повинен злитися з героєм, пройти його шлях і прийти до кінцевого результату злиття з автором. У результаті такої взаємодії виникає повне розуміння твору читачем. Ми погоджуємося з ученим у тому, що діалог „*автор-читач*” відбудеться за умови, якщо читач зможе побачити і відкрити в тексті щось нове, чого не вклав у нього автор. На думку філософа, твір не належить лише автору, він є надбанням світу. Тільки в такому випадку він стає явищем мистецтва. Говорячи про діалогізм художнього тексту, Ф. Шлейєрмахер виокремлює діалогічний процес мислення, що ґрунтується на конгеніальності автора і читача [278].

Суголосну думку висловлює засновник герменевтики В. Дільтей [86]. У контекст своїх досліджень філософ уводить категорію „*спільність*”, сутність якої полягає в тому, що будь-який твір існує в свідомості кожного індивіда, свідомість же кожного знаходить вираження у словах [86, 142]. Як зазначає дослідник життя і творчості вченого М. Плотников [201], теорія діалогізму полягає в процесі виявлення причетності суб’єкта до об’єкта. Однак, дослідник стверджує, що, за

В. Дільтеєм, недостатньо розуміння об'єкту (тексту). Для цього читач повинен злитися з часом, історичною епохою, до якої належить письменник, адже у свій твір митець вносить „*дух нації, культури*”, духовно-естетичні цінності своєї доби, а читачі привносять у текст щось своє [201]. Ця ідея дослідника є значущою для вирішення проблеми діалогу культур, що пізніше буде розроблена у працях літературознавців.

Значний вплив на розвиток філософії діалогічності в Україні мали ідеї вченого в галузі фольклору й етнографії, засновника психологічного напрямку в мовознавстві та літературознавстві О. Потебні [206]. Вказуючи на співвідношення мови та мислення, вчений зазначає, що твір „*оживляється*” й набуває смислу у зв'язку з тим, що є читач, який вносить у нього „*щось інше й більше, ніж те, що в ньому безпосередньо міститься*” [206, 279], наповнюється змістом, коли, пройшовши через свідомість читача, виражається у словесній формі. Реципієнт, вступаючи в діалог з автором, є співавтором твору. Послідовник О. Потебні український учений О. Білецький [26] висунув концепцію діалогічності процесу читання, вказавши на взаємодію читача й автора. Особливої уваги, на думку дослідника, заслуговує той читач, який не байдужий до прочитаного, вдумливо працює над ним, розуміє творчий задум письменника, вносить у текст новий смисл, що збагачує його і робить мистецьким явищем. Як зазначає дослідник, „*твір є художнім чи нехудожнім тільки в свідомості тих, хто його читає*” [26, 25]. Однак ідеї українського вченого стосовно діалогізму тексту у той час у зв'язку з низкою чинників об'єктивного та суб'єктивного характеру не були ґрунтовно розроблені та систематизовані.

Важливе значення мають погляди Е. Гуссерля [279], згідно яких свідомість читача спрямована на об'єкт пізнання. Суб'єктно-об'єктні відношення діють за принципом кола та являють собою нерозривну цілісність. Розуміння об'єкта відбувається в результаті наближення до нього суб'єкта. Можемо стверджувати, що твір не може існувати відокремлено навіть після його написання автором, оскільки існує лише в свідомості читача та набуває сенсу тільки тоді, коли пройде через його свідомість.

Суголосну думку висловлює англійський філософ, засновник метафізичної теорії пізнання А. Уайтхед [248]. Дослідник зазначає, що розуміння смислу тексту можна досягти завдяки діалогу, причому він має бути як внутрішнім, так і зовнішнім. Розкриття суті предмета відбувається в результаті значної кількості суджень, що виникають при спілкуванні за допомогою поставлених запитань. Ми цілком погоджуємося з цим твердженням ученого, оскільки для розуміння необхідні відносини, що ґрунтуються на діалозі читача з автором твору та окремих індивідів один з одним.

На підставі положень англійського вченого, можемо зробити такі висновки:

- в основі процесу пізнання лежить діалогічна концепція, що передбачає суб'єкт-об'єктні відносини;
- ці відносини являють собою двохвекторний рух, у результаті якого відбувається зближення суб'єкта з об'єктом і навпаки;
- взаємодія завжди має дуалістичну єдину універсальну цілісність;
- завдяки діалогічним відносинам відкривається розуміння цілісності предмета, що досягається в результаті поєднання різних поглядів – істинних і хибних, висловлювань, несумісних з іншими судженнями;
- проникнення в сутність предмета є кроком до знаходження істини, яку можна відкрити, „виявляючи власні думки і переживання” [248, 262].

Для теорії діалогізму М. Гайдеггера [265], згідно якої твір набуває смислу завдяки читачеві та його свідомості, стали ідеї Е. Гуссерля. Свідомість читача, на думку М. Гайдеггера, завжди спрямована на текст. Співвідношення „*читач – твір – автор*” являє собою циклічно-коловий рух, у результаті якого суб'єкт (читач) сприймає об'єкт (твір), що відображається у його свідомості. Відбувається первинне усвідомлення суб'єктом об'єкта. Твір трансформується у свідомості читача як результат власного бачення, що веде до вторинного усвідомлення, відтак, до розуміння. Погляди М. Гайдеггера стосовно діалогічного співвідношення „*читач-твір*” близькі позиціям А. Уайтхеда.

На основі праць Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, Е. Гуссерля, А. Уайтхеда, М. Гайдеггера можемо зазначити, що ідеї філософів стали підґрунтям для



подальшої розробки теорії діалогізму та лягли в основу праць філософів з герменевтики й екзистенціалізму.

Значущими для даного дисертаційного дослідження є погляди представника феноменологічного напрямку у філософській науці Г. Шпета [279], який першим довів необхідність взаємозв'язку філософії з психологією. Учений зазначає, що читачем сприймається не тільки твір як цілісність, а і його форма, окремі частини й епізоди. Діалог розпочинається тоді, коли твір сприйнятий читачем і викликає в ньому певні переживання, що є джерелом внутрішнього діалогу. Саме цей діалог є важливим, оскільки спонукає до мислення, що в свою чергу веде до зовнішнього вираження почуттів, емоцій, переживань – зовнішнього діалогу між суб'єктом й об'єктом, *„формування в суб'єкті образу світу”* [279, 402].

На думку представника герменевтики Е. Бетті [61], кожний наближається до розуміння смислу тексту завдяки феномену мовного явища, що проявляється в операціях комунікації та спирається на процес вираження власних суджень і тлумачень. Учений висловив припущення: процес створення тексту відбувається завдяки читачам, які його інтерпретують, що веде до розуміння смислу тексту, і, за твердженням Е. Бетті, є *„розпізнавання і наступна реконструкція тексту”* [61, 143]. Згідно з теорією вченого, читач вступає в діалог з автором, який передбачає загальний закон смислової відповідності між процесом створення художнього твору і процесом його витлумачення.

В основу філософії діалогізму, зокрема діалогічного персоналізму, була покладена концепція А. Уайтхеда, яка була ґрунтовно розроблена в працях німецько-ізраїльського філософа М. Бубера [44-46]. В основі праць ученого *„Діалог”*, *„Проблема людини”*, *„Я і Ти”* лежить діалог між людиною та людиною, людиною та Богом, людиною та світом. На думку дослідника, діалог не є розмовою, а процесом мислення. Про це дослідник зазначає у своїй праці *„Діалог”*. Діалог виникає між людьми тоді, коли встановлюється відкритість назустріч один одному і до діалогу відноситься *„взаємна спрямованість внутрішньої дії”*, *„деякий внутрішній елемент спілкування”*, [44, 96-99], що згодом переходить у зовнішнє спілкування і є *„втіленням діалогічного слова”* [44,

97]. Такий діалог М. Бубер називає „істинним”, і у ньому „ми уявляємо іншого у його своєрідному бутті, охоплюємо його, так що у спільній з ним ситуації дізнаємося про неї з його боку” [44, 98]. Суголосну думку висловлює філософ у своїй іншій праці „Проблема людини” [45], зазначаючи, що при діалозі необхідно прийняти погляди, світобачення і, навіть, буття іншого.

Вищим досягненням філософа є його ґрунтовна праця „Я і Ти” (1922) [46]. На думку М. Бубера, сутність людини виявляється в її стосунках з іншими, що приводить до пізнання, насамперед, самого себе, іншого, об’єкта, світу. Діалогічний принцип полягає в тому, що людина стає людиною, коли „вживається” в світ іншого, живе у передчутті зустрічі з ним, співвідносить себе з іншим, таким чином вбираючи в себе вселюдське, всезагальне. Для того, щоб відбувся діалог „Я – Ти”, важливо пройти шлях „Я – Я – Ти”: зрозуміти себе й іншого, прийняти його позицію, світогляд, внутрішній світ. Тривимірний компонент набуває значення у процесі навчання та виховання, особливо в стосунках учителя з учнями. Цадик (учитель) повинен бути готовим до діалогу з хасидами (учнями), приймати їхні висловлювання, сприймати учня не як невід’ємну частину навчального процесу, а людину мислячу, з її власним світосприйняттям. Для того, щоб діалог на всіх його рівнях був „істинним”, необхідні такі умови:

- усвідомлювати іншого як особистість, „бачити іншого в його власному бутті”;
- пробуджувати в іншому різні емоції, переживання, відчуття;
- знати „Я” у всьому його внутрішньому багатстві виявів, щоб мати більше можливостей побачити багатогранність „Ти”;
- надавати „Ти” можливості для самовиявлення;
- дії „Я” повинні бути впливовими на „Ти” шляхом взаємності та любові;
- „Я” має приймати позицію „Ти”, при цьому розчиняючись у ньому;
- „Я” своїми вчинками і ставленням до ситуації повинен сповнюватися внутрішньою готовністю до відповідальності перед „Ти”;
- кожен „Я” має бути відкритим для світу, людей, у стосунках „Я – Ти”.

Ці умови, як зазначають дослідники філософії М. Бубера [158], є джерелом діалогічних стосунків, ключовим стрижнем концепції діалогізму вченого, наріжним каменем його життя і діяльності. Діалогу відводиться значне місце у працях дослідника, а принцип ведення діалогу розглядається у всіх можливих формах його здійснення: спілкування читача з твором, іншим читачем, учителем, учителя з учнями – *„творча зустріч людей”*, *„їхнє спільне буття”*.

Дослідивши праці німецько-ізраїльського філософа М. Бубера, можемо зробити висновки: твір постає *„об’єктом впливу”* на суб’єкт, проходить через свідомість читача, впливає на емоційну сферу реципієнта, виявляється у словесній формі, набуває значення, якщо постає у вигляді предмета пізнання між людьми з інакшими позиціями і лише потім наповнюється *„реальним смислом”*.

Послідовник М. Бубера Е. Левінас [282] розглядає діалог як універсальну умову людського буття, що виникає в результаті причетності до чогось спільного – ідеї, інтересу, твору, комунікативних відношень між суб’єктом та об’єктом і представляє собою діалог. У теорію діалогічності дослідник уводить поняття *„асиметрія діалогічних стосунків”*, тобто процес тлумачення художнього тексту є явищем індивідуальним і твір мистецтва існує лише завдяки відмінності суджень. Діалог виникає в результаті сприймання твору читачем, його розумової діяльності, наявності та визнання позиції іншого в його несхожості, встановлення відносин *„спільності й універсальності”* з іншим *„через світ речей”* [77, 109].

Представник структуралізму французький учений Р. Барт [221] вказує на діалог між читачем і автором, у результаті якого відбувається *„вживання”* реципієнта в структуру тексту. Завдяки цьому читачеві необхідно *„побачити текст очима автора, заговорити на його мові”* [221, 33]. Письменник, як зазначає дослідник, *„виконує певну функцію – написання твору, а вже читач займається діяльністю; письменник слідує правилам мистецтва, а читач уже створює твір мистецтва; письменник втрачає всі права на істину, істину передає читач”* [221, 134-135]. Свого глибинного сенсу діалог досягає тоді, коли читач стає творцем, *„бачить сам твір як об’єкт, що знаходиться в оточенні інших антологічних об’єктів, він бачить його культурне оточення, історичний*

*фон, бачить те, що частіше не здатний побачити сам твір, знає про те, чого він сам про себе не знає, що стоїть за спиною його інтенції” [221, 33]. У цьому твердженні вченого прослідковується думка про діалог не тільки з автором, а його епохою – діалог культур, оскільки текст є безкінечним простором, що існує у свідомості читачів різних епох. Виходячи з позицій дослідника, зазначаємо, що саме завдяки читачам твір набуває смислу, стає „собою тільки у своїх несхожостях” і таким чином дійсно стає твором художньої літератури, що постає у вигляді „гармонійної тканини світу” [221, 111].*

Філософські положення про діалогізм художнього твору лежать в основі праць німецького вченого Г.-Г. Гадамера [61-62]. Діалог, на думку вченого, відбувається завдяки впливу об’єкта на емоційну сферу суб’єкта, їхній взаємній дотичності, активній діяльності читача, що „спрямована на комунікацію” [62, 319]. У результаті виникає розуміння тексту, наслідком якого є процес запитування. Тому діалог повинен здійснюватися як відповідь на поставлені запитання. Сутність діалогу „автор-читач”, за переконанням Г.-Г. Гадамера, у тому, що пізнається більше, ніж було відомо. Такий діалог веде до розуміння твору, пізнання його суті, а через них – до розуміння буття. Звідси діалогічність мистецтва як безперервного процесу пізнання. Шлях до пізнання істини, як зазначає дослідник, є неповним, якщо буде обмежуватися воля читача, адже вільне висловлювання суджень є „способом проникнення у буття самого твору мистецтва” [62, 147]. Розуміння тексту досягається завдяки мові, через яку реципієнти висловлюють припущення та переносять свої позиції на смисл тексту. Учений зазначає: „Хто прагне зрозуміти текст, той завжди робить припущення. Він передбачає смисл цілого, який видається йому першим смислом у тексті” [62, 251]. Отже, сутність діалогу „автор-читач”, полягає в тому, що він „не може бути завершеним, доведеним до кінця” [62, 54]. Розмова, завершуючись, повинна повертатися до початку, що є діалектичним процесом відношення мислення та мовлення.

Чільне місце в теорії діалогізму Г.-Г. Гадамера займає діалог культур, сутність якого полягає в тому, що текст має декілька змістів [62]. Доцільно

говорити не тільки про діалог „*автор-читач*”, а й „*читач-читач*”. Читачі однієї соціокультурної епохи тлумачать твір не так, як читачі іншої. Таким чином, виникає множинність змістів, що проходять шлях від епохи до епохи. Ця позиція Г.-Г. Гадамера близька позиції В. Дільтея про те, що в результаті зустрічі читача з твором відбувається сприймання тексту та реконструювання його у свідомості читачів певної епохи. Проте вона відрізняється від позиції Е. Гуссерля, згідно якої просторово-часові межі між читачем і автором нівелюються.

На основі праць Г.-Г. Гадамера можемо зробити такі висновки:

- діалог „*автор-читач*” відбувається в результаті зустрічі читача з об’єктом пізнання, який має вплив на емоційну сферу читача;
- завдяки дотичності відбуваються мислительні процеси, що ведуть до активної дії суб’єкта;
- дія суб’єкта спрямовується на вираження своїх думок у словесній формі, що приводить до розмови з іншим суб’єктом;
- діалог „Я” з „Ти” є кроком до проникнення у сутність твору;
- ця сутність відкривається завдяки герменевтичним запитанням, що ведуть до розуміння;
- розуміння є наслідком пізнання суті тексту, а отже і культури письменника, іншої людини, істини, буття.

Дослідниця теорії екзистенціалізму П. Гайденок [77], систематизуючи вчення філософів М. Гайдеггера, К. Ясперса, М. Бердяєва, В. Дільтея, Ю. Хабермаса, Е. Бетті, Г.-Г. Гадамера та інших, поділяє позицію вчених щодо діалогізму художніх творів і теорію пізнання, зазначаючи, що суб’єкт-об’єктні відносини повинні ґрунтуватися на процесі мислення суб’єкта стосовно об’єкта та його діяльності. Учена стверджує, що діалог має бути „*відкритим*”, тобто таким, коли суб’єкт і об’єкт рухаються назустріч один одному, при цьому об’єкт повністю розчиняється в суб’єкті, стаючи його власним надбанням. Такий діалог, на думку вченої, є джерелом пізнання. Ми цілком погоджуємося з цією думкою та визнаємо, що процес пізнання завдяки суб’єкт-об’єктним відносинам є наріжним каменем теорії діалогізму.

Філософське вчення Ф. Шлейєрмахера, Е. Гуссерля, М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Е. Бетті, М. Бубера, Е. Левінаса про діалогічність художнього тексту послужило джерелом для розробки та поширення ідей представників філософської герменевтики у літературознавстві. Зокрема послідовники філософських ідей Г.-Г. Гадамера Р. Коллінгвуд [130], П. Рікер [216] та Р. Інгарден [113] висловлюють думку про те, що розуміння тексту відбувається в результаті діалогу читача з автором та варіативності суджень.

Р. Коллінгвуд [130] розробив концепцію ведення діалогу, згідно якої необхідно ставити запитання, спрямовані на розуміння тексту. Концепція дослідника нагадувала метод ведення діалогу за Платоном і близька поглядам його попередників. Учений висловлює думку про те, що діалог виникає тоді, коли текст проникає у свідомість читача, оскільки думка суб'єкта завжди спрямована на об'єкт. Говорячи про діалогічні відносини, пізнання об'єкта суб'єктом, учений не розвиває до кінця цю думку. Тому теорія діалогізму та метод ведення діалогу не набувають систематичної розробки у працях англійського філософа.

Інший літературознавець П. Рікер [216] вважає, що розуміння відбувається в результаті перетину різних суджень стосовно прочитаного тексту. Згідно з теорією вченого, текст набуває смислу, коли реконструюється у свідомості читачів, які відкривають особистісні шляхи бачення й тлумачення твору. Для цього обов'язково має бути ситуація запитання, що сприяє розумінню, яке в свою чергу веде до пошуку істини. За зразок дослідник бере платонівський діалог і доводить його значущість як способу пізнання та знаходження істини. П. Рікер звертає увагу на ситуацію відкритості при роботі з твором і розкриває її сутність, зазначаючи, що Платон, Декарт, Спіноза розуміли один одного завдяки діалогу. Говорячи про існування тексту в свідомості читачів різних історичних епох, дослідник розкриває значення діалогу двох культур, сутність якого полягає в наступному:

- твори мистецтва вивчаються в перекладах;
- автор будь-якої країни вносить у свій твір традиції або звичаї, культуру, історичні відомості свого народу;

- читач є представником іншої культури, який сприймає інокультурний текст, що призводить до „комунікації з іноземним автором”;
- діалог сприяє розумінню автора як носія іншої культури через запитування, що „має наближатися до мистецтва”;
- зрозуміти автора – означає „уявити себе іншим [...], бути спроможним перенести себе в інший центр перспективи” [216, 305];
- у результаті перенесення читача в епоху автора „виникне буття”.

Теорія діалогізму, за П. Рікером, ґрунтується на комунікації, в основі якої лежить співвідношення „запитання – відповідь – запитання”, що призводить до збудження внутрішніх запитань („запитань у собі”), які є кроком до розуміння тексту, пошуку істини, пізнання, відкриття, діалогу, завдяки якому виникає буття.

Польський учений Р. Інгарден [113], послідовник ідей Е. Гуссерля, розробив іншу концепцію діалектики літературного твору. На думку вченого, при розкритті природи художнього твору, варто говорити не про діалогізм, а поліфонізм художнього твору, оскільки він сприймається не одним читачем, а багатьма, які є представниками різних історичних епох і, відповідно, різних культур. У цих поглядах польський учений близький поглядам Г.-Г. Гадамера, який указав на множинність існування літературного твору. У своїй праці „Нариси з філософії літератури” [113] дослідник ґрунтовно розкриває принцип ведення діалогу, який розпочинається тоді, коли читач після прочитання твору намагається зрозуміти його. Сам твір, за твердженням дослідника, є лише об’єктом. „Твором художньої літератури він [текст] стає, коли трансформується у свідомості читача” [113, 97]. Смісл твору відкривається при взаємодії двох різних факторів: самого твору і читачів, які наповнюють його змістом. Тільки за такої умови діалог стає „істинним”, а твір набуває завершеності, є „естетичним об’єктом художньої літератури”, виступає як мистецька цілісність. У цьому Р. Інгарден близький позиції П. Рікера

Проблема діалогу автора і читача розглядається в працях німецьких учених, представників школи рецептивної естетики. Так, Г. Яусс [285] зазначає, що „діалог складають не тільки два співрозмовники, а й взаємна готовність

*пізнавати і визнавати іншого в його несхожості [...] Літературне розуміння стає діалогічним тільки там [...], де власний досвід коригує і поширює досвід іншого” [285, 370].* Суголосну думку висловлює В. Ізер, вказуючи, що розуміння змісту тексту відбувається в результаті взаємодії автора та його твору і читача. Художній твір, як уважає дослідник, *„з’являється тоді, коли відбувається взаємодія тексту й уяви читача” [112, 102].*

Важливе місце у ході діалогу дослідники відводять читачеві. Від його вміння тлумачити твір досягається розуміння змісту, що є значущим для теорії діалогізму, оскільки зосереджує увагу не стільки на творцеві твору (авторові), як на співтворцеві (читачеві). Однак, співвідношення *„читач-твір”* не є повним, оскільки не розкриває природу існування тексту. Йдучи слідом за Ф. Шлейєрмахером у розумінні діалектики художнього твору, німецькі вчені зазначають, що взаємодія читача і твору повинна здійснюватися за коловим принципом, тобто *твір-читач-твір*. Твір, проникаючи у свідомість читача, впливає на його емоційно-чуттєву сферу, реконструюється у свідомості, що сприяє виникненню зображення уже трансформованого тексту. У процесі тлумачення читач вносить щось своє, те, що виникло в результаті реконструювання твору в свідомості читача. З різних читацьких вражень і суджень текст набуває смислу і стає не просто надбанням автора, а художнім твором. Варто зазначити, що не тільки текст впливає на читача, а й читач впливає на нього, перетворюючи його на мистецьке явище. Завдяки такій єдності відбувається діалог автора з читачем, а посередником між ними виступає твір, який існує тільки тому, що читач вносить у нього смисл.

Дослідивши праці німецьких учених, можемо зробити висновки: процес читання має творчий характер; текст не існує відокремлено від читача і трансформується у його свідомості як результат сприймання твору, що є наслідком зустрічі з автором, спрямованої на діалог, який є субстанцією пізнання.

Значний внесок у розвиток науки зробив філософ, літературознавець і мистецтвознавець, дослідник зарубіжної та російської літератур М. Бахтін [19-22]. Художній твір, на його думку, являє собою своєрідний діалог, оскільки існує в



свідомості читача і розвивається у постійно нових контекстах діалогу. Наслідком такого діалогу є взаємодія автора, який створює текст, і читача, який створює контекст. Діалог автора і читача, згідно теорії вченого, залежить від уміння читача зрозуміти автора, тобто через розгадування форми прийти до розуміння змісту. М. Бахтін указує на потребу кожної особистості в діалозі, вона не може жити поза спілкуванням, так само, як твір мистецтва не може існувати у формі „я-для-себе”. Діалог таким чином має бути різностороннім. Це не тільки зустріч читача з автором і його героями. Має бути діалог між комунікатором і реципієнтом. Той, хто передає інформацію, повинен також вступати в діалог. *„Він бере участь у ньому не тільки своїми думками, але і своєю долею, всією своєю індивідуальністю”* [21, 318]. Як зазначає науковець, *„подія життя тексту, тобто його істинна сутність, завжди розвиваються на рубезжі двох свідомостей, двох суб'єктів”* [19, 189] – автора і читача і розуміння твору виникає завдяки перетину різних позицій, адже кожний читач прочитує твір по-своєму, вносить у нього своє особисте бачення. Такий діалог тільки тоді має значущість, коли вчителю вдалося вибудувати урок як діалог рівноправних свідомостей і коли він представлений у вигляді поліфонічного тексту. Кожне наступне покоління читачів, на думку вченого, відкриває в тексті щось своє, властиве тільки даному поколінню й епосі, в той час, як автор вносив у текст щось своє, притаманне його часу та культурі. Таким чином, відбувається діалог двох різних свідомостей, що належить до різних історичних епох. Такий діалог М. Бахтін визначає як діалог двох культур, у якому зосереджене *„багатоголосся”*: *„голос кожної людини, що виражає свої уявлення про світ, є неприглушеним і важливим для всіх. Істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно шукають істину, в процесі діалогічного спілкування”* [21, 126].

Опираючись на концепцію діалогічності тексту вченого, визначаємо, що *„перед нами дві події – подія, про яку розповідається у творі, і подія самого розказування, у цьому останньому ми і самі беремо участь як слухачі-читачі”* [22, 403-404].

Теорії діалогізму, особливо концепції діалогічного мислення та діалогічності навчання, присвячені праці російського філософа, культуролога, історика культури В. Біблера [30-31]. У контекст досліджень ученого покладено співвідношення свідомості й мислення. Діалогізм навчання розпочинається з внутрішньої мови кожного індивіда, через яку відкривається розуміння. Проте, як зазначає дослідник, діалог „*автор-читач*” відбувається значно пізніше. Йому передує діалог „*свідомість-мислення*”, що є частиною концепції діалогізму В. Біблера і частиною „*феноменології діалогічного розуму*” [31, 13]. Виходячи з цього положення, діалог розпочинається на тому етапі, коли відбувається розуміння чужої думки, що є частиною чужої свідомості. На сутність діалогу між свідомістю та мисленням вказував французький філософ і письменник М. Монтень, зазначаючи, що „*наше почуття виходить за межі нашого „Я” і є субстанцією „Я-іншого*” [214, 113]. Його послідовник, основоположник раціоналістичного напрямку у філософії Р. Декарт стверджував: „Я мислю, відповідно, я існую” [83, 309]. Цю думку В. Біблер розвиває і в своїй іншій праці, зазначаючи, що „*вирішальна логіка діалогу в розвитку творчого мислення*” [30, 9-10], оскільки воно, як і свідомість, відбувається в аспекті колового діалогу між Я, що усвідомлює, діє та мислить. Цей процес можна зобразити так: *свідомість – самопізнання – пізнання – знання*, що має перейти в діалогіку, тобто суперечку з самим собою, коли кожне „з моїх „Я” (внутрішніх співрозмовників) володіє своєю власною логікою” [30, 42-43].

Діалогічний процес, за В. Біблером, має таку структуру:

- „*діалог інтелектуальних здібностей*” – сприймання читачем тексту, коли в рух приводяться розум та інтуїція;
- осмислення внутрішньої структури тексту за допомогою мислення;
- розуміння тексту зсередини, „*в єдності та суперечностях теоретичної та художньої творчості*” (читач – співтворець твору);
- „*діалог різних логічних культур*”, коли текст постає „*як голос* (курсив – В. Б.) у найскладнішій історіологічній поліфонії” [30, 168-169].

Отже, внутрішній діалог у теорії діалогізму мислення В. Біблера займає

чільне місце, є важливим і значущим, оскільки дає можливість побачити смисл об'єкта, об'єднує частини в ціле, дає нове знання, сприяє утворенню все більших „пустот” (лакун), які необхідно заповнити словами, процесу мислення, в результаті якого виникає пізнання, а відтак буття.

Від діалогу свідомості й мислення В. Біблер переходить до діалогу культур, який є ще однією складовою теорії діалогізму дослідника. У розробленій концепції Школи діалогу культур ученого особливе місце відводиться словесності й насамперед літературі. В. Біблер розглядає процес навчання як організацію діалогу культур, коли *„вищі досягнення людського мислення, свідомості, буття вступають в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середніх віків, нового часу)”* [31, 112]. Сутність такого діалогу полягає в тому, щоб у мисленнєвій діяльності кожного суб'єкта переробити історичні надбання епохи та літературні здобутки письменника і винести їх зовні. При такому діалозі, коли перетинаються несхожі позиції, несумісні погляди, різні ідеї, відкриваються *„історичні форми культури, вступають у живе спілкування історичні образи особистості”* [31, 29]. Головним завданням Школи є виховання „людини культури”. Послідовники В. Біблера І. Берлянд, Ю. Курганов, М. Каган, М. Пахомов, В. Розін [31] та інші вважають, для того, щоб виховати „людину культури”, основним стрижнем навчання повинно бути становлення людського в людині через способи гуманного мислення та діяльності. Для цього необхідно сформувати в людині вищі культурні та духовні цінності: прагнення до моралі, краси, любові, добра, справедливості, милосердя, людяності тощо. Це можливо, як стверджують учені, засобами літератури в поєднанні з різними видами мистецтва. Тому учням необхідно презентувати кращі зразки світової літератури.

Дослідивши праці В. Біблера та представників Школи діалогу культур, доходимо таких висновків:

- образ читача є невід'ємною частиною образу автора та його героя;
- завдяки читачеві відкривається *„дійсна сутність”* твору, яка полягає в постійному поєднанні: *я – автор – твір – спілкування*;
- автор відокремлений від свого твору, в той час, як читач причетний до

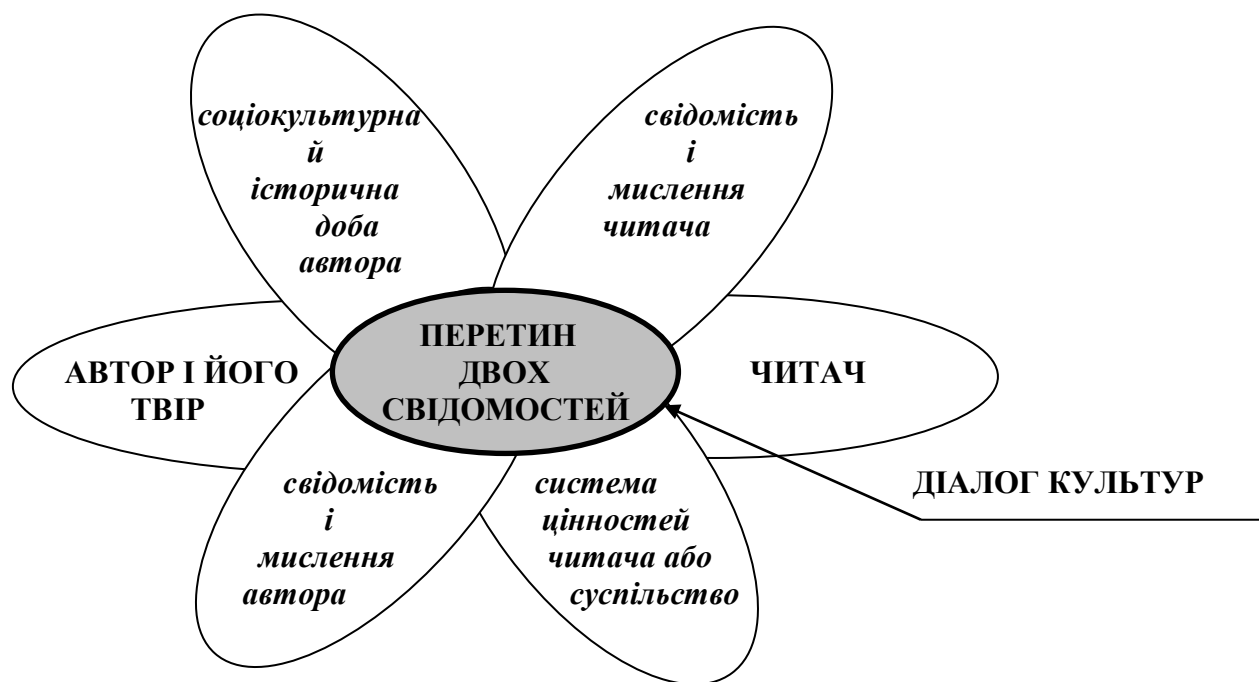
- нього, включений у його зміст і є його частиною;
- діалог відбувається в результаті спілкування читача з автором твору, з одного боку, а з іншого – з особистістю іншої культури, епохи, часу;
  - субстанцією діалогу є свідомість, що має діалогічний характер, оскільки існує у вигляді двох свідомостей: *Я – Ти*;
  - діалогічна свідомість є співіснування, співбуття тотожних і розбіжних свідомостей, що знаходяться за межами діалогу *Я – об'єкт, Я – Ти, Я – світ*;
  - діалогічна свідомість завжди орієнтована на мислення;
  - при діалогічному мисленні в діалог вступає *Я*, що усвідомлює та мислить, і *Я*, що діє;
  - мислительний діалог є наслідком процесу герменевтичного запитування, що є джерелом пізнання, а відтак – буття;
  - діалог, який виникає між читачем і автором, народжується двічі: всередині людського розуму як форма мислення (внутрішній діалог) і ззовні як результат роботи людського розуму, що проявляється у судженнях (зовнішній діалог);
  - діалог читача з автором можливий за умови звернення до розвитку мислительної діяльності читача;
  - внутрішній діалог матиме смисл, якщо перейде в діалогіку – розмова з собою, що завершиться розмовою з іншим;
  - зовнішній діалог буде „істинним” в результаті перетину різних суджень, коли „одна логіка переходить в іншу, один тип теорії переходить в інший”;
  - діалог свідомості та мислення, „*Я*” з „*Ти*” є субстанцією діалогу культур.

На основі праць учених, можемо дати таке визначення діалогу культур.

*Діалог культур* – це взаємодія автора, який створює текст, і читача, який прочитає твір з позицій системи власних цінностей, які мають різне світобачення або належать до різних соціокультурних й історичних епох і прагнуть зрозуміти один одного; взаємодія двох свідомостей – авторської та

читацької, що взаємопроникають одна в одну і таким чином доповнюють і збагачують іншу культуру.

Покажемо загальну картину діалогу культур.



*Рис. 1.1. Схема діалогу культур*

Подальшу розробку теорії діалогізму художнього твору, а саме концепцію поліфонізму, сформулював літературознавець Б. Успенський [252]. Він розглядав структуру твору як систему різних поглядів, між якими виникає відношення діалогу. Концепція вченого дає змогу бачити твір з різних сторін, досліджувати його, враховуючи ідейно-тематичний зміст, композицію, аспекти кольористики, простору і часу тощо. Ця описана концепція як засіб побудови композиції є результатом співвідношення „автор – читач – герой”. Це поєднання є джерелом взаємодії між читачем і автором художнього твору. Як зазначає літературознавець, співвідношення „автор-читач” має дуалістичний характер. З одного боку, читач сприймає твір і висловлює своє ставлення до нього – „внутрішня позиція”. З іншого – читач висловлює відношення до прочитаного – „зовнішня позиція”. При поєднанні цих компонентів виникає діалог, спрямований на пізнання, при якому автор примушує читача „стати співучасником його творчого акту і в той же час об’єднує свої почуття та характеристики, притаманні самому зображувальному об’єкту” [252, 57].

Теоретик структуралізму в літературознавстві Ю. Лотман [157] діалог між автором і його твором і читачем розглядає як поєдинок, „*боротьбу з письменником*”, при яких автор спонукає читача знаходити нову інформацію в тексті. Співвідношення „*автор-читач*” дослідник розглядає як знаходження смислу, що відбувається в результаті комунікації, взаємодії між текстом і читацьким сприйманням. Художній твір, як стверджує дослідник, „*видає різним читачам різну інформацію – кожному в міру його розуміння*” і „*поводить себе як певний живий організм, що знаходиться у зворотному зв'язку з читачем і навчає цього читача*” [157, 33]. Читач виступає в ролі дешифрувальника твору, оскільки відкриває для себе певну інформацію – „*знаходить код*”, тобто шляхи розуміння тексту, методом проб і помилок, таким чином „*переконується в необхідності створення нового, йому ще невідомого коду*” [157, 35]. Читач, сприймаючи той чи інший текст, вибудовує певну модель, вибирає для себе код дешифрування твору, таким чином вступає в творчий поєдинок. Художній текст, на думку вченого, є включеним у різні системи відносин, тому варто говорити про „*сукупність допустимих тлумачень*” [157, 90].

На співвідношення „*автор-читач*” указував Г. Гачев [69]. Сприймання й розуміння тексту відбувається в результаті думки читача, що висловлена в словах як відповідь на запитання щодо прочитаного тексту. У своїй праці „Неминуемое. Ускоренное развитие литературы” дослідник висловлює думку про те, що для розуміння тексту читачем необхідно вступити в діалог з автором, завдяки якому предмет пізнання „*охоплюється глибоко, детально і всебічно*” [69, 23]. Активна взаємодія читача з письменником і його твором є явищем взаємопроникаючим: через проникнення у твір читач пізнає не тільки його зміст, а й суть, а також самого себе й осмислює себе по-іншому.

Отже, діалог, що виникає між читачем й автором, супроводжується мисленневими процесами, породжує нові думки, які потребують зовнішнього вираження – діяльності читача, спрямованої на об'єкт пізнання. Діалог, завдяки якому відбувається „*проникнення у внутрішню тканину твору*”, є джерелом „*істинного діалогу*” і, за переконанням Г. Гачева, являє собою „*суперечливу*”

*діалектичну єдність*” [69, 180] читача і письменника.

У контексті даного дослідження цінними видаються положення інших літературознавців. М. Гіршман стверджує, що це *„єдність автора та читача, їхня творча зустріч і взаємоперетворення один в одного”* [72, 66]. Як зазначає літературознавець, твір, який лише написаний автором, не є твором мистецтва, а просто об’єктом і стає твором мистецтва, *„художнім цілим”* завдяки зустрічі читача з автором, їхній діалогічній єдності. Ця діалогічна єдність, як стверджує дослідник, *„у художньому світі літературного твору стає нічим не замінною формою прилучення до цього великого світу, сприймання істинної людяності, формування цілісної особистості”* [72, 54].

Опираючись на концепцію діалогізму твору, дослідник вказує не тільки на діалог автора і читача, а й на діалог змісту і форми через поставлені запитання що йдуть як від читача до твору, так і в зворотному напрямку. Ця єдність, як зазначає вчений, – *„в той же час і гармонія автора і читача, які не борються за першість, а виступають рівноправними і рівногідними представниками роду людського”* [72, 66]. Діалог автора з читачем, за переконанням М. Гіршмана, відбувається в процесі творчості читацького сприймання і тлумачення тексту. Вказуючи на це поєднання, А. Ухтомський зазначав, що *„тільки переключивши себе і свою діяльність на інших, людина вперше знаходить саму себе як особистість”* [253, 384]. Цю думку обстоює і М. Гіршман: вступаючи в діалог з автором і художнім твором, читач утверджується не лише на позиції суб’єкта до об’єкта пізнання, а й як людина й особистість і *„тільки така глибинна спільність при їх розкритті і розвитку дає можливість перетворити суб’єктивний зміст особистості, що пізнає, у форму активного знання про людину і людський світ”* [72, 156].

У контексті даного дослідження значущість представляють *„Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем”* Д. Лихачова [156]. Структура книги нагадує відомі платонівські *„Диалоги”*. У ній представлена розмова науковця з письменником про філософський, політичний і моральний кодекси епохи, процес зміни суспільної свідомості, нові взаємовідносини людини з навколишнім

середовищем, що може чекати людство у третьому тисячолітті та інші. Учений зазначає двоаспектність співвідношення „автор-читач”: „як автор хотів представити твір і як ми самі можемо його реконструювати” [156, 39]. Один із теоретиків постструктуралізму Ц. Тодоров [242] стверджує, що читач і автор повинні вступати між собою в діалог, оскільки твір не може існувати окремо від реципієнта й саме читачі привносять у нього сенс.

На діалог читача з автором і його книгою вказує сучасний літературознавець Б. Шалагінов [277]. На його думку, текст, що вивчається на уроці, „існує не просто у вигляді книжкової сторінки, але як феномен свідомості учня” [277, 54]. При такому діалозі важливим є посткомунікативний етап, в результаті якого відбувається вихід читача на вищий рівень сприймання твору: „вихід в галузь біографії письменника, в царину історії, суміжних видів мистецтва, інших творів даного письменника, творів інших літераторів і, нарешті, вихід у сферу суто теоретичного знання” [277, 54]. Літературознавець вказує на діалог „форма-зміст”. Однак, на думку вченого, „діалог відбувається не між формою та змістом [...], а між „формозмістом” як цариною здорового глузду, з одного боку, і особистісним смыслом як сферою творчого розуму людини, з іншого” [277, 54]. Як уважає дослідник, „аналіз твору завершується не пошуками єдності між змістом та формою, а встановленням особистісної єдності як таким і самою собою читача” [359, 54].

Дослідивши філософські та літературознавчі аспекти застосування діалогових технологій, можемо зробити такі висновки:

- діалог – це філософська категорія, що представляє собою процес мислення та комунікативних відношень між суб’єктом і об’єктом, в результаті яких відбувається вплив об’єкта на емоційну сферу суб’єкта, що знаходить вираження у словесній формі;
- основою діалогу є володіння мистецтвом спілкування, що дає духовне знання (Аристотель, Платон, Сократ);
- субстанцією бесіди є постановка суперечливих запитань (Платон, Сократ, Августин Аврелій, Фома Аквінський, Данило Заточник, Нестор-



Літописець, Данте та інші);

- взаємодія автора і читача – це спільна діяльність діалогічного спрямування (О. Потебня, О. Білецький, М. Бахтін, Б. Шалагінов, Є. Волощук та інші);
- діалог між автором і читачем відбувається завдяки існуванню тексту в свідомості читача, передбачає дистанційне зближення між ними, сприяє „входженню в текст” (В. Дільтей, Ф. Шлейєрмахер, Е. Гуссерль, М. Гайдеггер, Р. Інгарден, М. Бахтін та інші);
- діалог відбувається завдяки несхожості позицій на тлумачення тексту кожним читачем (А. Уайтхед, Е. Левінас, П. Рікер та інші);
- діалог передбачає зіткнення різних ідей, голосів, позицій (М. Бахтін, Б. Успенський, Р. Інгарден, П. Рікер, В. Ізер та інші);
- діалог на уроках літератури має стати основою виховання „людини культури” (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, М. Каган, М. Пахомов, В. Розін та інші);
- діалог свідомості й мислення читача, свідомостей читача й автора завершується діалогом культур (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, М. Каган, М. Пахомов, В. Розін, Б. Успенський та інші);
- діалог культур – це взаємодія представників різних соціокультурних та історичних епох, які прагнуть зрозуміти один одного (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов та інші);
- результатом завершення діалогу культур є сходження читача до культури автора, розуміння ним не лише позиції автора, а й часу і традицій інших народів, злиття читача з автором, його епохою та культурою (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов та інші).

## **1.2. Генеза досліджуваної проблеми та психолого-педагогічні умови ефективності діалогового навчання**

Проблема розвитку особистості перебуває в центрі уваги психолого-педагогічної науки. Слушною залишається думка, що розвиток людини відбувається завдяки спілкуванню. Тому виникла потреба у необхідності з'ясування впливу діалогових технологій на гармонійний розвиток учнів 5-7 класів.

В історії педагогіки були запропоновані різноманітні шляхи вирішення цієї проблеми. Чільне місце у працях науковців займають види навчальної діяльності, спрямовані на взаємодію один з одним, співпрацю, спілкування. Ідеї педагогів можуть бути згруповані нами за школами, що відповідають історичним епохам розвитку суспільства:

- антична (афінська, римська школи) та періоду Київської Русі;
- доби Відродження (XV-XVII століття);
- просвітницька (XVIII- початок XIX століття) та класицистична (XIX – початок XX століття);
- періоду XX століття;
- сучасності (90-ті роки XX – початок XXI століття).

В афінських і римських школах серед різних видів навчання були заняття, на яких учнів учили сперечатися, вступати в полеміку стосовно нового матеріалу. Римський педагог Марк Фабій Квинтіліан [67] у своїй праці „Про ораторське мистецтво” систематизував і узагальнив найбільш видатні педагогічні ідеї античного світу. Головними методами навчання, на думку М. Квинтіліана, є теоретична настанова, наслідування і вправи, усний переказ, який сприяє вмінню висловлюватися, вести бесіду. Навчання дітей періоду Київської Русі здійснювалося за допомогою читання книг з одночасним коментуванням окремих речень або цілих розділів. Значне місце при цьому займали складання притч і повчань за творами, словесні змагання між учнями. Знайомлячись з літописами, пам'ятками писемності, діти повинні були аналізувати і коментувати їх, вести

вільні бесіди за прочитаним [220].

Визнаємо, що педагогічна спадщина античності та Київської Русі мала велике історичне і культурно-освітнє значення для розвитку педагогіки. Здобутки шкіл стали значним етапом на шляху до нової системи навчання, що ґрунтувалася на вмінні вільно спілкуватися один з одним.

Письменники-гуманісти доби Відродження Ф. Рабле, М. Монтень[214] та інші висували ідеї навчання засобами спостереження в природі – над небесними світилами, рослинами, тваринами із застосуванням бесід. Визначним досягненням доби Відродження стала праця чеського педагога Я. А. Коменського „Велика дидактика”, у якій педагог підсумував найбільш видатні педагогічні ідеї, розробив і обґрунтував дидактичну теорію, згідно з якою навчання *„повинно бути універсальним”*: *вестися „у формі бесід, змагань, розгадувань загадок або у формі притч чи байок”* [134, 63].

Ідеї чеського педагога мали значний вплив на формування педагогічної думки в Україні. У навчальних закладах, братських школах застосовуються нові форми навчання: читання текстів латинською й слов'янською мовами та здійснення їх порівняльного аналізу в початкових класах, а в середніх і старших – читання й порівняння текстів слов'янською, грецькою, латинською, польською мовами, граматики мов, граматичних, лексичних і фонетичних одиниць. Учні братських шкіл початкових класів інсценували уривки творів, середніх – складали і виголошували промови, брали участь у драматизаціях, старших – створювали наукові трактати, влаштовували публічні суперечки. Усіх школярів навчали проводити диспути, декламації, театралізовані вистави.

Вагому роль у посиленні уваги до діяльності школярів відіграли праці Д. Локка [134], в яких він обстоював такий метод навчання, як бесіду, що формує вміння висловлюватися, вільно вести розмову, будувати власні судження. Ідеї педагога були поширені й знайшли продовження в педагогічних поглядах мислителів Франції XVIII століття.

У школах кінця XV-початку XVII століття учні самі складали твори, опитували один одного, добирали і ставили запитання, пояснювали один одному,

порівнювали тексти за допомогою вільної бесіди, складали і виголошували промови, вели полеміку, суперечку. У цей період вагомий внесок у розвиток педагогічної думки в Україні зробили Мелетій і Герасим Смотрицькі, Іов Борецький, Петро Могила, Іван Вишенський [220] та інші. Хоча їхні педагогічні ідеї були присвячені антиклерикальній тематиці та спрямовані переважно на поширення освіти й писемності в Україні, проте значне місце серед них належить таким формам і видам навчання, як вільні бесіди, театралізовані диспути між учнями, вистави, розігрування епізодів, складання запитань до творів та інші.

Навчання періоду XV-XVII століть ґрунтувалося на утвердженні прогресивних ідей в освіті, поширенні просвіти та писемності, впровадженні таких видів навчальної діяльності, як:

- обмін враженнями;
- спілкування один з одним на основі побаченого чи почутого;
- ведення бесід;
- словесні змагання;
- інсценування;

У системі навчання можемо виокремити класичну школу. Різноманітні форми діалогового навчання представлені у працях Ж.-Ж. Руссо [134] і Й. Г. Песталоцці [134], які відводили чільне місце проблемі взаємодії вчителя й учнів. На думку педагогів, спільна діяльність, спілкування сприяють кращому засвоєнню знань.

У середині XVIII століття починають створюватися державні школи. Однією з перших була казенна школа, відкрита в Єлисаветграді при фортеці. Згодом подібні школи відкриваються по всій Україні. У закладах такого типу вивчали слов'янську, польську, російську, німецьку, французьку, грецьку, латинську мови. Серед передових діячів цього періоду можна назвати Федора Янковича, Іоанна Максимовича, Григорія Сковороду [220]. Їм належить відкриття народних училищ, Чернігівської та Харківської колегій, у яких значне місце відводилося дискусії латинською, грецькою, слов'янською мовами, аналізу й порівнянню

творів М. Ломоносова, Ф. Прокоповича, Я. Козельського та інших, веденню полеміки, складанню й проголошенню промов і міркувань на різні теми, словесним змаганням, що полягали в обговоренні та тлумаченні Біблії, складанні та постановці запитань до притч, обговоренні біблійних легенд, написанні й обговоренні рефератів, висловлюванні власних міркувань на промови Аристотеля та Фоми Аквінського, проведенні диспутів, що закінчувалися показом п'єс і театралізованих дійств на біблійні сюжети, доборі матеріалу для виступу на екзаменах. Такий вид роботи нагадував захист наукової роботи, у ході якого учень вів діалог з викладачем, опонував йому, обстоював власну позицію, звітував про власні досягнення з певної дисципліни.

У XIX столітті у Франції відкривається низка навчальних закладів під загальною назвою „Атенеї”, що були засновані відомим педагогом Л. Альваресом. Сутність навчання за методикою Л. Альвареса полягала в порівнянні предметів чи явищ учнями, знаходженні подібних і відмінних ознак, обговоренні матеріалу, висловленні власних суджень, самостійному виведенню положень. Подібний навчальний заклад був створений в Англії Р. Оуеном. Обов'язковим при навчанні у закладі такого типу було спілкування дітей різних за віком між собою, з учителем на правах рівних, взаємодія, висунення протилежних гіпотез, їх доведення чи спростування [67].

Таким чином, освіта у XVIII-XIX столітті набуває світського та реального характеру, значно розширюється зміст навчання, удосконалюються методи і прийоми навчальної роботи, що спрямовані на активну діяльність учнів, розвиток їхнього мовлення, мислення, вміння висловлюватися, взаємодію вчителя й учнів, мотивацію навчальної діяльності, формування творчих, пізнавальних, комунікативних здібностей через постановку запитань і самостійний пошук відповідей, формування навичок практичної діяльності: складання та виголошення промов, театралізованих вистав, п'єс, діалогів, риторських вправ, ведення дискусії, висунення заперечень і тверджень, вільне висловлювання думок. Ідеї представників класичної школи знайшли відображення в прогресивному педагогічному русі Європи XIX століття: у Німеччині вони були представлені

педагогами-демократами А. Дістервегом і К. Вандером, у Росії – К. Ушинським і його послідовниками в Україні Х. Алчевською, Т. Лубенцем, М. Корфом та іншими.

Вагому роль у застосуванні форм діалогового навчання відіграла діяльність К. Ушинського [254]. Педагогом були обґрунтовані основні дидактичні принципи, що передбачають розвиток пізнавальних можливостей, формування внутрішніх мотивів за допомогою гри, розігрування невеличких сценок з художніх творів, виконанням творчих завдань, самостійної діяльності, порівняльного аналізу творів і картинок [254]. Значне місце у педагогіці К. Ушинського займає метод бесіди, за допомогою якого можна „...зацікавити дітей, наблизити їх до себе, розвинути в них спостережливість і примусити говорити” [254, III, 519]. Учні в ході бесіди повинні були логічно і граматично аналізувати тексти, узагальнювати зміст власного і чужого мовлення, висловлювати судження, спілкуватися між собою, дискутувати.

Діяльність К. Ушинського стала поштовхом для появи в Україні цілої плеяди послідовників і пропагандистів ідей визначного педагога. Значна роль у становленні освіти цього періоду належить братам Заклинським – Роману і Леоніду, В. Ільницькому, М. Костомарову, Т. Лубенцю, М. Драгоманову, Б. Грінченку [121] та іншим, які вели просвітницьку діяльність серед селян. Навчання ґрунтувалося на бесідах між дорослими і дітьми у ході порівняльного аналізу творів як однієї, так і різних мов, наприклад, української та російської, або української та польської, історії країн, до яких належать автори, висловлюванні власних суджень і вражень від прочитаного, створенні системи запитань. Учні молодшого шкільного віку вчили створювати театралізовані дійства, розігрувати епізоди з творів, а старшого – дискутувати за прочитаними творами, вести бесіди та писати реферати, виступати з ними як у класі, так і на шкільних зібраннях перед учнями, вчителями, батьками, складати промови „у дусі Песталоцці” й виголошувати їх.

Серед послідовників К. Ушинського можемо назвати Х. Алчевську [5], діяльність якої може бути віднесена як до кінця XIX, так і до першої чверті XX

століття, та ідеї якої мали важливе значення для розвитку педагогічної думки. Дослідниці належить відкриття Харківської недільної школи, керівником якої вона стала. Згодом школи такого типу почали відкриватися в усій Україні. Учні вперше читали твори Т. Шевченка, Марка Вовчка, Г. Квітки-Основ'яненка українською мовою, порівнювали й аналізували твори російської та української мов, знаходили спільне й відмінне, ставили запитання один одному, ілюстрували прочитані твори, вели бесіди, обмінювалися думками, вільно спілкувалися, інсценували епізоди прочитаних творів. Навчання завдяки бесідам розглядалося дослідницею як ефективний прийом розвитку особистості. На думку педагога, дитина, яка має навіть незначний запас знань, здатна опанувати матеріал, якщо буде вступати в розмову з товаришами, сперечатися, аналізувати, приводити власні судження.

В історії педагогічної думки, просвітницького руху значне місце належить російським та українським педагогам і діячам Л. Толстому, П. Каптереву, Е. Звягінцеву, С. Русовій, Т. Рильському, М. Кропивницькому, О. Музиченку, [121] та іншим. Важливим чинником у розвитку особистості, як уважали педагоги, є навчання, спрямоване на спільну працю учнів, розмови між собою, особисту діяльність. З цією метою дослідники пропонують здійснювати аналіз художніх творів російської й української літератур, знаходити подібне і відмінне у творах, порівнювати події, героїв, складати розповіді на основі прочитаного, запитання та завдання до текстів, самостійно обговорювати прочитані твори, інсценувати окремі епізоди, створювати театралізовані дійства, дискутувати, вести бесіди, писати реферати й обговорювати їх.

Таким чином, розвиток гармонійної особистості здійснювався в умовах активної діяльності, співпраці, співтворчості, спілкування. Навчання ґрунтувалося на бесідах, спрямованих на обговорення творів, створенні запитань, аргументації власних позицій, представлені висновків. Погоджуємося з думкою педагогів, що рівень мотивації знань учнів впливає на зацікавленість і результативність навчання.

Новою формою навчання, що виникла в Італії на початку ХХ століття і

вперше підтверджувалася методично, стала форма навчання за системою М. Монтесорі [176]. Педагогом був створений Будинок дитини, керівником якого вона стала. У своїй праці „Метод наукової педагогіки” дослідниця виклала принципи навчання, що полягали у виборі видів діяльності дітьми, вільному спілкуванню між ними, веденні бесід.

Освіта першої чверті ХХ століття характеризується появою нових різноманітних варіантів форм навчання: бел-ланкастерська взаємного навчання [269], маннгеймська [269], батовська [233], лабораторна (Дальтон-план) [233].

Бел-ланкастерська форма навчання була розроблена Е. Беллом і Д. Ланкастером у 1798 році й широко застосовувалася в школах Англії та Індії. В Росії й Україні зазначена форма навчання набула поширення на початку ХХ століття. Вона передбачала навчання великої кількості учнів одним учителем. Практикувалися заняття, на яких старші учні навчали молодших, при цьому опитували їх. Позитивним було те, що учні вільно спілкувалися, обмінювалися думками. Маннгеймська форма, що виникла наприкінці ХІХ століття в Європі, передбачала активізацію діяльності дітей завдяки спілкуванню, бесідам, обговоренню. У центрі уваги лабораторної форми стає особистісний підхід у навчанні до дитини. Учень сам вибирав обсяг матеріалу та шляхи його засвоєння. Навчання проводилося у вигляді словесних змагань між невеликими групами.

Однак, незважаючи на те, що нові форми навчання знайшли підтримку в учителів, вони запроваджувалися у школах без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки, що зумовило виникнення проблем і труднощів: зниження ролі вчителя в навчальному процесі, нераціональна витрата навчального часу, відсутність в учнів навчальної мотивації, а відтак низький рівень знань.

У 20-30-ті роки ХХ століття почалися пошуки нових форм навчання. До них належать такі, що сприяють активності, самодіяльності й творчості учнів. Значний внесок у розвиток навчання цього періоду внесли С. Сірополко, С. Черкасенко, М. Василенко, Я. Чепіга, І. Огієнко, Ф. Прокопович та інші, які надавали перевагу бесідам з учнями щодо самостійно прочитаних творів, обміну



думками, інсценуванням епізодів творів [10].

У 50-ті роки змінилися завдання загальноосвітньої школи. Виникла потреба підготовки учнів до життя, активної творчої участі. У процесі навчання значна увага приділялася самостійній діяльності учнів: робота з підручниками, словниками, довідниками, наочними посібниками та дидактичними матеріалами, вивчення нового матеріалу, виконання вправ за зразком, здійснення пошукової роботи, ведення бесід на різні теми [233]. Можемо визнати, що у 50-ті роки вчені звертали увагу на такі діалогові форми навчання, які сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів: проблемні, евристичні, дослідницькі тощо.

У 60-ті роки Я. Голантом [73] була виокремлена форма навчання, що передбачала застосування прийомів, спрямованих на стимулювання пізнавальної активності й самостійності учнів: ведення бесіди з однокласниками й учителем, пошук рішення на поставлені проблемні запитання, виконання проблемних завдань, самостійне висунення проблеми та колективні пошуки шляхів її вирішення, постановка запитань учнями вчителю. Ця форма навчання дістала назву метод діалогу, який досліджували педагоги та психологи Ю. Бабанський, Г. Костюк, І. Кузьмичова, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, Л. Сьомушкіна, Н. Ярошенко, О. Смірнов [13; 139; 146; 142; 164; 228; 232 та інші] та інші.

У концепціях діалогізму твору розглядається така форма, як навчальний діалог, завдяки якому розвиваються неординарність мислення, самостійність, вміння аналізувати текст, спілкуватися з усіма учасниками навчального процесу. Ґрунтовно сутність навчального діалогу розкрив С. Курганов [149]. За визначенням дослідника, *навчальний діалог – це „форма навчання, за якої навчальні завдання ставляться у вигляді невіршених проблем, парадоксів”*. У ході навчального діалогу, як уважає вчений, *„виникає особливе спілкування між учнями й учителем, в якому [...] учасники перш за все нащупують свій власний погляд на світ”* [149, 10]. Важливим моментом є введення дитини в розмову, формування навичок бачення проблеми. На думку дослідника, діалогове навчання передбачає *„занурення у свідомість читача”* і обґрунтування реципієнтом свого розуміння твору [149, 55]. При діалозі повинна відбутися зустріч читача з автором

літературного твору, у результаті якої кожен має створити своє бачення і розуміння позиції автора. У ході навчального діалогу значущими аспектами є вміння висловлювати розуміння проблеми, аргументувати власні позиції, самостійно знаходити відповіді на складні запитання, оскільки ці умови ведуть до загального пізнавального результату. Тільки за таких умов, на думку вченого, *„істина, яку шукають діти і вчитель у навчальному діалозі, виступає як внутрішньо діалогічна”* [149, 39]. У своїх поглядах дослідник близький концепції „діалогу культур”, яку розробив М. Бахтін, зазначаючи, що *„у діалогічній ситуації множинності культур кожний усвідомлений відповідальний вчинок вимагає від кожної людини самостійної мисленнєвої активності”* [149, 8]. Сутність навчального діалогу, за С. Кургановим, полягає в тому, що він спонукає до діяльності, самостійного вирішення проблеми, пошуку відповідей на запитання, виконання різних завдань, сприяє знаходженню власного шляху в інтерпретації художнього твору.

Метод діалогу був поширений у 70-ті роки ХХ століття визначним педагогом В. Сухомлинським [239] і знайшов подальшу розробку в діяльності педагогів-новаторів С. Лисенкової [159], Ш. Амонашвілі [6], В. Шаталова [193], Т. Гончарової [193] та інших, теорії розвивального навчання Л. Занкова [95].

В. Сухомлинський [239, III] зазначає, що ключем для діалогового навчання є активна діяльність учнів, спрямована на розвиток розумових сил, допитливості, творчості, спілкування вчителя з дітьми, встановлення особистісних контактів з кожним. Діалогове навчання, на думку педагога, це не передача знань від учителя до учня, а насамперед взаємодія та спілкування між ними як друзів і однодумців. Значне місце в діяльності педагога, як зазначає О. Замашкіна [94], займає застосування таких видів і форм навчання, як: спостереження за природою і створення опису на основі побаченого, обмін думками та враженнями, вільна бесіда, проблемно-пошукові завдання, дослідження, самостійність суджень.

Важливість для дисертаційного дослідження мають ідеї Ш. Амонашвілі [6]. На думку педагога, діалогове навчання ґрунтується на різних міркуваннях дітей, вмінні будувати висловлювання, дискутувати, відстоювати свою позицію,

доводити, аргументувати, ставити один одному запитання. Діалог на уроці передбачає творчість, відкриття чогось нового самими дітьми. Особливого значення надає педагог спілкуванню учнів один з одним, зазначаючи: *„Нехай запитують, нехай радяться, діляться своїми міркуваннями”* [6, 41]. На уроках повинно бути присутнє і спілкування між учителем й учнями, що спонукає дитину до діяльності, навчання, активізації мислення. Характер спілкування, на думку педагога, *„повинен допомагати кожній дитині розвивати свою справжню людську природу”,* адже *„на найвищій грані дотичності здібностей і емоцій учителя зі здібностями, силами й емоціями своїх учнів може народитися щира, радісна, захоплююча педагогіка, справжня духовна спільність між учителем і його учнями”* [6, 37-41]. Діалогове навчання, на думку Ш. Амонашвілі, схоже на гру, де діти отримують оцінки не задля відповідей, а як перемогу у важкій, напруженій, розумовій праці; ґрунтується на проведенні диспутів, обговорень, спілкуванні, обміні думками, доведенні, спростуванні, переконанні.

Значне місце діалоговим формам у навчальному процесі відводила педагог С. Лисенкова, насамперед бесіди, вказуючи на важливість поставлених запитань, що *„спонукають до комунікативної діяльності, виникнення почуття успіху, бажання й готовності навчатися й виконувати все складніші завдання, йти вперед дорогою пізнання”* [159, 89].

Хоча Ш. Амонашвілі й С. Лисенкова працювали з дітьми початкової ланки, та окремі їхні ідеї мають важливе значення для всієї шкільної освіти:

- навчання має ґрунтуватися на співробітництві вчителя й учнів, що передбачає спілкування;
- спілкування виникає в результаті поставлених запитань, що обов'язково передбачають відповіді;
- ситуації запитання-відповіді створюють передумови для бесіди;
- бесіда допомагає краще зрозуміти твір і взагалі навчальний матеріал, спонукає до розмірковувань, сприяє кращому запам'ятовуванню та засвоєнню, формує особистість, виховує почуття поваги до іншого, є підґрунтям для самостійної роботи учнів та їхньої активної діяльності.

Важливого значення спілкуванню надає педагог Т. Гончарова [193]. Учні, на її думку, мають бути соратниками і співавторами уроку: разом з учителем повинні визначати тему та завдання уроку, планувати зміст й організацію, складати і ставити запитання, доповнювати один одного та вчителя репліками, розповідями. Чільне місце відводить педагог урокам різного типу: бесідам, семінарам, диспутам, спілкуванням. Значущим моментом на таких уроках є введення учнів у розмову, що є *„кроком до розуміння і пошуку істини”* [193, 264]. Тільки тоді відбудеться *„справжній урок”*.

На педагогіку співробітництва вчителя й учнів вказували й інші педагоги. С. Соловейчик зазначає, що на уроках літератури *„повинні звучати запитання, на які не знає відповіді ні автор, ні учень, ніхто...”* [147, 186]. Л. Занков [95], надаючи перевагу бесіді, застерігає від її односторонності, тобто постановки запитань від учителя до учнів. Запитання повинні ставити учні вчителю, а також один одному. Педагог надає перевагу тим бесідам, що сприяють розумінню текстів. Тому необхідно так організувати діяльність учнів, щоб у неї залучилися різні сторони психічної діяльності, подібні іншим сферам їхнього життя, наприклад, в іграх, заняттях у сім'ї чи при зустрічі з товаришами й обов'язково у бесідах. Ми цілком поділяємо цю думку дослідника, оскільки завдяки спілкуванню відбувається не лише розуміння навчального матеріалу, а й гармонійний розвиток дитини.

У наукових працях визначилася думка про те, що передумовою ефективності діалогового навчання є емпатія – розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, її суб'єктивний світ. Г. Річардсон [217] вважає емпатію феноменом людської свідомості, що виявляється у здатності бачити світ очима іншої людини, відчувати її переживання і потреби. Емпатія є внутрішньою стороною діалогового навчання, що реалізується через спілкування, співробітництво, співтворчість усіх учасників навчально-виховного процесу для досягнення спільної мети діяльності.

Сутність діалогового навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії, комунікації всіх учасників

навчального процесу, що ґрунтуються на співпраці, взаємонавчанні, взаєморозумінні, спільній діяльності. Таким чином, як вважає О. Комар, *„відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні – рівноправні суб'єкти навчання”* [132, 6], усвідомлюють свої дії, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. На думку Т. Башинської, комунікація, інтеракція, перцепція – *„організована система об'єднаних за певним принципом прийомів, зумовлених сукупністю засобів та особливістю взаємозв'язків учасників навчального процесу”* [23, 55].

Розкривши генезу проблеми діалогового навчання в педагогічній науці, варто звернутися до обґрунтування поняття *„діалогове навчання”*. О. Савченко дає таке визначення: *„Це розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування”* [224, 397]. Т. Чередник зазначає, що діалогове навчання – *„спосіб навчальної комунікації, що реалізується в діалозі, бесіді між двома особами – суб'єктами спілкування (вчителем та учнем або двома учнями). У процесі обміну думками відбувається пізнання сутності предмета або предмета чи явища”* [273, 14]. Однак, ми не погоджуємося з таким визначенням. Діалогове навчання полягає в пізнанні сутності предмета (тексту), проте в результаті перетину думок учасників навчального процесу. Тільки завдяки різності суджень народжується істина, що веде до розуміння твору. Тому **діалогове навчання на уроках літератури** ми визначаємо як спосіб навчання, що має на меті пізнання сутності предмета чи явища завдяки взаємодії всіх учасників навчального процесу й обміну думками суб'єктів спілкування.

На нашу думку, **діалогове навчання** – це цілісна взаємообумовлена психолого-педагогічна система, що складається з єдності перцептивного (свідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів. Важливим для нас є триєдиний компонент діалогового навчання, оскільки завдяки цьому процесу відбувається вплив на свідомість, мислення дитини, формування гармонійної особистості, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, її

саморозвитку, саморозкриття, самоутвердження, активізації пізнавальної діяльності, взаємодії вчителя й учнів як рівноправних суб'єктів навчання.

Значним поступом у вирішенні проблеми діалогового навчання стали дослідження американських учених К. Брумфіта, Д. Джонсона, Г. Віддоусона, С. Лоуренса [287; 289]. Дослідники запропонували комунікативний метод, що полягає не лише у спілкуванні, а й умінні вільно висловлюватися, будувати судження шляхом порівняння і спрямований на

- 1) комунікативну компетенцію;
- 2) навчання умінь, що визначають взаємозалежність мислення, мовлення та комунікації.

Згідно з цим методом, учні працюють парами, невеличкими групами або всі разом, використовуючи наявні мовні ресурси у розв'язанні проблемних завдань. Одним із аспектів комунікативного методу є спрямованість на учня, при цьому вчитель добирає різні завдання, враховуючи рівень розвитку кожної дитини, її досвід, особисті враження. Серед видів навчальної діяльності варто зазначити такі: обговорення творів, порівняння та визначення подібних і відмінних елементів, створення алгоритму послідовних подій, вирішення проблеми, доповнення розповіді іншого. Учені довели, що застосування комунікативного методу в навчанні не лише активізує діяльність учнів, а й розвиває мовлення, стимулює до активної діяльності, сприяє засвоєнню матеріалу на 50-90 %. Застосуванню комунікативного методу у навчальному процесі сприяли дослідження учених Р. Фальтуса, Р. Берда, Л. Томаса, Дж. Хаймза [255; 286; 288 та інші] та інших. Зазначений метод переосмислюється та доповнюється дослідниками. Дидактичні засоби, що складають основу комунікативного методу, визначаються як технологічні, що обумовило поширення в педагогіці терміну „діалогові технології”. Дослідник В. Хименець дає таке визначення: „*Діалогові технології – сукупність форм організації і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-об'єктного рівня (учень – учитель, учень – автор, учитель – автор тощо)*” [266]. Під діалоговими технологіями навчання зарубіжної літератури

розуміємо науково обґрунтовану дидактичну систему методів, прийомів, видів і форм педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення навчальної мети через комунікацію всіх учасників навчального процесу та їхню взаємодію, спільний пошук рішень, пізнання сутності предмета чи явища завдяки різнорівневим діалогам (автора і читача, учнів один з одним, учителя й учнів, учнів і перекладача та інші).

Проблема застосування діалогових технологій навчання є предметом посиленої уваги сучасних педагогів О. Пометун, Л. Пироженко, Є. Коротаєвої, К. Баханова, В. Гаргая [205; 138; 18; 68 та інші] та інших, які значне місце відводять комунікативним формам навчання, спрямованим на співпрацю, співробітництво учасників навчального процесу, досліджують і описують соціокультурні та педагогічні умови застосування діалогових технологій у навчальному процесі. Серед них можемо виокремити такі:

- виховання учня як суб'єкта культури, який здатний до самозахисту та саморегуляції;
- формування мислення учнів як основи творчо-пошукової роботи їхньої свідомості;
- самовираження, коли учні є суб'єктами навчання; взаємодія вчителя й учнів веде до розвитку обох сторін, вільного вибору учнем позиції, способів вирішення проблем;
- персоналізація, що розкриває розуміння особистості, яка володіє потребою бути особистістю, здатної до саморуку з метою пізнавати щось нове, інших людей;
- особистісно орієнтоване навчання, в якому кожний учень відкриває свою суб'єктивність у здібності перетворювати практичну діяльність у предмет перетворення;
- особистісний підхід до навчання розглядається через призму таких понять, як особистісні функції, особистісний досвід, особистісні ситуації, особистісно орієнтовані освітні технології (контекстні, діалогові, ігрові), що включають процесуальний аспект навчання.

Кожна умова передбачає певну модель педагогічної діяльності, ефективність якої буде залежати від особистості педагога.

Учені О. Пометун і Л. Пироженко [205], враховуючи зміст і мету навчання, пропонують різні технології, спрямовані на взаємодію та комунікацію. Покажемо розподіл діалогових технологій за їхніми групами.



*Рис. 1.2. Діалогові технології навчання (за О. Пометун і Л. Пироженко)*

Розглянувши подану схему, можемо не погодитися з ученими, оскільки в основу покладені різні принципи. Так, технології колективно-групового навчання можуть носити діалоговий характер, робота в парах може передбачати розігрування невеличких сценок, а робота в групах може відбуватися завдяки бесіді. Така форма навчання, як робота в „акваріумі”, є спрощеною формою дискусії, а відтак може розглядатися як форма дискусійного обговорення. Тому вважаємо, що подана схема є умовною і може варіюватися в залежності від обсягу художнього твору та його розподілу за родовою специфікою.

Діалогові технології представлені різними видами і формами. Однак можемо засвідчити, що у різні роки змінювався характер видів навчальної діяльності. Якщо у 50-ті роки такі види навчальної діяльності, як розповідь або лекція вчителя, читання учнями твору на уроці, переказ прочитаного та інші відносилися



до пасивного навчання, то у 90-ті роки зазначені види сучасні вчені почали відносити до активних. Покажемо розподіл видів навчальної діяльності.

**Таблиця 1.1**

**Види навчання та їхні особливості**

<b>Критерії порівняння</b>	<b>Пасивне навчання (50-ті роки ХХ ст.)</b>	<b>Активне навчання (60-80-ті роки ХХ ст.)</b>	<b>Діалогове навчання (кінець ХХ-початок ХХІ століття)</b>
Форма подачі матеріалу	Лекція, розповідь	Індивідуальні та групові завдання, творчі завдання, самостійна робота	Евристична бесіда, дискусія, дослідницька і творча робота, аналітична робота, проблемне навчання, лекція, розповідь учителя й учня, активна комунікація
Обсяг інформації	Достатній	Великий	Невеликий
Форма засвоєння матеріалу	Читання, конспектування, переказ, відтворення	Виконання різнорівневих завдань (диференціація), спілкування (комунікація), виконання творчих завдань (креативність)	Пошук інформації з різних джерел, знаходження відповідей шляхом вирішення проблемних ситуацій, евристичних і герменевтичних запитань, дидактичних та інтелектуальних завдань, ілюстрування, театралізація, драматизація, обговорення, диспут, дискусія, різні види бесід: аналітична, евристична, активізувальна, навчальний діалог, читання, переказ, відтворення
Роль учителя в навчальному процесі	Безпосередня. Учитель – носій знань	Опосередкована. Знання діти можуть здобувати самостійно	Часткова. Учитель – керівник навчальним процесом, забезпечує спілкування „на правах рівних”: демократичне, партнерське, рівноправне
Роль учнів	Пасивна: слухання	Пасивно-активна: вилучення з колективу обдарованих дітей, небезпека конкуренції та лідерства, працює незначна кількість дітей	Комунікативна: всі учні є учасниками навчального процесу, завдяки різним видам діяльності, кожен учень може себе проявити, спілкуючись з іншими. Навіть діти з низьким рівнем знань вступають у діалог
Взаємодія	Відсутня. Подача інформації від учителя до учня. Зворотний зв'язок відсутній	Часткова. Спілкування відбувається за такою схемою: вчитель-учень, учень-учень. Зворотний зв'язок частковий	Повна. Учитель та учень – рівноправні учасники навчального процесу. Спілкування відбувається за такою схемою: вчитель-учень, учень-учень, учень-учитель. Є зворотний зв'язок

*Продовження табл. 1.1*

Оцінювання	Зовнішнє (оцінки)	Зовнішнє (оцінки) і внутрішнє (мотиви навчання)	Переважно внутрішнє (мотивація дитини, самооцінювання), взаємооцінювання
------------	-------------------	---	--

За слухним твердженням науковців, під час застосування діалогових технологій *„одночасна участь учителя й учня означає, що кожен учень має внести свій особливий внесок. Це і дає змогу розглядати взаємодію як організацію спільної діяльності”*.

Аналіз джерельних матеріалів дає змогу зробити висновки, що проблема застосування діалогових технологій навчання займає чільне місце у концепціях педагогів. На думку дослідників, застосування діалогових технологій сприяє самостійній діяльності учнів, їхнім умінням створювати висловлювання на основі побаченого, виконувати різноманітні завдання: творчі, проблемні, дидактичні, пошукові, вирішувати проблемні ситуації, самостійно опрацьовувати літературні джерела, довідникову літературу, спільному пошуку рішень, взаємодії учасників навчального процесу. Діалогові технології стали передумовою для активного застосування їх при вивченні всіх дисциплін шкільного компоненту, особливо літератури.

Для успішної реалізації поставлених у дисертаційному дослідженні завдань необхідно визначити психологічні умови застосування діалогових технологій навчання, з'ясувати їх вплив на інтереси, настрій, емоційну сферу, здібності дітей. Передумовою застосування діалогових технологій у навчальному процесі стали висновки психологів про вплив активних форм навчання, таких, як бесіда, розмова, навчальний діалог на розвиток особистості, поведінку дитини в різних навчальних ситуаціях. З цією метою доцільно розглянути психологічні особливості учнів 5-7 класів і виявити вплив діалогових технологій на психічну, емоційну, розумову сфери учнів середнього шкільного віку.

Період життя дитини від 10 до 13 років визначається як середній шкільний або підлітковий і поділяється на два періоди: 10-11 років – молодший підліток, 12-13 років – середній підліток. Цей вік у загальноосвітніх навчальних закладах відповідає 5-7 класам і, на думку психологів і дидактиків Г. Костюка,

В. Галузинського, М. Євтуха, Л. Фрідмана, І. Кулагіної, Б. Бадмаєва, О. Алексєєва, В. Рибалки, Л. Жабицької, Л. Гурової, Л. Рожиної, П. Якобсона, В. Зінченка, С. Максименка [51; 65; 263; 147; 14; 207; 213; 92; 80; 219; 284; 111; 160 та інші] та інших, є найбільш сприятливим до навчальної діяльності. Підлітковий вік, як зазначають дослідники, характеризується певними змінами в організмі дитини. Ці зміни значною мірою позначаються на психічному розвитку школяра, його пізнавальній діяльності, поведінці, настроях, стосунках з однолітками, і старшими, бажанням утвердитися. Для молодших підлітків характерними є невмотивованість вчинків, недосконалість розвитку психічних функцій, таких як: сприймання, пам'ять, мислення, мовлення та інших. В учнів старшого підліткового віку зміцнюються стосунки в колективі, стають більш стійкими моральні якості, формуються естетичні смаки, проявляються прагнення до самостійності, самовдосконалення, самоствердження, самопізнання, зіставлення з іншими, бажання обстоювати власну позицію. Зазначені критерії передбачають активне включення дитини в життя колективу, творчо-пошукову діяльність, знаходження власних рішень. У цей період зростають допитливість, цікавість до невідомого, підвищуються пізнавальна активність і розумовий розвиток. Діти у цьому віці прагнуть зробити більше, ніж насправді можуть. Тому, за слушним висловом Я. А. Коменського, *„усіма важливими засобами треба запалювати в дітях гаряче прагнення до знання і до навчання”* [133, 163].

Психологи зазначають, що на результативність навчання учнів 5-7 класів, гармонійний розвиток особистості впливають взаємовідносини і співробітництво з учителем і товаришами, організація спільної діяльності, види і форми активного навчання, робота в парах, групах, колективі. Для учнів 10-11 років властивим є прагнення до ігрової діяльності, для учнів 12-13 років – до спілкування й активної розумової діяльності. Тому необхідно застосовувати різні види діалогового навчання за допомогою пізнавальних вправ, сприяти розширенню учнівського досвіду. Застосування різних прийомів і видів діалогового навчання у цьому віці формують мотиви і потреби особистості, сприяють розширенню досвіду, інтелектуальному зросту. Ця проблема розкривається у низці праць

А. Петровського, Б. Бадмаєва, М. Басова, Д. Богоявленського, Л. Занкова, Л. Жабицької, Л. Рожиної, П. Якобсона [268; 14; 17; 36; 95; 92; 219; 284 та інші] та інших. Психологи вважають, що вік учнів 10-13 років характеризується розвитком пізнавальних здібностей, підйомом розумових сил, розширенням діапазону інтересів.

На думку психологів Л. Жабицької, Л. Рожиної, П. Якобсона [92; 219; 284] школярі по-різному сприймають твори художньої літератури. Молодші підлітки здатні співпереживати героям творів, ідентифікувати себе з ними, глибоко проникатися подіями. Учні старшого підліткового віку спроможні оцінювати події, замислюватися над проблемами, поставленими у творі. Процеси мислення для підлітків тісно пов'язані з мовленням. Вікові психологічні особливості впливають на розвиток інтелектуальних і комунікативних здібностей. Діяльність школярів спрямована на сприймання художніх творів, запам'ятовування подій і героїв, формування власних позицій.

На основі положень психологів можемо зробити висновки, що вікові особливості школярів впливають на сприймання, усвідомлення та засвоєння ними навчального матеріалу. Тому важливо використовувати методи і прийоми, що сприяють удосконаленню вмінь учнів, інтелектуальному зростанню, підсиленню уваги до навчального процесу, спрямовані на спілкування, розвиток мовлення, мислення, здатність до узагальнень, формуванню готовності до взаємодії, співпраці, спільного пошуку рішень, навичок комунікації, внутрішньої мотивації школярів до навчання, зумовлюють зняття страху помилки у висловленні власних суджень.

Суттєве значення в аспекті досліджуваної проблеми мають праці Л. Виготського, П. Блонського, М. Басова, Б. Волкова, К. Гуревича, Л. Фридмана, І. Кулагіної [60; 32; 17; 55; 78; 263; 147 та інші] та інших. У працях дослідників прослідковується думка про те, що діалогове навчання формує потреби і мотиви, що призводить до активної діяльності.

Л. Виготський [60] показав співвідношення та взаємовплив навчання та розвитку дітей, спираючись на загальний закон генези психічних функцій дитини,

що спостерігається в зонах найближчого розвитку в процесі спілкування та співробітництва з дорослими й ровесниками. У ході розмови, бесіди, як зазначає дослідник, приводяться в рух психічні функції, що викликають цікавість у дитини, захоплення, бажання висловитися, сприяють розвитку мислення, мовлення, особистості в цілому. Важливою умовою при бесіді є висловлювання кожним власної думки. Особливої уваги психолог надає внутрішній мові дитини, що згодом переходить у зовнішню. Діалог буде істинним, коли зовнішній діалог за допомогою навідних запитань збудить емоції, почуття, переживання дитини, таким чином перейде у внутрішній, що в свою чергу призведе до зовнішнього діалогу – „здійснення думки в слові”. Цю думку обстоюють Ж. Піаже [196] та Д. Узнадзе [249], зазначаючи, що спілкування є ознакою мислення, яке породжує думку та сприяє формуванню особистості, тому вчитель повинен опанувати способи взаємодії з учнями з метою збудження внутрішніх мотивів. Л. Виготський, Ж. Піаже, Д. Узнадзе вбачали головне завдання навчання у проведенні на уроках бесід з учнями. Для збудження внутрішніх сил, можливостей і мотивів дитини необхідною умовою є етап здивування, який викликає цікавість і бажання відкривати щось самостійно шляхом висловлених міркувань.

На думку педагогів і психологів школи Л. Виготського С. Рубінштейна, О. Леонтєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, Г. Костюка, А. Запорожця, Л. Занкова, В. Давидова [222; 153-154; 281; 66; 139; 96; 95; 82] психічний розвиток дитини відбувається в результаті спільної діяльності один з одним і з учителем: спілкуванні, знаходженні шляхів вирішення проблеми, виконанні ігрових завдань тощо. Психологи вважають, що процес навчання буде ефективним, якщо учень виступатиме суб'єктом навчальної діяльності, при якій навчальні ситуації залишатимуться значущими для нього, будуть утверджувати його як особистість. Реалізація принципів діалогового навчання обов'язково передбачає активну участь обох сторін навчального діалогу – того, хто навчає і того, кого навчають.

Чільне місце у працях учених відводиться мовленню та мисленню. Г. Костюк зазначає, що мовлення є „засобом не тільки спілкування людей, а їх розумової й

*практичної діяльності*” [139, 24]. Суголосну думку висловлюють І. Волков [64], С. Курганов [149] і В. Панов [187]. Однак, як зауважує О. Леонтьєв [153], між суб’єктом і об’єктом лежить діяльність, що утворює коловий рух. Вона відбувається в результаті поставлених запитань, що призводять у рух вищі психологічні процеси, які *„можуть народжуватися тільки у взаємодії людини з людиною [...] і лише потім починають виконуватися індивідом самотійно”* [152, 128-129].

Активна діяльність учнів, на думку психологів П. Блонського, В. Кан-Калика, С. Рубінштейна [32; 119; 222] виникає в результаті взаємодії вчителя й учнів, що ґрунтується на взаємодовірі, повазі думок один одного, відсутності авторитаризму з боку вчителя, створення сприятливих психологічних умов для навчання, якими є *„зняття всіх стресових факторів навчального процесу, створення такої атмосфери на уроці, що розковує учнів, стимулює розвиток їхнього духовного потенціалу, їхню творчу активність”* [154, 11].

На ефективність навчання, що ґрунтується на спілкуванні та взаємодії, вказували психологи А. Матюшкін, Н. Шумилова, Є. Яковлева, Н. Менчинська, Б. Блум, Т. Хюсен [164; 168; 33; 270 та інші] та інші. На думку вчених, взаємодія викликає додаткові стимули до навчання, допомагає кожному в індивідуальному розвитку. Особливо вона є продуктивною у виді парної, групової, колективної роботи, коли діти можуть навчати інших і при цьому бачити свої власні помилки. Сенсорне сприйняття й активність мислення при цьому зростають, присутність іншої людини полегшує власні дії, робить їх більш впевненими. При цьому важливим є не тільки результат спільної дії, творчого пошуку, але й сам процес, що прилучає учителя й учнів до радості творчості, відкриття нового. Н. Менчинська [168] вважає, що ситуація спілкування завершується актом мислення, який починається з вирішення завдань і пошуку відповідей на запитання. На думку А. Матюшкіна [164], вчитель повинен звертатися до учнів за допомогою запитань, що є стимулом до розмірковування, адже це побуджує до мислення, мислення – до мисленнєвої задачі, вона – до пошуку рішення та його обґрунтування. Учений зазначає, що *„розвиток пізнавальної активності*

здійснюється [...] під час виховання творчого мислення в умовах дидактично організованого діалогу” [164, 16]. Суголосну думку висловлюють Л. Гурова, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобська, О. Тихомиров [80; 148; 241 та інші] та інші. Активна діяльність людини та її поведінка обумовлюється взаємозв'язком з іншими людьми, „спільна діяльність протікає в умовах спілкування один з одним” [153, 70-71]. Психологи зазначають, що провідна роль у процесі навчання належить учителю, який повинен взаємодіяти та спілкуватися з учнями. Ще З. Фройд [262] і Ж. Піаже [196] вказували на те, що першочерговою причиною психічних захворювань дитини, яка виховується і співпрацює в колективі, є позбавлення її можливості спілкуватися. Французький психолог П. Жане [290] вперше довів, що спілкування з іншими людьми впливає на настрій і поведінку, сприяє формуванню особистості. На думку вчених В. Слободчикова, Є. Ісаєва, А. Петровського [231; 268], спілкування та взаємодія можливі завдяки діяльності, а діяльність – завдяки спілкуванню – взаємопроникаючий процес.

Засновником теорії взаємодії та співробітництва в психології є американський учений У. Майшел [226]. Його теорія ґрунтується на принципі взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів в управлінні діями людини, такими як поведінка, залежність від суспільних факторів, природних умов, соціального середовища. Учений довів, що завдяки спілкуванню діяльність людини, а особливо дитини, стає активною й навпаки – за відсутності спілкування або його недостатності діяльність дитини стає не просто пасивною, вона не виявляє ніяких дій взагалі. Із інтерактивно-комунікативної теорії процесу навчання У. Майшела витікає гуманістична психологія розвитку особистості, яку поширили американські вчені А. Маслоу [163] й К. Роджерс [218]. Для створення більш високих форм мотивації навчання, на думку А. Маслоу, важливе місце, у навчальному процесі посідає „спілкування учня з учителем і учнів між собою” [163]. Основна потреба людини, як уважає К. Роджерс, – у самоактуалізації, самовдосконаленні, самовираженні. Ця потреба стане дієвою, якщо дитина буде задіяна в якійсь справі, де вона зможе виразитися. Згідно з теоріями К. Роджерса й А. Маслоу, учень при спілкуванні з іншими перебуває в самотійному пошуку

знаходження й використання інформації, активній діяльності. Навчання передбачає наступні дії: вибір запитань, завдань, способів їх рішення, пошук нової інформації й принципів дії шляхом спроб і помилок, які сприяють психічному й особистісному розвитку, осмислення, творча діяльність, оцінка результатів діяльності. Суголосну думку висловлюють психологи Л. Анциферова, В. Серіков, В. Слободчиков [11; 229; 231]. Необхідною умовою застосування діалогових технологій є включення в активну діяльність – такий процес, при якому діти формулюють навчальну мету під впливом внутрішніх мотивів, пов'язаних зі змістом навчальної праці, особистісно важливої для них.

Діалогове навчання як спосіб пізнання нового, людини людиною, самого себе і взаємостосунків обґрунтовано в гуманітарній психології (Б. Братусь, С. Братченко, С. Белова). С. Белова [28] зазначає, що діалогове навчання дає досвід встановлення контактів з ровесниками, вчителем, світом, культурою, природою, людьми і з самим собою, сприяє пізнавальній діяльності, самопізнанню, особистісному зростанню. Суголосну думку висловлює Є. Коротаєва, вказуючи на те, що при цьому вирішуються одночасно три завдання:

- навчально-пізнавальне (вирішується конкретно на уроці);
- комунікативно-розвивальне (пов'язане із загальним емоційно-інтелектуальним фоном пізнання);
- соціально-орієнтаційне (результати проявляються за межами навчального простору і часу) [138].

Я. Коломінський у ході взаємодії вчителя й учнів називає п'ять напрямів спілкування:

- активно-позитивний;
- ситуативний;
- пасивно-позитивний;
- пасивно-негативний;
- активно-негативний [131].

У ході діалогового навчання вчитель повинен спиратися на активно-



позитивний напрям, оскільки за такої умови навчання з пасивного стане активним і взаємодія вчителя з учнями буде повною.

С. Братченко зазначає, що у процесі діалогового навчання *„важливий не тільки сам факт міжособистісної взаємодії та спілкування, але і ступінь особистого включення в нього”* [43, 54], що, на думку С. Братуся [49], є *„однією з базових умов особистісного зросту”* [49, 64]. Суголосну думку висловлюють А. Бодальов і Г. Анохіна [37; 8]. На думку А. Бодальова, у ході діалогової взаємодії *„встановлюється [...] міжособистісний контакт, в результаті якого виникає діалог і найбільше сприйняття і відкритість до впливу одного учасника на іншого”* [37, 216]. Міжособистісна взаємодія, як уважає Г. Анохіна [8], представляє систему відносин. За Л. Божович, О. Смирновою, Є. Суботським [38; 232; 237] система відносин розкривається в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктивно-змістове спілкування, співробітництво, спільний пошук, рефлексію, формування внутрішньої позиції, саморегуляцію особистості (технологія навчального діалогу).

Спрямованість на діалогічні відносини представлена в дисертації Я. Андрєєвої *„Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту”* [7]. Науковець розкриває механізми діалогічного читання, зосереджуючи увагу на психологічних характеристиках тексту, що зумовлюють активну взаємодію з ним читача. Вона виникає в процесі мислення реципієнта над твором, що закономірно продовжує діалог як і форму спілкування, і як тип взаємовідносин між тими, хто вивчає той чи інший об'єкт. Провідна роль у виникненні й розвитку діалогічної взаємодії з художнім текстом, за переконанням Я. Андрєєвої, належить комунікативній компетентності, яку вона виокремлює серед складових читацької компетентності (когнітивна й операціональна). Одним із важливих факторів, який визначає результативність діалогічної взаємодії, є суб'єктивний фактор читача, представлений читацькою компетентністю – системою якостей особистості, які дозволяють їй ефективно вступити у взаємодію з текстом.

Чільне місце науковець відводить процесу діалогічного читання художніх

творів як розвитку комунікативної компетентності читачів, особливо складанню запитань до твору. Складені запитання свідчать про наявність настанови на діалог, кращу сформованість запитально-відповідальних комплексів, прогнозування щодо подальшого розвитку подій і оцінювання твору, розуміння значимості його смислу для себе та інших читачів. Діалогічне читання дослідниця розглядає як опосередковану текстом діалогічну взаємодію автора і читача в комунікативній системі „*автор – текст – читач*”. Основним механізмом такої діалогічної взаємодії читача з художнім текстом, як вважає Я. Андрєєва, є смисловий діалог, що є „*початковою фазою діалогічного спілкування з текстом*” [7, 37] і „*характеризується включеністю об’єктивно-фактологічних знань у ціннісно-смислові позиції взаємодіючих суб’єктів*” [7, 172]. Читач таким чином стає „*активним співавтором, завершуючи роботу творця, реконструюючи та доповнюючи її своїми поглядами, думками, оцінками, зауваженнями*” [7, 37-38]. Основу смислового діалогу складають *запитально-відповідальні комплекси*.

До діалогічних характеристик художнього тексту науковець відносить „*персоніфікованість (авторизація, суб’єктивізація, авторська позиція), наявність у ньому різних поглядів, життєвих позицій, смислових точок зору*” [7, 73], „*пауз, лакун, які задають внутрішній ритм діалогу*” [7, 77], принцип дзеркальності, адресованість тексту. Виокремлені характеристики відображають, з одного боку, мисленнєву діяльність автора тексту, хід його думок, з іншого боку – спрямованість на реципієнта. Науковець зосереджує увагу на таких діалогічних критеріях тексту:

- виявлення різних смислових позицій, поглядів на поставлені проблеми, описані події;
- виникнення в читачів запитань до героїв тексту, автора, до себе;
- уміння прогнозувати подальший розвиток подій твору, висувати і формулювати гіпотези;
- оцінювання тексту, яке виявляється в його коментуванні [7].

Рівень розуміння тексту учнями, на думку науковця, можна виявити завдяки таким діалогічним прийомам:

- письмовий переказ змісту;
- складання запитань учнями;
- постановка запитань учнями один одному;
- доповнення відповіді чи розповіді;
- переривання тексту (читання уривку, висунення гіпотез про можливий розвиток подій, подальшу долю героїв, смисл розповіді);
- закінчення тексту;
- складання плану тощо.

На підставі положень ученої можемо зазначити, що психолого-педагогічними умовами формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом є створення неформальних комунікативних ситуацій, що проявляються у процесі гри, бесіди, обговорення. Названі форми роботи спрямовані на сприймання та розуміння твору читачами, формування прийомів діалогічного читання в процесі вивчення творів художньої літератури, забезпечують свободу інтерпретації тексту.

Таким чином, між навчанням і психічним, особистісним розвитком дитини завжди знаходиться активна діяльність. Тому, ставлячи на перше місце особистісний розвиток дитини, необхідно якнайкраще відбирати матеріал, знаходити шляхи організації діалогового навчання, в якому нерозривно пов'язаний особистісний розвиток дітей. Такий підхід розкриває *„природу так званих внутрішніх двигунів навчання”* [9, 101], *„природу і значення особистісного смислу для суб'єкта”* [9, 178], що є джерелом активної діяльності учнів. Застосування діалогових технологій передбачає організацію діяльності учнів, спрямовану на розкриття їхнього суб'єктивного досвіду, стимулювання до висловлювань, використання різних способів виконання завдань, заохочення знаходити власний спосіб роботи, вміння аналізувати діяльність інших, *„виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого навчання учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення”* [203, 8].

Основою застосування діалогових технологій є розвивальна, культурознавча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, самостійно опрацювати різну інформацію. Така особистість, як вважає О. Митник, „має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення” [171, 24].

У процесі застосування діалогових технологій слід звертати увагу як на зовнішню (взаємодія з природою, іншими учнями, учителем), так і на внутрішню взаємодію (мотиви учня, які спонукають його до активності та творчості), в результаті чого відбувається осмислення та розуміння сутності навчання: самостійне знаходження інформації та засвоєння матеріалу, взаємодія з ровесниками, старшими учнями й учителями, відтворення особистісного досвіду.

На основі аналізу наукових джерел можемо визнати, що діалогові технології навчання займають значне місце у працях педагогів і психологів і є предметом їхньої посиленої уваги. Особливу значущість становлять наукові розвідки, в яких доведено, що застосування діалогових технологій сприяє кращому і глибинному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку мовлення, мислення учнів, їхньої творчості, самостійності, вмінню вести бесіду, дискутувати, оцінювати результати власних дій і товаришів, активній комунікації, взаємодії учасників навчального процесу на правах рівних. На нашу думку, навчання залежить від психолого-педагогічних умов ефективності застосування діалогових технологій, серед яких виокремлюємо такі:

- створення сприятливого емоційного клімату та відповідного навчально-просторового середовища, в основі якого лежать доброзичливі стосунки між учасниками навчального процесу;
- керівництво діалоговою взаємодією всіх учасників навчального процесу;
- організація парної, групової, колективної роботи;
- здійснення зворотного зв'язку з класом, аналіз причин успіху та невдач у спільній діяльності.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можемо зробити висновки:

- процес навчання буде ефективним за умови діалогічного характеру (К. Ушинський та інші);
- діалогове навчання – це цілісна взаємообумовлена психолого-педагогічна система, що складається з єдності перцептивного (свідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів (О. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Роєнко, Г. Бовсунівська та інші);
- діалогові технології – це сукупність методів, прийомів, видів і форм педагогічної діяльності, що спрямовані на досягнення навчальної мети через комунікацію учасників навчального процесу та їхню взаємодію, спільний пошук рішень, пізнання сутності предмета чи явища (Д. Джонсон, Г. Віддоусон, В. Хименець, А. Матюшкін, Л. Гурова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, С. Максиєнко та інші);
- діалогові технології навчання спрямовані на особистісний розвиток дитини, комунікацію учасників навчального процесу, спільну діяльність (К. Ушинський, М. Монтессорі, С. Русова та інші);
- застосування діалогових технологій передбачає спілкування, взаємодію вчителя з учнями, учнями з учителем, учнями з учнями, що сприяє ґрунтовнішому засвоєнню матеріалу, розвитку особистості та усвідомленню особистісної значущості, формуванню внутрішньої мотивації, активізації пізнавальної діяльності (Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, К. Ушинський та інші);
- компонентами діалогового навчання є проблемні та евристичні завдання, спрямовані на вміння розмірковувати, аргументувати, доводити, аналізувати, спростовувати, знаходити проблему, вирішувати її, робити висновки, ставити запитання, давати відповіді (О. Флеров, О. Леонт'єв та інші);
- урахування індивідуального підходу є обов'язковою умовою при

застосуванні діалогового навчання, оскільки сприяє формуванню внутрішніх мотивів дитини (Л. Виготський, Ж. Піаже, П. Блонський та інші);

- врахування вікових особливостей, розумового розвитку дитини, рівня психологічного становлення, емоційної сфери є першочерговими умовами діалогового навчання (Г. Костюк, С. Рубінштейн, В. Давидов та інші);
- вік учнів 5-7 класів є найбільш сприятливим до спілкування, активної розумової діяльності, включення в життя колективу, що й обумовлює застосування діалогових технологій навчання (А. Петровський, Б. Бадмаєв, М. Басов, Д. Богоявленський, Л. Занков, Б. Братусь, С. Братченко, С. Белова, Є. Коротаєва, С. Максименко та інші);
- ефективність навчання залежить від психолого-педагогічних умов застосування діалогових технологій: (Л. Божович, В. Сериков, А. Смирнов, І. Соломадін, Є. Суботський, П. Анохін, Є. Коротаєва, М. Кларін, К. Баханов, Г. Бовсунівська, В. Гаргай та інші).

### 1.3. Дослідження проблеми в методиці викладання літератури

Для вирішення поставлених у дисертаційному дослідженні завдань було здійснено аналіз методичної літератури, який засвідчив, що проблема застосування діалогових технологій вивчення зарубіжної літератури була й залишається нагальною.

Окремі шляхи вирішення проблеми знаходимо ще в період Київської Русі у XII столітті. Навчання полягало в читанні книг з одночасним коментуванням окремих речень, а то й цілих розділів, усному переказі прочитаного, а на основі прочитаного матеріалу здійснювалися діалоги і словесні змагання між учнями [220].

Для даного дисертаційного дослідження значущість представляють погляди діячів того часу: митрополита Іларіона, Кирила Туровського, Данила Заточника. Ними була розроблена і поширена концепція про пізнання і виховання, що полягала в читанні книг, переказі прочитаного, опитуванні один одного. Данило Заточник [220] поширив ідеї Кирила Туровського про пізнання і розглядав навчання, як „удару в бубни”, що збуджують внутрішні регулятори і ведуть до народження корисних думок.

Окремі шляхи вирішення проблеми застосування діалогового навчання були запропоновані у XVI – початку XVII століття за часів відкриття братських шкіл. У Статуті Львівської братської школи 1586 року був зазначений такий пункт: проводити бесіди і диспути з різних питань, пояснювати прочитане. Учні братських шкіл брали участь у народних діях (ігри, хороводи, ритуали, побутові обряди); драматизаціях, що почали розвиватися і поширюватися як засіб драматичного мистецтва, написанні й проголошенні промов, веденні полеміки; складанні міркувань на різні теми, проведенні диспутів. Заслужують на увагу погляди діячів цього періоду, викладачів братських шкіл І. Борецького, Л. і С. Зизаніїв, М. і Г. Смотрицьких, І. Вишенського, П. Могили [220]. Їхні праці носять полемічний характер, слугують зразком ведення дискусій. Саме вони сприяли застосуванню діалогового навчання.

На початку XVIII століття були створені навчальні заклади вищого рівня у порівнянні з братськими школами – колегії. Учні навчали порівнювати твори різних авторів і мов, вести дискусії латинською та російською мовами. Значущість представляють погляди вітчизняного діяча, просвітителя, людини енциклопедичних знань цього періоду Я. Козельського, який вказував на дискусійність процесу навчання, оскільки таке навчання є кроком до знаходження „*причин істини*” [10]. Суголосну позицію висловлює і І. Кроковський [220], який уважав, що навчання має здійснюватися через постановку запитань і заперечень.

У працях українського церковного, громадського, державного діяча, ученого, письменника, педагога кінця XVII – початку XVIII століття Феофана Прокоповича чільне місце відводиться рекомендаціям щодо здійснення навчання. Український діяч зазначає, що учні повинні готувати „*диспути, комедії, риторські вправи*” [212, 75].

Дослідивши діяльність діячів періоду Київської Русі та доби Відродження, можемо зазначити, що значна увага приділялася читанню й обговоренню книг, дискутуванню, обміну думками, веденню полеміки. Визначні діячі заперечували релігійно-догматичний підхід до навчання, який полягав у зазубрюванні великих за обсягом уривків та їх відтворенні. Увагу надавали викладанню гуманітарних дисциплін. Діячами визнавалися такі методи навчання, що збуджують думки учнів, формують навички самостійності, вміння висловлюватися, вести діалог, полемізувати. Саме ці ідеї визначних діячів минулого стали підґрунтям для розвитку в методиці викладання літератури діалогового навчання.

У XIX столітті проблема читання й аналізу художніх творів займає чільне місце у працях російських методистів В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Острогорського, Ф. Буслаєва [54]; 236; 185; 48]. Хоча окремо методисти не розглядали діалогове навчання, однак у їхніх працях звертається увага на застосування діалогу. Говорячи про „*розбір літературних творів*”, дослідники зазначали, що він має проходити на основі побудованих запитань.

В. Стоюнін важливого значення надавав евристичній бесіді. У праці „О преподавании русской литературы” [236] методист розробив шляхи роботи над



художнім текстом, застосовуючи метод аналітичної бесіди, що ґрунтувався на основі запитань за змістом прочитаного: авторський задум, ідейно-тематичний зміст, характеристика персонажів, естетичні та моральні проблеми твору та інші. Суголосну думку висловлюють В. Водовозов [54] і В. Острогорський [185].

Прогресивні ідеї В. Водовозова і В. Стоюніна були активно розвинені в працях їхніх послідовників. Учений-методист Ц. Балталон [15] надає перевагу у навчанні літературним бесідам як ефективному методу активізації діяльності учнів, формування моральних якостей, підвищення інтересу до книги, спонукання до дії.

Бесіді як одному з дієвих методів активізації діяльності школярів, самостійності мислення, розумінню літературних образів надає перевагу Х. Алчевська [5]. Заслуговують на увагу ідеї Т. Лубенця, М. Корфа, І. Огієнка [220]. М. Корф, говорячи про читання художніх творів, відводить місце постановці запитань, бесідам, що є важливими для *„збудження мислення учнів і самодіяльності”* [10, 196].

На роль бесід у навчальному процесі вказував український діяч І. Огієнко [182], який рекомендував ставити запитання та давати на них відповіді. Запитання, на думку дослідника, мають стосуватися історії створення літературного твору, його змісту, ідеї, сюжету, дійових осіб, а також особистих вражень учнів від прочитаного.

На думку іншого українського діяча Ю. Федьковича [257], навчання має ґрунтуватися на спілкуванні вчителя з дітьми і з книгою, тоді навчання буде пробуджувати в дітях допитливість. З цією метою діти повинні *„бачити, думати, говорити”* [257, 235]. С. Ковалів, послідовник і пропагандист праць К. Ушинського, виступав за таке навчання, що спонукає до активності дітей, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Це можливо, на думку дослідника, завдяки спілкуванню з учнями на *„предмет прочитаної книги”* [71, 42].

Важливими з огляду застосування діалогового навчання є ідеї вітчизняного педагога А. Топорова. У ході культурно-просвітницької діяльності серед селян

педагог проводив читання й обговорення книг, застосовуючи бесіди [244]. Педагог зосереджує увагу на висловлених думках селян, вказуючи на їхню значущість для розуміння прочитаних творів і пропонує *„ловити свої думки і почуття при „читці” й викладати їх при оцінці творів, не сковувати свої думки, а бути відвертими і безпосередніми у критиці, як у звичайних розмовах”* [3244, 386]. „Вільна” розмова, як уважав А. Топоров, сприяє *„руху думки”*, ніж розмова за запитаннями. Тому педагог надає перевагу вільній бесіді, а потім – бесіді за запитаннями.

Подальший розвиток проблеми застосування діалогового навчання представлений у працях відомих методистів першої половини ХХ століття В. Голубкова, Г. Гуковського, М. Рибникової, Т. Бугайко, Ф. Бугайка, М. Кудряшова, М. Соколова та інших [74; 77; 223; 47; 143; 234 та інші]. Основою навчання методисти вважали формування розвиненого читача, здатного вдумливо читати й аналізувати твір, самостійно мислити, вільно висловлюватися. Саме уроки, побудовані на основі бесіди, як уважали методисти, сприяють формуванню мислення, самостійності суджень, творчості, підвищенню інтересу до читання.

Російський методист М. Рибникова [223] значне місце на уроках літератури відводить розвитку як писемного мовлення, так і усного. Для розвитку усного мовлення, на думку методиста, необхідною умовою є робота над словом. З цією метою дослідниця пропонує активізувальну (попередню) бесіду, що спрямована на знаходження та пояснення лексичного значення незрозумілих, застарілих і маловживаних слів у контексті твору та за словниками. Для успішної реалізації бесіди повинні бути правильно поставлені запитання. Як уважає М. Рибникова, важливим є *„здорове дозування запитань”* [223, 37]: їх повинно бути не багато, щоб не втомити учнів, а також не повинно бути і мало. При постановці запитань важливим є те, щоб учитель чітко визначив, на що спрямоване запитання. *„Хід, дії, герой, його характеристика, стосунки героїв у творі, мова твору, ідея й тема – ось ті сторони твору, які можуть розглядатися системою запитань”* [223, 34].

Однак, як зазначає М. Рибникова, розуміння твору буде кращим, якщо

запитання ставити не послідовно, слідуючи за текстом, а у зворотному напрямку, тобто від кінця, від розв'язки, а потім переходити до запитань, спрямованих на характеристику героя. Таким чином, „*відповіді на запитання дадуть аналіз з боку задуму*”, навчатимуть учнів „*зв'язувати частини, думати і розмірковувати*”, такі „*запитання спонукають до розуміння тематики і задуму автора*” [223, 35]. У ході бесіди, як зазначає дослідниця, вчитель ставить запитання учням, спрямовані на розкриття мовних засобів, стилю, індивідуальних ознак письменника тощо.

Вагомий внесок для розвитку проблеми застосування діалогового навчання мають праці Г. Гуковського [77]. На думку методиста, урок має носити діалогічний характер. Діалогічність, як уважав дослідник, передбачає творчу взаємодію та зближення читача з твором, що ґрунтується на трьох елементах. „*Перший – знання тексту, другий – осмислення його історичного місця й оточення. Третій елемент – безпосередньо ідеологічне вивчення тексту – аналіз і тут же синтез – тлумачення літературного твору*” [77, 186]. „*Активно-діалогічне розуміння*” художнього твору, за Г. Гуковським, відбувається за умови, коли читачі стають об'єктом подій, що зображуються у творі, перевтілюються у героїв, переживають разом з ними. Зацікавлення твором має передувати його аналізу, а для цього має бути діалог з художнім твором.

На ефективність бесіди при вивченні літератури як важливого фактора активізації пізнавальної діяльності учнів указує вітчизняний методист В. Кондрашов [4]. Дослідник вважає, що бесіда спонукає учнів до розмірковувань, пошуку, розвиває мислення, творчі здібності, самостійність, активність, готує підґрунтя для дискусії. Активізація діяльності учнів, як уважав методист, повинна бути спрямована перш за все „*на розуміння природи літературного твору і на стимулювання процесу його сприйняття й аналізу*” [4, 37]. Сприяти цьому може літературна бесіда, яка є активною стороною навчання, оскільки розвиває розумову діяльність учнів, активізує процес навчання та сприяє ефективному викладанню і засвоєнню літературного матеріалу, даючи учням „*міцну опору*”.

Праці М. Рибникової, В. Голубкова, Г. Гуковського, В. Кондрашова та інших

методистів містять значущі для дисертаційного дослідження положення про застосування діалогового навчання у процесі вивчення літератури. Такі форми, як евристична та навчальна бесіди були ґрунтовно розроблені та набули системного характеру в працях методистів, оскільки вони вважали їх необхідною й обов'язковою умовою уроків літератури.

Ефективні шляхи вирішення досліджуваної проблеми пропонуються в працях Л. Айзермана, Г. Беленького, С. Гуревича, М. Качурина, О. Бандури, А. Копчук, В. Маранцмана, Є. Пасічника [3; 25; 79; 16; 137; 161-162; 190 та інші] та інших. О. Бандура [16] відводить місце бесідам з учнями, що спрямовані на вивчення їхніх особистих вражень від прочитаного. Г. Беленький [25] зазначає, що ефективність бесіди залежить від запитань, спрямованих не лише на знання тексту, а й пошук правильної відповіді, і на особистісне враження й переживання учнів [25]. Є. Пасічник, розглядаючи шляхи підвищення інтересу до читання, усвідомлює за О. Бандурою, зазначає, що бесіда *„відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору”* [190, 59]. Як стверджує методист, у процесі бесіди здійснюється безпосередній зв'язок учителя й учнів. Можемо зробити висновки, що бесіда розвиває активність дітей, самостійність, уміння зіставляти й узагальнювати, аргументувати свої твердження, сприяє розвитку мовлення, спонукає до знаходження нового.

Суголосну думку висловлюють Л. Айзерман і Б. Панов [3; 186], вважаючи, що діалогічність уроку літератури полягає в індивідуальному підході кожного читача до сприймання, розуміння й аналізу художнього твору, а також в уміннях кожного сприйняти думку іншого. Діалог, на думку методистів, слугує пробудженню емоцій школярів, виявленню ставлення до героя, осмисленню сюжету, композиції твору, є підґрунтям для диспуту, що передбачає вирішення складних запитань.

Центром уроку-діалогу, на думку російського методиста В. Маранцмана, має бути бесіда, що сприяє пошуку, *„викликає емоційну реакцію, цікавість школярів, наближує їх до явища мистецтва”* [162, 41]. Важливим аспектом, на думку

дослідника, є „*характер запитання*”. Запитання мають здійснюватися від простих до складних, повинні бути спрямовані спочатку на зміст твору, а потім на розуміння смислу, що викликає „*багатоплановість суджень*”. Як вважає В. Маранцман, урок-діалог сприяє формуванню творчої уяви, мисленню, пошуку, активізації діяльності, вимагає „*гармонійного поєднання думки письменника і читацького сприйняття*” [161, 116].

Значущості урокам-діалогам надають З. Рез, Н. Станчек, Г. Шабельська, С. Смірнов, Т. Якиманська [208; 162], вказуючи на важливість і значущість попередньої та літературної бесід, які готують учнів до сприймання літературного твору, є стимулом для читання, спрямовані на знання тексту, активізацію мислення та діяльності, самостійності суджень.

Значний внесок у розроблення проблеми застосування бесіди на уроці зробив російський педагог-новатор Є. Ільїн [193]. Бесіда, на думку методиста, повинна передбачати спілкування не тільки вчителя з дітьми, а й з книгою. Щоб урок мав успіх, як вважає методист, з дітьми потрібно говорити, а для цього необхідно „*йти не від „образу” або „проблеми”, а до образу й проблеми, від якої-небудь дрібної, на перший погляд, крихти – деталі*” [193, 192]. У спілкуванні вчителя й учнів, як вважає дослідник, полягає великий успіх уроку. Розмова має відбуватися не лише у напрямі *вчитель-учень*, а й *вчитель – автор – книга*. Важливе значення під час бесіди методист відводить запитанням, зазначаючи, що від них залежить хід уроку, ступінь включення дитини в розмову, результативність усього процесу навчання. Правильно організована бесіда, на думку методиста, є підґрунтям для дискусії, адже у ході суперечки, дискутування, висловлення протилежних суджень народжуються думки. Дискусія, як вважає методист, – це крок на шляху до розуміння твору. Тому для дискусії варто обирати лише одне запитання, але таке, щоб у ньому відобразився моральний бік.

На думку методиста, „*спілкування – перш за все контакт, тобто велика духовна робота*”, „*це урок співтворчості, спільного мислення, партнерства, урок свободи, де кожний зможе й повинен висловити себе*”, „*своєрідна педагогічна поема, де не лише виховуються, а й перевиховуються характери*” [193, 241-250].

Словесник, який не оволодів мистецтвом спілкування, як уважає дослідник, „безсилий давати глибокі літературні знання”. Ми цілком погоджуємося з цією думкою методиста і вважаємо, що від уміння вчителя вести діалог з учнями залежить ефективність уроку літератури.

Значущими у контексті досліджуваної теми є погляди частини дослідників: С. Абрамович, С. Аверінцева, О. Богданової, С. Леонова, В. Чертова, С. Гуревича, [1; 2; 216; 101; та інші] та інших, які виокремлюють уроки-бесіди, уроки-діалоги, надаючи перевагу інсценуванням уривків твору, проблемним запитанням, що сприяють пошуку невідомого, розумінню навчального матеріалу.

Як зазначають Г. Кудіна, З. Новлянська, Н. Россіна [141], діалогічність уроку літератури залежить від індивідуального сприймання та розуміння твору кожним читачем, полягає в процесі поступового входження читача в позицію автора, в результаті чого відбувається літературна співтворчість. Суголосну думку висловлює Т. Пахомова [191], зазначаючи, що процес пізнання й аналізу художнього твору повинен відбуватися при спілкуванні читача з автором твору, їх діалогічній взаємодії. Для того, щоб відбувся діалог, „вчитель має створити такі умови, за яких учень-читач захотів би докласти додаткових зусиль, а текст мав би змогу виявити свої можливості” [58, 16]. Як уважає методист І. Переденко, діалог „герой-читач” відбувається на етапі „вживання” читача в героя, коли він стає читачем-героєм: бачить світ, в якому відбуваються події, стає їх учасником. На думку методиста, „текст стає формою спілкування, культурологічним діалогом між поколіннями у просторі і часі”, „лише за умови існування не тільки автора, а й читача” [194, 8]. Важливим завданням для вчителя, як уважає дослідниця, є „налагодження „творчого діалогу” з учнями, щоб у його вихованців виникло бажання вступити в діалог з автором твору” [194, 8].

На думку методистів, важливим етапом при вивченні творів художньої літератури є шлях від запам'ятовування того, про що говориться в тексті, до розуміння його смислу, структури побудови в єдності змісту і форми. Це можливо завдяки спілкуванню з книгою, „відкритому” діалозі читача з автором, що ґрунтується на повному й поглибленому аналізі художнього твору.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття – у період розвитку методичної науки викладання зарубіжної літератури – з’явилася низка наукових праць і статей, посібників, підручників, у яких відомі українські методисти розглядають ефективні шляхи вирішення поставленої в дисертаційному дослідженні проблеми. Основні шляхи становлення компетентної особистості, здатної аналізувати, інтерпретувати художні твори, вступати в діалог з автором пропонуються в працях учених-методистів сучасності Л. Мірошніченко, Г. Токмань, О. Куцевол, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Н. Волошиної, І. Мойсеїва та інших [173; 243; 1504 115-118; 126; 178; 175; 188 та інші]. Праці науковців мають важливе значення для розкриття проблеми застосування діалогових технологій навчання, тому потребують детального розгляду та вивчення.

Науковець Л. Мірошніченко [173], розглядаючи уроки різного типу – розвитку мовлення, позакласного та виразного читання, аналізу художнього твору значне місце відводить бесіді як одному з важливих структурних елементів уроку. Особливого значення науковець надає евристичній бесіді. Методика проведення такої бесіди, як уважає дослідниця, потребує глибинної та ґрунтовної підготовки й складається з таких етапів:

- читання художнього тексту;
- добір додаткової літератури;
- звернення до інших видів мистецтва – театральних вистав, кінофільмів, телепередач тощо;
- створення системи запитань;
- добір завдань [173, 169].

За слушним переконанням методиста, „найдоцільнішими є так звана *вільна бесіда* та *бесіда за здалегідь підготовленими запитаннями*” [курсив – Л. М.] [173, 19]. Запитання, як уважає дослідниця, „*мають бути простими, чіткими, конкретними й передбачати розгорнуту відповідь; викладатися в логічній послідовності (тобто спиратися на попередню відповідь і готувати до наступної*” [173, 197]. На думку методиста, саме евристична бесіда є підґрунтям для диспуту чи дискусії, підготовки учнів до аналітичної роботи з художнім

текстом. Науковцем наводяться такі види діалогового навчання, як: діалогі-інтерв'ю, прес-конференції, обговорення кінофільмів, вистав, телевізійних передач тощо.

Науковець Н. Волошина [178] також важливого значення надає бесіді, оскільки завдяки їй підвищується мотивація учнів до навчання, підсилюється цікавість до книги. Погоджуємося з думкою методиста, що в ході бесіди спілкування учнів один з одним підсилює мотиваційну сферу кожного. Дослідниця слушно зазначає, що *„правильно організоване спілкування створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання школярів, коли кожний має змогу через оцінку іншого пізнати і зрозуміти себе”* [230, 172].

І. Мойсеїв у своїй праці *„Зрубіжна література у людинотворчому вимірі”* також пропонує бесіди *„на вузлові дилеми буття за матеріалами певних творів”* [175, 233]. Дослідник зазначає, що для кожного методиста важливим є *„методика вдумливого читання і після – рецептивного розмірковування”*. Читач *„повинен володіти здатністю до обміну ідеями, реального спілкування з літературним твором”*.

На діалог читача з автором твору вказує С. Лавлінський, зазначаючи, що він сприяє *„зацікавленості у власній читацькій реакції, в проясненні смислу загадок тексту”* [151, 105]. Чільне місце дослідник відводить урокам-діалогам. Підґрунтя для навчального діалогу, на думку вченого, складає комунікативно-діяльнісний підхід, що *„виявляється в процесі спільної смислодіяльності педагога-словесника та читачів-школярів, основу якої складають сприймання, аналіз та інтерпретація окремого літературного твору”* [151, 27]. Навчальний діалог, на думку С. Лавлінського, є, з одного боку, комунікативною основою літератури, в з іншого – основою розвитку культури читача.

Для того, щоб відбувся урок-діалог, як уважає науковець, необхідною умовою є *„есеїстична”* модель, що ґрунтується на *„свободі слова учнів”*, тобто кожний має право висловити свою думку, навіть якщо ця думка є відмінною від інших. Для того, щоб в учнів було бажання *„висловити свою думку”*, дослідник стверджує, що має відбуватися *„постійний безперервний запитувальний процес”*.



З цією метою вчений надає значущості „методиці запитування”. У своїй праці науковець розкриває сутність цієї методики, зазначаючи, що в ході діалогу необхідно враховувати спонукальну форму запитання. Учений стверджує, що якщо „запитання позбавлене заклику до осмисленої відповіді, воно перестас бути запитанням в істинному смислі слова. Запитання завжди повинно володіти предметом думки, чіткою структурою, мати певну тематичну основу, на яку точно вказує грамотно обраний запитальний прислівник” [151, 140]. На основі цього положення науковцем розроблена діалогічна модель засвоєння твору („запитальник”). Дослідник розкриває характер „універсальних запитань”, спрямованих на „внутрішнє життя твору”, при цьому вказуючи на прислівник: суб’єкт (хто?), об’єкт (що?), буття (чи є, невже), система (чия?, кому належить?, кого?), час коли?, як часто?, як довго?), простір (де?, в якому місці?), рух (звідки?, куди?, з яким результатом?), функція (що робить?, для чого призначений?, який?), кількість (скільки?), мета (навіщо?, з якою метою?), засіб (завдяки чому?, чим?, за допомогою кого?), метод, спосіб (як?, яким чином?), причина, наслідок (чому?, з яким результатом?).

Враховуючи характер „універсальних запитань”, дослідник визначає наступні умови:

- формування запитань-„зачіпок”, які інтригують читача;
- співвідношення першочергових запитань з певними аспектами літературного твору;
- створення запитань, спрямованих на логічну послідовність подій твору;
- прогнозування ймовірних варіантів судження (можливі відповіді читачів);
- звернення уваги на деталі, назву твору, події;
- формулювання запитань, що допоможуть читачам краще розібратися в організації художнього простору й часу, побудові сюжету і цілеспрямованій послідовності його розгорнутості, особливостях системи образів; визначити особливість мови автора; побачити основні форми розповіді (монологи, діалоги, листи, цитати, сни, оповідання в оповіданні тощо); виявити межі авторського розуміння;

- створення запитань, спрямованих на інтерпретацію твору в системі інтертекстуальних зв'язків: архетипових (міфологічні, фольклорні), проблемно-тематичні, жанрово-родові, історико-літературні, біографічні тощо.

Таким чином, на основі положень науковця можемо зробити наступні висновки: діалог читача з автором твору сприяє „відкритій” комунікації учасників діалогу, носить „есеїстичний” характер, є універсальним герменевтичним способом літературознавчого аналізу й інтерпретації художнього твору, який в „значній мірі визначається комунікативною природою літературного твору” [151, 179].

Значущість для дисертаційного дослідження становлять наукові розвідки Г. Токмань [243]. Науковець, розглядаючи методика викладання української літератури, зазначає, що навчання має здійснюватися на екзистенціально-діалогічних засадах. Методистом звертається увага на такий діалогічний ланцюжок, як „художній текст – учень – учитель” [243, 6], адже діалог, на думку методиста, сприяє „формуванню внутрішньої діалогічної установки учня при читанні художніх творів” [243, 9]. Як слушно зазначає науковець, будь-який твір є незакінченим автором, тому що він відтворюється у свідомості читача. У докторській дисертації дослідниця вказує на види діалогу, які можливі при роботі з художнім текстом: учителя з учнем, учня з художнім твором, між різними творами, художнього тексту з надбанням епохи, художнього тексту з літературними традиціями, художнього тексту зі світовим мистецтвом.

Отже, можемо стверджувати, що положення дослідниці про діалогічний підхід у викладанні літератури має важливе значення. І хоча дослідниця розглядає питання викладання літератури в старшій школі, окремі положення мають для нас значущість, а саме:

- діалогічність уроку літератури;
- застосування діалогічного ланцюжка „художній текст – учень – учитель”;
- „внутрішня діалогічна установка учня на прочитаний твір”;

- особистісне сприймання художнього твору;
- осмислення власних відчуттів при читанні;
- зародження, висловлювання й обґрунтування власної думки;
- застосування різних видів діалогу, що розглядаються як діалог культур;
- діалогічність уроку з урахуванням культурологічного аспекту.

У положеннях української дослідниці прослідковується ідея діалогу культур, започаткована М. Бахтіним. Положення видатного літературознавця знайшли відображення в працях інших сучасних дослідників. З. Кирилюк зазначає, що *„кожен твір несе в собі ознаки конкретної епохи та країни, громадянських та етичних переконань”*. Тому, як уважає науковець, при викладанні літератури необхідною умовою є *„врахування особливостей кожної епохи й національної культури”* [123, 3]. Ю. Сорокін [235] зазначає, що діалог культур відбувається тоді, коли читач сприймає іншу культуру. Діалог культур розглядається і Л. Поляковим, який стверджує, що необхідно *„спробувати зрозуміти „інше” як „своє-інше”, з тим, щоб і своє побачити як „інше-своє”* [204, 48].

Суголосну думку висловлює В. Доманський [89], стверджуючи, що вивчення твору передбачає входження в художній текст, а через нього – в певну культуру. Однак, як зазначає дослідник, входженню в текст сприяє усвідомлення його учнем, що згодом переходить в акт комунікації. Таким чином, реконструювавшись у свідомості реципієнта, текст сприяє виникненню діалогу між мисленням і мовленням, існуючим текстом і створеним уявою читача. На основі рецепції тексту виникає ще один текст – інтерпретований. Інтерпретація веде до міжособистісного діалогу. Міжособистісний діалог, як зазначає В. Доманський, це *„всезагальний спосіб засвоєння духовно-ціннісних основ життя, форма пошуку самого себе в світі загальнолюдських цінностей [...], спосіб пізнання світу”* [90, 43]. У діалозі дитина вкладає в мовлення, у сказане судження всю себе, і це слово *„входить в діалогічну тканину людського життя”* [22, 318]. Оскільки через текст відбувається *„входження”* в тканину людського життя, тому літературний твір, як уважає В. Доманський, повинен прочитуватися як текст культури, що *„відображає зіткнення різних позицій: соціальних,*

*політичних, етичних, естетичних, філософських*” [113, 50]. Читач таким чином сприймає епоху автора як цілісну картину, що відображає минуле в поєднанні з сучасністю читача і майбутнім, що відображає цілісність духовної культури.

Розкриваючи поняття „діалог культур”, В. Доманський уводить дефініцію „внутрішньо культурний діалог”. У центрі такого діалогу – „*дефініції в уявленнях про модель світу і людини, системи цінностей, своєрідності художнього стилю культурної епохи*” [90, 47]. Виходячи з цього положення дослідника, уявлення про культуру античності, Середньовіччя, Відродження, класицизму в шкільній практиці викладання літератури має здійснюватися не на прикладі одного-двох творів. Щоб мати краще уявлення про історико-літературні епохи, В. Доманський пропонує звертатися до творів інших мистецтв: архітектури, скульптури, живопису, графіки, музики, театру, кіно та інших, оскільки різні види мистецтва, „взаємодоповнюючи один одного, створюють образ певної культурної епохи, передають її дух, її естетичні й етичні цінності” [90, 47].

На думку В. Доманського, щоб відбувся діалог культур, реципієнту потрібно перевтілитися в героїв твору – представників різних вікових груп, національностей, професій, родів занять тощо, зіставляти героїв із собою та своїм часом. Враховуючи специфіку вивчення літератури, і насамперед зарубіжної, вчителю, як уважає дослідник, необхідно звертати увагу учнів на „*таємниці слова*” (В. Біблер): ім'я персонажа, портрет, пейзаж, інтер'єр, місце, час, простір тощо. Щоб відбувся діалог культур, а це, як уважає В. Доманський, можливо, коли читач зрозуміє автора, учитель сам повинен знати досконало текст і культуру тієї країни, якій належить автор.

Діалог культур на уроці, за В. Доманським, повинен представляти „*комунікативну подію як взаємодія свідомостей учнів, автора, вчителя*” та „*передбачати рівноправні вільні свідомості, що творять і збагачують один одного*” [90, 47].

У середині літературного твору В. Доманський виокремлює чотири види діалогу:

- діалог реплік, голосів, героїв;

- діалог смислів, сутностей;
- діалог особистостей (героїв, героїв і автора);
- діалог всередині свідомості діючого персонажа, оповідача, автора.

Перший вид діалогу – взаємодія, спілкування героїв. Цей вид діалогу визначається як ситуативний, що виникає в межах конкретної ситуації.

Другий вид діалогу визначає сутність конфлікту твору. Він відображає сімейно-побутові, суспільно-політичні, морально-етичні та філософські проблеми, що відображені в тексті.

В основі третього виду діалогу знаходиться комунікація двох чи кількох особистостей, кожна з яких представляє *„вільний, індивідуально неповторний... суб'єкт”* [90, 51]. Кожна особистість представляє свої погляди на світ і людину. Цей діалог ґрунтується на поліфонії голосів.

Четвертий вид діалогу В. Доманський визначає як внутрішній, що полягає в здібностях читача *„присвоювати”* різні способи розуміння світу, поєднувати у своїй свідомості різні світоглядні позиції та мислення. Внутрішній діалог, як зазначає В. Доманський, передбачає входження читача в образи героїв, людей різних епох, культур, зіставляти їх із собою, своїм часом. При діалозі культур, на думку дослідника, текст повинен розглядатися як складова частина певного історичного типу культури.

Процес міжособистісної комунікації на уроках літератури пов'язаний з діалогічними відносинами, які М. Бахтін визначив як *„діалог смислів”*, а В. Біблер – *„діалог логік”*. Розуміння діалогу вченими визначило підґрунтя розробки концепції навчального діалогу (уроку-діалогу). Навчальний діалог, за В. Доманським, організовується за допомогою текстів і вміщує в собі різні види діалогу:

- діалог реплік і голосів героя;
- діалог сутностей й особистостей героя;
- діалог всередині свідомості персонажа;
- діалог образів культури – різних логік і позицій;
- діалог читача з героями;

- діалог читача з автором;
- діалог читача з іншими читачами;
- діалог всередині свідомості вчителя й учня;
- діалог різних типів свідомості та культур.

В. Доманський виокремлює психологічні характеристики навчального діалогу. Ними є такі:

- рівність учасників діалогу;
- наявність іншої та рівноправної свідомості;
- взаєморозуміння та пошук узгоджених дій;
- конструктивний характер діалогу;
- альтруїзм і емпатія;
- вміння слухати інших;
- довіра, чуйність та терпіння до партнера.

С. Курганов, а слідом за ним і В. Доманський, урок-діалог визначають як сходження, що характеризується наступними ознаками:

- спілкування одного суб'єкта з іншим;
- партнерство, співробітництво, співтворчість учителя й учнів, які в просторі діалогу присвоюють і відстоюють певні позиції (читача-художника, читача-критика, читача-літературознавця);
- розімкнений, спіралевий характер діалогу, його спрямування в іншу культуру;
- пошук конструктивних рішень;
- сходження учасників діалогу до важливих естетичних, моральних, філософських смислів;
- наявність двох текстів: авторського і того, що виник в результаті колективної роботи учасників діалогу;
- багатоплановість, що передбачає різні види діяльності учнів, пов'язані зі сприйманням, оцінкою, інтерпретацією художніх явищ, літературно-творчою діяльністю;
- активне використання ігрових методик (за М. Бахтіним, діалог карнавалу

й інтеріоризації культури учасниками комунікації);

- поєднання макро- і мікродіалогів, що зумовлює самостворювання особистості в просторі культури.

У межах уроку-діалогу В. Доманський виокремлює наступні аспекти:

- використання різних видів коментарів історико-культурного, етнографо-побутового, лінгвістичного й літературознавчого плану, які допомагають „розкодувати” мову твору, що вивчається, його побудову, проникнути в тканину тексту;
- відтворення життєвого шляху героя та його аналіз;
- взаємодія тексту з контекстом (авторсько-біографічним, соціально-історичним, філософським, художнім).

Таким чином, урок-діалог набуде завершеності за умови, коли вчитель переведе його в площину культури.

Значущими для даного дисертаційного дослідження є розвідки Ж. Клименко [126]. Науковець вказує на те, що *„спілкування з іншими етносами сприяє формуванню й закріпленню національно-специфічного в культурі”* [126, 63]. Однак, як зазначає дослідниця, в *„ситуації контакту представників різних культур (зокрема, при посередництві перекладної художньої літератури) виникає значно більше труднощів, ніж при спілкуванні носіїв однієї культури (наприклад, автора й читача твору)”* [126, 64]. Діалог між читачем і чужою культурою, на думку науковця, відбувається за умов, якщо:

- вчитель створить емоційно-інтелектуальну атмосферу зацікавлення чужою культурою, налаштує на доброзичливе ставлення до неї;
- учні усвідомлять, що *„діалог культур є діалогом рівноправних партнерів”* (М. Гольберг), які прагнуть глибоко зрозуміти одне одного;
- школярі володітимуть специфічними вміннями, необхідними для роботи з інокультурним текстом (це насамперед вміння фіксувати та пояснювати прояви національного в культурі, аналізувати твір відповідно до його інокультурної природи).

Таким чином, щоб відбувся діалог читача з твором і щоб реципієнт зрозумів

автора, вчитель повинен сам знати культуру тієї країни, якій належить автор. Його мета, як зазначає Ж. Клименко, *„створити емоційно-інтелектуальну атмосферу, яка сприятиме, по-перше, зацікавленню учнями чужою культурою, по-друге, налаштуванню їх на доброзичливе ставлення до неї, по-третьє, полегшенню сприймання конкретного інокультурного твору”* [126, 76]. Говорячи про значення перекладу при вивченні зарубіжної літератури, науковець зазначає, що *„учням доцільно репрезентувати різні рівні діалогу:*

- оригіналу й перекладу;
- автора й перекладача;
- перекладачів (*„естафета перекладів”*);
- перекладного твору й інокультурного читача;
- оригінальної та перекладної літератури;
- перекладної літератури та приймаючого суспільства” [158, 127].

Для художнього перекладу, як зазначає науковець, характерна особлива комунікативна модель. Ця особливість, на думку науковця, *„виявляється в тому, що певний переклад є діалогом двох культур – культури оригіналу й культури цільової літератури”* [126, 24].

Ідея діалогу культур, на думку Ж. Клименко, *„наголошує на необхідності діалогового підходу на всіх рівнях спілкування: діалог різних історично існуючих логік, культур, способів розуміння; діалог голосів окремих індивідів; внутрішній діалог мислителя з самим собою”* [126, 85].

Як зазначає Ж. Клименко, *„осягнення різних рівнів комунікативної моделі перекладного твору, яка ґрунтується на діалозі культур, процесу діалогового спілкування автора й перекладача, читачів різних країн посередництвом художнього твору сприятиме розвитку внутрішнього діалогу учня”* [126, 85], *„національній само ідентифікації..., розвитку здатності до діалогу, формуванню культури міжнаціональних взаємин”* [126, 88],

Проблемі застосування діалогових технологій навчання присвячені дослідження науковця О. Ісаєвої [115-118]. Зосереджуючись на проблемі діалогічності уроку літератури, вчена зазначає, що *„під час вивчення літератури*



*мають здійснюватися так звані мікро- та макродіалоги*". Діалог, як зазначає науковець, *„має стати основним психологічним та етико-культурним принципом вивчення літератури”* [115, 6], *„домінуючою формою навчання”* [118, 3].

Оскільки вік учнів 5-7 класів характеризується активністю, діяльністю, прагненням бути схожими на своїх улюблених героїв, тому в системі формування читача дослідниця надає перевагу методам творчого читання та творчих завдань, евристичному, дослідницькому, таким прийомам, як *„бесіда за тільки що прочитаним, що спрямована на перечитування тексту твору, побудова системи запитань та завдань, зіставлення твору з екранізацією, театральною виставою та інші”* [116, 10].

Значне місце у формуванні читацької культури школярів у працях ученої посідають рольові ігри та ігрові прийоми, евристична бесіда, дискусія, мозкова атака тощо, що сприяють зацікавленості школярів предметом, пробуджують допитливість, є джерелом на шляху пізнання. Серед видів діалогового навчання дослідниця виокремлює взаємне опитування, співбесіди, взаєморецензування відповідей, виконання різноманітних творчих завдань, таких як інсценізація окремих епізодів твору, написання кіносценаріїв і діафільмів на основі прочитаних творів, створення рекламних проектів та інші. Серед видів діалогу між учителем і учнями, учнів між собою науковець надає перевагу таким видам бесід, як узагальнююча й евристична. Особливе місце відводить дослідниця різновиду евристичної бесіди *„мозковому штурму”* як ефективному способу активізації творчих здібностей школярів, формування компетентного читача [116].

Чільне місце серед видів діалогового навчання науковцем відводиться дискусії. На думку дослідниці, дискусія *„активізує розумову діяльність школярів, сприяє зацікавленню навчальним предметом, розвиває логіку та критичне мислення, мовленнєві уміння та навички, допомагає проявити особисте „Я”, тобто є засобом самопрезентації учня”* [116, 118].

Докторська дисертація О. Ісаєвої *„Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури”* [117]

присвячена формуванню літературної компетенції читача, розвитку читацької діяльності школярів. Хоча дослідження проводилося в системі навчання старшокласників, його матеріали мають значущість для нашої роботи й заслуговують на досконале вивчення. Розкриваючи теоретичні основи читацької діяльності, О. Ісаєва зазначає, що вона є формою навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, взаємодії вчителя й учнів, має об'єкт розгляду (текст твору) і зорієнтована на розвиток широкої читацької культури соціального суб'єкта (учня). У праці доведено, що якість знань і умінь читача залежить від повноцінного та глибокого сприйняття та засвоєння прочитаного [117, 8]. Погоджуємося з думкою дослідниці, що ціннісно-орієнтаційний аспект виявляється в умінні інтерпретувати й оцінювати певне літературне явище, що сприяє формуванню особистісного естетичного смаку та світогляду [117, 7].

Дослідивши теорію й технологію читацької діяльності, вчена доводить, що на формування й розвиток читацьких смаків, інтересів, комунікативних здібностей має вплив спілкування з книгою. При цьому дослідниця вказує на роль *„діалогічності уроку літератури”*. Не можна не погодитися з думкою науковця, що серед проблем, з якими зустрічається вчитель у шкільній практиці в процесі викладання предмета, є така: *„відсутність у школярів зацікавленості читанням програмових творів на фоні загального падіння культурного рівня суспільства”* [117, 201]. Тому дослідницею пропонуються ефективні шляхи, спрямовані на підвищення інтересу до читання, серед яких відводиться місце безпосередньому спілкуванню з книгою. *„Зануренню”* школярів у текст, як уважає дослідниця, сприяють аналіз обкладинки книги, робота з назвою твору, ілюстраціями (зіставлення ілюстрацій різних авторів, тексту із зображенням на обкладинці, ілюстрації з власним читацьким враженнями), робота з прологом, вступом до твору, аналіз перших абзаців, епіграфу до твору тощо.

Отже, необхідно зазначити, що вказані види робіт спонукають учнів до уважного вдумливого читання художнього твору, зосереджують їхню увагу на важливих елементах художньої структури тексту, сприяють формуванню власної позиції, комунікативних здібностей. Результати дисертаційного дослідження

О. Ісаєвої мають безперечну значущість і стали поштовхом для даного дослідження у розв'язанні проблеми застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в 5-7 класах.

Ідею розвитку творчої особистості обстоює науковець О. Куцевол у своїй праці „Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури” [150]. Автором описані різні підходи до формування творчої активності учителів й учнів. На формування творчих здібностей має вплив процес взаємодії вчителя й учнів, що *„веде до розвитку суб'єктів”* [150, 15]. Серед особливостей літературної творчості О. Куцевол визнає спрямованість на реципієнта, вказуючи, що *„пишучи твір, автор свідомо чи несвідомо зорієнтований на читача”* [150, 32]. Вчена зазначає, що *„таким чином програмується своєрідний діалог, обмін думками, полеміка”* [150, 32]. За слушним переконанням дослідниці, при викладанні літератури *„актуальним є врахування специфіки полемічної взаємодії „письменник – учитель – учень”* [150, 32]. Оскільки читач є співавтором письменника, то для здійснення акту творчості стосовно художнього твору реципієнт має володіти дивергентним мисленням, оскільки воно, на думку науковця, *„припускає варіювання шляхів вирішення проблеми і забезпечує знаходження кількох результатів”* [150, 38]. Ми цілком поділяємо цю думку О. Куцевол стосовно того, що в процесі читання відбувається духовне становлення особистості, а вільне висловлювання власних суджень є джерелом для формування творчої активності читачів, підвищення їхніх компенсаторних можливостей, самопізнання, розуміння себе й інших, пошуку моральної сутності, осмислення загальнолюдських якостей і життєвих цінностей.

На діалогічний характер уроку літератури вказують сучасні методисти А. Вітченко, О. Дем'яненко, Ю. Дишлюк, А. Мельник, С. Мірошник, В. Черній [53; 88; 167; 84; 274; 172 та інші] та інші. Значне місце у дисертаційних дослідженнях науковців займають проблемні завдання, евристичні запитання, творчо-практичні вправи. А. Вітченко [53] зазначає, що літературному розвитку школярів 5-7 класів сприяють театральні ігри, інсценізації не лише драматичних творів, а й окремих елементів біографії письменника, словесна діяльність. Такі

види діяльності, як зазначає дослідник, оживлюють процес спілкування учнів з письменником, формують цікавість до його творчої спадщини. Упровадження театральних засобів у процес навчання, як уважає дослідник, сприяє вдосконаленню розвитку школярів, якісному засвоєнню ними літературно-художніх творів, формуванню мовленнєвих здібностей, цілісному сприйманню художнього твору, розширенню кола спілкування, розвитку умінь логічно і послідовно висловлювати думки, удосконаленню навичок словесної виразності, вмінню ставити завдання, оцінювати власну сценічну поведінку та поведінку інших [61].

Дисертаційне дослідження Ю. Дишлюк „Формування ораторських умінь учнів 5-8 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури” розкриває підвалини ораторського мистецтва. Науковець зазначає, що формування ораторських умінь досягається завдяки *„майстерності у висловленні думок, умінню добирати слова для переконливості промов”* [88, 12]. Для виховання особистості з незалежними судженнями, як зазначає дослідниця, необхідно застосовувати сократівський метод бесіди. Підґрунтям для комунікативного навчання є риторика, що сприяє формуванню мовленнєвих навичок, вмінню спілкуватися, вести полеміку, готувати і виголошувати публічні виступи, вихованню мовленнєвої культури. Важливе значення методист надає сучасній риторичі, зазначаючи, що її мета – пошук найкращих варіантів діалогового навчання, впливу й переконання, різнобічних варіантів мовленнєвого спілкування. Оскільки на початку XXI століття в науці відбуваються кардинальні зміни у переосмисленні процесу навчання, тому цілком погоджуємося з науковцем Ю. Дишлюк, що навчання повинно відбуватися у формі комунікативного діалогу, а для його ефективності науковець пропонує завдання з теоретичної та практичної риторики.

Досліджуючи літературний розвиток учнів 5-7 класів, А. Мельник [167] зосереджує увагу на навчально-ігровій діяльності школярів, зазначаючи, що вона є джерелом для спілкування та співробітництва. Науковцем надається перевага тим іграм, що спрямовані на художній твір: створення кіносценарію, словесне малювання, ігри асоціативного характеру, інсценізації, читання в особах, заочна

екскурсія, бесіда, обговорення ілюстрацій, КВК та інші. Завдяки навчально-ігровій діяльності, як вважає методист, відбувається збагачення загальної культури, задоволення потреби в спілкуванні, процес літературного становлення особистості.

Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження О. Дем'яненко „Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5-8 класів” [84]. На розвиток особистості впливають діалогічність і комунікативність, і навпаки, дефіцит активності спілкування не дає можливості в особистісному зростанні. Науковець зазначає, що *„у дискусії людина має не лише пояснити іншому своє бачення, але і зрозуміти позицію іншого, вибудувати систему аргументів на захист власного трактування і розкрити недоліки іншого”* [106, 19]. Творчість, як зазначає науковець, можлива за умови *„діяльності і спілкування”*. Активна діяльність учнів проявляється при створенні проблемних ситуацій, вирішенні проблемно-пошукових завдань, у результаті диспутів, полеміки, дискусії, евристичної бесіди, у ситуації вільного обміну думками. Чільне місце науковець відводить асоціативним завданням як різновиду творчості. Серед завдань, актуальних для розвитку комунікативних здібностей школярів, О. Дем'яненко визнає завдання на створення уявного портрета героя на початку читання та зіставлення його з подальшим враженням від прочитаного, асоціативно-прогностичного характеру за портретом автора, його прізвищем, біографічними фактами у зіставленні з епізодами твору. Серед завдань формувального типу дослідниця виокремлює систему творчих запитань, проблемну бесіду і диспут на основі проблемної ситуації, формування, пошук, дослідження, спростування і доведення проблеми. Поділяємо думку науковця, що такі завдання сприяють глибокому розумінню й усвідомленню прочитаного.

Отже, на основі дисертаційного дослідження О. Дем'яненко, можемо зазначити, що взаємодія з іншими сприяє розвитку критичного мислення, самостійному знаходженню інформації, формуванню діалогічних стосунків, що є передумовою активної діяльності, а відтак – творчої особистості.

Проблемі діалогічності навчання присвячені й інші дослідження. Так,

В. Панченко [188] пропонує завдання на зіставлення персонажів твору, Г. Давиденко [81] вказує на доцільність застосування інтелектуальної розминки та інсценування уривків твору, С. Дітькова [87] провідним видом діяльності вважає евристичну бесіду, В. Черній [274] зосереджує увагу на постановці проблемних запитань.

Отже, аналіз науково-методичних джерел дає змогу стверджувати, що вченими визначається необхідність застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури: створено серію запитань для бесід різного характеру; пропонуються різні види робіт над художнім текстом, що спрямовані на взаємодію учасників навчального процесу, комунікацію, активізацію пізнавальної діяльності школярів. Незважаючи на достатню кількість науково-методичних праць з проблеми застосування діалогових технологій навчання при вивченні української та зарубіжної літератур, розробка зазначеної теми не була предметом окремих наукових досліджень із зарубіжної літератури. Тому вважаємо, що проблема застосування діалогових технологій навчання у курсі зарубіжної літератури в 5-7 класах є актуальною, потребує системної розробки й обґрунтування, має відповідати теоретичним положенням сучасної методичної науки. Це дає можливість зробити такі висновки:

- діалогічність навчання носить суб'єктивний характер сприймання художнього тексту і передбачає наявність різних читацьких позицій (В. Водовозов, Л. Айзерман, Н. Молдавська та інші);
- сприймання, розуміння, аналіз художнього твору повинні ґрунтуватися на особистих враженнях дитини (І. Огієнко, О. Карсалова, І. Мойсеїв та інші);
- діалогові технології навчання повинні переважати на уроках літератури (Л. Айзерман, С. Курганов, В. Маранцман, Г. Токмань та інші);
- умовою створення діалогу між автором і читачем є інтерпретаційна компетентність кожного читача (Б. Панов, С. Курганов, О. Карсалова, Г. Токмань та інші);
- ефективність уроку літератури залежить від застосування на них евристичних й аналітичних бесід, дискусій, навчального діалогу

(Л. Айзерман, В. Андрусенко, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко та інші);

- розуміння автора веде до розуміння його епохи й культури, що є основою діалогу культур (Ю. Сорокін, Г. Токмань, З. Кирилюк, В. Доманський, Л. Поляков, Ж. Клименко та інші);
- будь-який художній твір є незавершеним і не є надбанням автора, оскільки існує в свідомості читача (В. Маранцман, І. Мойсеїв, Г. Токмань, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва та інші);
- увесь процес викладання літератури як мистецтва слова повинен носити діалогічний характер (М. Рибникова, С. Курганов, Г. Гуковський, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Г. Токмань та інші).

#### **1.4. Стан питання застосування діалогових технологій навчання в шкільному курсі зарубіжної літератури в 5-7 класах на сучасному етапі**

З метою наукового обґрунтування зазначеної в дисертаційному дослідженні проблеми необхідно вивчити стан питання застосування діалогових технологій у шкільній практиці. Для цього необхідно застосувати наступні методи наукового дослідження:

- аналіз навчально-методичної літератури (Державний стандарт, „Концепція літературної освіти у 12-річній загальноосвітній школі”, програми з предмета, навчально-методична література, публікації вчителів);
- індивідуальні бесіди з учителями й учнями;
- педагогічне спостереження шляхом відвідування уроків;
- анкетування вчителів й учнів.

На цьому етапі дослідження реалізація поставлених завдань констатувального експерименту здійснювалася на базі загальноосвітніх навчальних закладів України різного типу: у загальноосвітніх школах I-III ступенів Кіровоградської області (№ 2 та № 3 м. Долинської, № 2 смт Олександрівки, № 5 та № 2 м. Бобринця, с. Тарасівки Бобринецького району, с. Інгуло-Кам'янка Новгородківського району, с. Митрофанівка Новгородківського району, с. Вершино-Кам'янка Новгородківського району); № 4 м. Севастополя; № 2 м. Косова, с. Річки Косівського району Івано-Франківської області; навчально-виховних комплексах I-III ступенів Кіровоградської області (с. Новоандріївка Новгородківського району, с. Спасове Новгородківського району, № 1 м. Бобринця, № 26 м. Кіровограда); спеціалізованій школі I-III ступенів (№ 1 з поглибленим вивченням слов'янських мов м. Білої Церкви Київської області).

Для наукового обґрунтування проблеми застосування діалогових технологій у 5-7 класах було здійснено аналіз Концепції літературної освіти в 12-річній школі [136], навчальних програм [209; 210; 211; 100; 101; 183], шкільних підручників, методичних посібників, календарно-тематичних планів учителів,



фахових видань.

У ході експерименту було здійснено:

- анкетування вчителів й учнів з метою визначення шляхів удосконалення уроку літератури із застосуванням діалогових технологій навчання;
- проведено педагогічне спостереження уроків літератури;
- виявлено рівень володіння учнями комунікативними навичками, здатності вести діалог на різних рівнях: *учень – автор – учень – герой – учитель – учні*.

Аналіз державних нормативних документів дає можливість стверджувати, що основним серед поставлених завдань є формування комунікативних здібностей школярів. Так, у Державному стандарті базової та повної середньої освіти в галузі „Мови і літератури” одним із поставлених завдань є формування в учнів „*комунікативної та літературної компетенції*” [85, 3] (курсив наш – *I. Н.*).

У „Концепції літературної освіти у 12-річній загальноосвітній школі” [136] зазначається, що для реалізації творчих здібностей школярів, необхідно розвинути комунікативні здібності, які проявляються у діалогічній взаємодії, що є основою навчальної діяльності. У „Концепції” також зазначається, що учні повинні аналізувати й зіставляти художні твори. Реалізація цих умінь можлива за умови ведення діалогу на всіх етапах уроку.

Аналіз навчальних програм із зарубіжної літератури засвідчує актуальність досліджуваної проблеми. Зокрема, програмами зі світової літератури (1993) зазначається необхідність застосування діалогу, який є наслідком співробітництва вчителя й учнів, висловлення учнями власних суджень і різних позицій [183]. У програмі 1998 року за редакцією Д. Наливайка [211] серед вимог до вмінь учнів зазначається, що вони повинні вміти „*аналізувати художній твір [...], обґрунтовувати свою думку з приводу прочитаного*”. Такі вміння учнів формують комунікативні здібності, спонукають до діалогу.

Значний внесок у формуванні в учнів комунікативних здібностей робить програма 2001 року за редакцією Д. Затонського [210]. У пояснювальній записці до програми серед головних завдань курсу „Зарубіжна література” зазначаються

такі: *„сприяти перетворенню духовних цінностей, закарбованих у літературних творах в індивідуальний досвід учнів; сприяти їхньому [учнів] самовиявленню; вчити самотійно вибирати книжку та спілкуватися з нею”* [210, 3]. Серед умінь учнів зазначаються такі: вміння характеризувати та порівнювати героїв; розрізняти й оцінювати риси героїв, висловлювати власну думку про них; характеризувати та порівнювати тематику і проблематику, сюжет і героїв різних творів.

Стверджуємо, що введення учнів у діалог є одним із пріоритетних завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі, відповідає вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти. Аналіз програм дає можливість стверджувати, що ефективність вивчення зарубіжної літератури залежить від умінь учнів мислити, аналізувати, узагальнювати, спілкуватися з книжкою й один з одним, при цьому виховуються *„толерантність до іншої точки зору, повага до інших національних традицій”* [210, 3].

Програмою 2005 року для 12-річної школи за редакцією Д. Наливайка [209] серед основних завдань зазначаються такі:

- *формувати й активно відстоювати власну точку зору, мати ніким не нав'язане світобачення;*
- *відпрацьовувати з учнями вміння й навички аналізу та інтерпретації художнього тексту, здатність сприймати його з розумінням задуму і стилю автора.*

Можемо зробити висновки, що укладачі програми 2005 року орієнтують учителя на формування в учнів комунікативних здібностей шляхом діалогу, при цьому надають перевагу вмінню відстоювати власні позиції, представляти різні погляди, висловлювати особисті судження, проникати у художній твір і розуміти його суб'єктивно, порівнювати, аналізувати, інтерпретувати. Таким чином, учень розглядається не як пасивний суб'єкт, а як активна особистість, що здатна мислити, творити, вступати в діалог, що є джерелом до розуміння художніх творів, історії, світогляду, культури інших народів. *„Розуміти творчий задум письменника та оцінювати особливості його реалізації”* [209, 4] – у цьому і

полягає сутність діалогового навчання.

У ході дослідження важливо було з'ясувати, як вищезазначена проблема вирішується завдяки шкільним підручникам і навчальним посібникам. Результати дослідження засвідчують, що у підручниках подані запитання і завдання, спрямовані на розуміння твору, авторського задуму, спонукання учнів до діалогу, дискусійного обговорення, порівняння героїв, художніх творів з творами мистецтва, здійснення міжпредметних і міжлітературних зв'язків.

Виявлено, що у підручниках за програмою 2001 року авторів Ю. Султанова, Б. Скоморовського, Г. Слободян [238], Л. Мірошніченко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко [174], С. Сафарян, Н. Дорофєєвої [225] представлені запитання та завдання **спонукального спрямування** (*як ви гадаєте, як ви розумієте, поміркуйте, пригадайте*), **ситуативного характеру** (*розкажіть; як, на вашу думку, покажіть на прикладах, порівняйте опишіть, доберіть*), **евристичного та проблемного характеру** та інші. Такі запитання спрямовані на розвиток логічного й образного мислення, усного й писемного мовлення, навичок порівняння, на особисті враження дитини, її власний досвід, навчають мислити, глибиною аналізувати текст. До творів подається низка запитань і завдань, спрямованих на роботу з епіграфами, а також таких, що відзначаються рівнем складності за змістом і формою: евристичного, практично-творчого, проблемного спрямування. Така структурованість запитань спрямовує читачів на вдумливе прочитання художнього твору й аналітичну роботу з ним, що позитивно позначається на розвитку діалогічного мовлення учнів, формуванні комунікативних умінь.

Підручники зазначених авторів містять рубрики: „Чи знаєте ви, що...”, „Давайте підсумуємо”, „Читаємо мовою автора” тощо, які допомагають учням осмислити значення художнього твору, залучають до діалогу, сприяють розширенню комунікативної компетенції.

У підручниках із зарубіжної літератури за програмою 2005 року авторів Л. Міошніченко, Ж. Клименко [98; 125] представлені запитання і завдання різного типу складності, що дають можливість учителю створити на уроці ситуацію навчального діалогу, спонукають учнів до активної діяльності, пошуку,

спрямовані на розвиток мислення, глибинний аналіз художнього твору, розуміння його суті, особистісно-орієнтоване навчання, врахування вікових можливостей школярів, їхній власний досвід, збудження емоційної сфери читача, його настроїв, враження і переживання від прочитаного, на вміння систематизувати й узагальнювати матеріал, розмірковувати, будувати роздуми. Така ґрунтовна робота над художнім твором сприяє розвитку вміння цілісно бачити твір, інтерпретувати, повно й глибиною аналізувати його. Підручники містять рубрики „Цікаво знати”, „Із секретів літературознавства”, „Літературними куточками планети” тощо. Цікавою є рубрика „Світова література очима українських письменників”. У ній представлені вірші Б. Тена та М. Рильського, байка І. Франка „Вовк і Ягня” та інші твори, подаються короткі відомості про авторів, зазначаються прізвища письменників і поетів – шанувальників творчості зарубіжних авторів. Можемо зазначити, що автори підручників постійно спонукають учнів до роздумувань, висловлення власних суджень, пошуку, дії, таким чином викликаючи учнів до бесіди з прочитаними творами, активного їх обговорення. Саме ці чинники є невід’ємними складовими діалогового навчання і відображають сучасні вимоги до вивчення зарубіжної літератури. І, за слушним висловом Ж. Клименко, завдяки такій роботі учням відкриваються *„таємниці великі”, „безцінні перлини”, „слово нетлінне”, „і мудрі поради, і жарти дотепні, й думки, що летять крізь кордони і мури”* [124, 4].

Серед чинних підручників привертають увагу підручники авторів Н. Півнюк, О. Чепурко, Н. Гребницької [197-199]. Підручники містять такі рубрики: „Порівнюємо”, „Робимо висновки”, „Підсумовуємо вивчене”, „Перевіряємо себе” та інші. Цікавою є методична концепція авторів, утілена в підручнику для 5 класу [197]. Підручник містить рубрики, що зможуть зацікавити школярів: „Цікава наука про літературу”, „Для допитливих. Читайте і порівняйте”, „Працюємо самостійно”, „Опрацьовуємо прочитане” та інші. Запитання до творів містять слова і вирази: *„поясніть, як ви розумієте, обґрунтуйте свою думку, доповніть, відтворіть мовою оригіналу російські прислів’я, наведіть приклади, як ви вважаєте, як ви уявляєте, поміркуйте”* та інші. Серед запитань є такі, що

спрямовані на формування загальнолюдських якостей, розуміння добра і зла. Авторами пропонуються завдання на інсценізацію епізодів творів, порівняння ілюстрацій, репродукцій картин, творів із подібним сюжетом. Формуванню комунікативних здібностей сприяють запитання до епіграфів, що подаються до кожного розділу, різноманітні творчі завдання.

Визнаємо, що завдання й запитання, які подаються авторами зазначених підручників після вивчення творів і розділів, не передбачають однозначної відповіді, спрямовані на розуміння художнього тексту, знання теорії літератури, розвиток пам'яті, мислення, креативності, спонукають учнів до діалогу, висловлення власних суджень. Структурованість підручників і глибинний зміст диференційованих запитань і завдань дають змогу сформувати цілісне уявлення по літературу як мистецтво слова, заохотити до читання, активізувати уяву, набуті вміння аналізу художнього твору, розвинути комунікативні вміння учнів, викликати їх на бесіду.

Однак не всі підручники сприяють формуванню читацьких смаків, цілісного сприймання художнього твору, розвитку мислення, формуванню загальної культури читача. Відсутність системної організації методичного апарату підручників для 5 класу за авторством Є. Волощук, Ю. Ковбасенко, Л. Ковбасенко, В. Фесенко [58; 127-128; 259-261], на нашу думку, ускладнює процес формування в учнів комунікативної компетентності та цілісного сприймання творів художньої літератури. У підручниках вміщені різнорівневі завдання і запитання. Разом із тим значна їх частина носить репродуктивний характер, оскільки домінантою є орієнтація на зміст художнього твору, що знижує рівень зацікавленості, цілісного сприймання твору, формування читацької компетентності, незважаючи на важливість відповідно до вимог програм: формувати комунікативну компетенцію, застосовувати діалог як джерело для співробітництва, сприяти висловленню учнями власних суджень, вміти аналізувати художній твір, обґрунтовувати свою думку.

Результати аналізу навчальної літератури для учнів 5-7 класів засвідчують наявність завдань і запитань евристичного, дослідницького, аналітико-

інтерпретаційного характеру, що дає підстави для формування в учнів комунікативних здібностей, діалогічного мовлення. Проте не всі підручники дозволяють проводити роботу над текстом на діалогічній основі. Одним бракує необхідної системи запитань і завдань аналітико-інтерпретаційного спрямування, творчо-пошукового характеру (В. Фесенко), іншим – наявності творів у повному обсязі, оскільки значне місце відводиться розповідям про подорож дітей літературними стежками (Є. Волощук). Окремі підручники не виконують однієї з важливих функцій навчання – вміння аналізувати прочитаний твір (Ю. Ковбасенко), оскільки обтяжені задовгими розповідями про письменників, що відволікає учнів від цілісного сприймання тексту. Недостатнє застосування діалогових технологій у навчальній літературі з предмета доводить важливість дослідження зазначеної проблеми.

У низці посібників авторів О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник, О. Ніколенко [99; 114; 125; 165-166] пропонуються запитання і завдання, спрямовані на особистість учня, що розпочинаються з наступних виразів: *як ви вважаєте; що, на вашу думку; які думки виникають у вас у результаті прочитаного; як ви розумієте; поміркуйте, чому...* тощо. Перевагою зазначених посібників є те, що їх автори спонукають до розмірковувань, висловлення власних суджень, бесіди – „живого” спілкування з книгою, вчителем, один з одним. Посібники рясніють такими діалоговими видами діяльності, як бесіда за змістом прочитаного, робота з епіграфом: як епіграф пов'язаний з твором; робота з ключовими словами, що мають відношення до твору; яке вони мають значення для розкриття теми уроку тощо; бесіда за образами твору, евристична бесіда, бесіда про художню літературу, інтерв'ю, бесіда за назвою твору, робота з ілюстраціями, обговорення почутого, первісна бесіда за прочитаним, словесне малювання, бесіда з елементами переказу, з елементами коментованого читання, робота з портретом тощо. У зазначених посібниках помітною є тенденція до проведення навчального контролю знань, який ґрунтується на діалогових видах діяльності: підсумкова бесіда, узагальнююча бесіда, бесіда-актуалізація вивченого, експрес-опитування. У посібниках пропонуються також спеціальні

запитання і завдання аналітико-інтелектуального характеру, що об'єднані в рубрики „Про що розповідають давньогрецькі міфи?“, „Крилаті вислови в давньогрецьких міфах“, „Мандрівні сюжети в літературі” (А. Мельник), „Вас вітає єврика!”, „Чому ми любимо читати пригодницькі твори?” (О. Ісаєва), „Впізнайте країну”, „Малюємо психологічний портрет персонажа” (Ж. Клименко) тощо. Зокрема, у посібнику Ж. Клименко [125] широко представлений такий вид діалогової діяльності, як дискусія. Вченою представлена різноманітність дискусійних тем: „Книга майбутнього”, „Три дні життя – багато це чи мало?” (за поемою М. Лермонтова „Мцирі”), „Що може людині допомогти досягти мети?” та інші. Як бачимо, посібники містять систему запитань і завдань, що спрямовані на розвиток мислення, уяви, спонукають учнів до висловлення власних суджень, розвивають мовлення, вміння аналізувати твори, вести бесіду, вступати в діалог.

До аналізу стану питання застосування діалогових технологій навчання в шкільній практиці викладання зарубіжної літератури в 5-7 класах було залучено навчально-методичні посібники: календарно-тематичне планування, матеріали до уроків, розгорнуте планування, плани-конспекти, робочі зошити авторів Г. Бітківської, С. Бондар, О. Гузь, В. Рогозинського, Н. Письменної, І. Зарудньої, В. Уліщенко, Л. Чередник, Т. Щурової [29; 40; 97; 102; 103-104; 250-251 та інші] та інші. Слід зазначити, що в методичних посібниках учених-методистів і вчителів-практиків чільне місце посідають навчальний діалог, проблемні ситуації, логічні завдання, „інтелектуальне перехрестя” (висловлення і захист протилежних позицій), дискусія, різні види бесід: евристична, асоціативна, інтелектуальна, аналітична, підсумкова та інші. Робочі зошити [102; 250-251] містять рубрики „Поміркуй”, „Самопізнайко”, „Подумай”, „Дай відповідь на запитання”, „Згадай”, що допомагають викликати цікавість до теми, художнього твору, розширити знання, створити на уроці атмосферу діалогу, співробітництва, вдосконалювати вміння й навички аналізу художнього твору, розвивати мовлення й мислення, загальну читацьку культуру, естетичні смаки, створити високу мотивацію до пізнавальної діяльності, розвинути комунікативні здібності, формувати вміння обґрунтовувати власну позицію, вступати в діалог з автором, персонажами твору,

один з одним. Пропонуються такі види робіт, що спонукають учнів до бесіди: фольклорний калейдоскоп, інтелектуальна бесіда, порівняння, евристична бесіда, бесіда за матеріалами попереднього уроку, „мозковий штурм”, порівняльний аналіз образів літературних героїв, бесіда з використанням технології „продовж речення”, „мікрофон”, робота за темою уроку, „діалог з поетом”, дискусія та інші.

Привертає увагу структурованість ряду методичних посібників для 5-7 класів авторів С. Богдан, О. Гузь, О. Чорної [34; 97; 276]. У зазначених посібниках містяться різноманітні види і форми діалогового навчання. Окрім традиційних, більш вживаних, таких, як бесіда за запитаннями, змістом, прочитаним та інші, можемо виокремити такі: обмін первісними враженнями від прочитаного, бесіда з елементами переказу, робота над текстом (передбачає запитання за змістом прочитаного), аналітична бесіда, порівняння оригіналу й перекладу з коментарем, аналітичне дослідження, запитання для виявлення рівня сприймання твору, опитування учнів з використанням прийому „ланцюжок”, запитання з використанням сигнальних карток, аналітико-інтерпретаційне дослідження, створення і розв’язання проблемної ситуації, бесіда на основі герменевтичних запитань та інші.

Заслуговує на увагу посібник О. Чорної [276], що містить такі види і форми діалогового навчання: дискусія, „мікрофон”, різні види бесід: евристична, порівняльна, підсумкова, за змістом, з елементами текстологічного аналізу, за домашнім завданням, з коментарем, міні-бесіда, блиц-турнір запитань, „мозковий штурм”, блиц-опитування, повідомлення та інші.

Завдання діалогового характеру містяться в інших методичних посібниках із зарубіжної літератури [103-104; 107]. У посібниках представлена система запитань і завдань, спрямованих на комунікацію, взаємодію та співробітництво учасників навчального процесу. Серед видів і форм діалогового навчання автором пропонуються такі: робота за змістом тексту, що передбачає запитання, спрямовані на розуміння змісту і форми художнього твору, авторського задуму, художніх засобів тощо; робота над системою образів, що передбачає запитання як для характеристики окремого персонажа, так і порівняння образів; інтелектуальна



розминка; літературна вікторина; вирішення проблемних запитань; брейн-ринг; бліц-опитування; експрес-інтерв'ю; бесіда-гра; навчальний діалог тощо. Особливої уваги автор надає різноманітним видам бесід, що використовує на різних етапах уроку: підсумкова, узагальнююча, за змістом прочитаного, на сприймання нового матеріалу, до характеристики героїв, за запитаннями підручника, після пояснення нового матеріалу, на повторення вивченого, евристична, порівняння оригіналу з перекладом, репродукцій картин з художнім твором, художнього твору з музичним, художнього твору з дитячими ілюстраціями, бесіда щодо художніх деталей тощо.

Аналіз зазначених посібників показує, що вчителі широко застосовують різноманітні види і форми діалогового навчання, що спрямовані на осмислення й аналіз художнього твору на різних етапах уроку, викликають цікавість до предмета, бажання дізнатися щось нове, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Актуальність питання застосування діалогових технологій навчання в шкільній практиці у курсі зарубіжної літератури з'ясуємо на матеріалах публікацій учителів-словесників у фахових педагогічних часописах: розробки уроків, „круглі столи”, науково-методичні статті, рекомендації до уроків, у яких відображається стан досліджуваної проблеми.

До вирішення проблеми застосування діалогових технологій залучалися статті вчителів-практиків І. Козаченко, Л. Лисак, С. Бояршинова, Г. Семеняк, І. Тригуб [129; 155; 41; 227; 246 та інші] та інші, які для роботи з текстом пропонують запитання і завдання, що активізують розумову та пізнавальну діяльність школярів, спонукають до розмірковувань, дії, пошуку, висловлення власних суджень, сприяють створенню ситуації діалогу. Публікації засвідчують, що вчителі застосовують новітні інноваційні технології, й, насамперед, діалогові. Учитель С. Бояршинова пропонує використовувати наступні прийоми діалогових технологій: „акваріум”, експрес-опитування, „коло ідей”, аргументуючи їх ефективність при застосуванні проблемних запитань і веденні дискусії [41]. Г. Семеняк, поряд з навчальною бесідою, використовує рольову гру „Інтерв'ю з

головним героєм”, диспут, метод-„прес” як ефективні прийоми при формуванні комунікативних здібностей школярів [227].

Чільне місце серед публікацій посідають матеріали вчителів Л. Богдан, О. Гузь, І. Зарудньої, Т. Туз, Л. Фурсової [35; 75-76; 105-106; 109; 247; 264 та інші] та інших, у яких значна увага приділяється застосуванню діалогових технологій. Серед видів і форм діалогового навчання зазначених матеріалів вирізняються рольова гра, мозковий штурм, мережана пилка, дискусія, вирішення проблемних запитань, евристична бесіда, навчальний діалог, які сприяють не лише комунікативним умінням, а й ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу, вмінню вдумливо й глибино аналізувати, з’ясувати естетичну цінність художнього твору, вести діалог на всіх його рівнях.

Аналіз методичних матеріалів у фахових виданнях дає можливість стверджувати, що вчителі впроваджують різноманітні сучасні інноваційні технології. Серед них чільне місце посідають діалогові, що спрямовані на взаємодію та співпрацю учасників навчального процесу, спільну дію, активний пошук інформації, розвиток мислення, комунікативних здібностей, сприяють підвищенню рівня літературної компетентності учнів.

Однак аналіз низки матеріалів у фахових виданнях дає можливість стверджувати, що діалогові технології застосовуються вчителями епізодично і не набувають системного впровадження, що знижує рівень сприймання та розуміння художнього твору. Поза увагою залишаються такі види діалогового навчання, як: робота із заголовком твору, встановлення відповідностей між ілюстраціями та художнім твором, зіставлення й обговорення учнівських висловлювань тощо. Аналіз матеріалів засвідчує, що вчителі у роботі над художнім твором переважно застосовують бесіду [272; 52; 56; 230 та інші]. Учитель Л. Чередник [272] пропонує порівняльну бесіду художніх творів і репродукцій картин, що дає можливість глибше бачити художній твір, розуміти його суть. Це ще раз підтверджує актуальність проблеми застосування діалогових технологій навчання під час вивчення творів зарубіжної літератури в 5-7 класах і необхідність ґрунтовного розроблення окресленої проблеми.

У процесі констатувального експерименту протягом 2001-2009 років було проведено опитування вчителів зарубіжної літератури: анкетування, інтерв'ювання, індивідуальні бесіди під час педагогічної практики при проведенні районних і обласних семінарів, під час читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації вчителів зарубіжної літератури. У ході опитування вчителям пропонувалося дати відповіді на запитання щодо застосування в шкільній практиці діалогових технологій навчання:

1. Які ви можете назвати педагогічні технології?
2. Що включає в себе поняття „педагогічна технологія“?
3. Як ви розумієте термін „діалогові технології“?
4. Яке місце, на вашу думку, займають діалогові технології в системі педагогічної технології навчання зарубіжної літератури?
5. Які діалогові технології ви можете назвати?
6. Чи застосовуєте Ви на своїх уроках діалогові технології? Які?
7. На яких етапах уроку, на Вашу думку, доцільно застосовувати діалогові технології?
8. Які труднощі ви відчуваєте при застосуванні діалогових технологій?
9. Чи працюєте Ви над формуванням комунікативної компетентності школярів? Яким чином?
10. На яку методичну літературу з даної проблеми Ви посилаєтеся?

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що незначна частина вчителів зарубіжної літератури (17,3%) розуміє поняття „діалогові технології“ та застосовує на практиці різні види і форми діалогового навчання. Більшість опитуваних (93%) має загальне уявлення про діалогові технології та застосовує переважно бесіду: евристичну, асоціативну, підсумкову, узагальнюючу, за змістом прочитаного. Зауважимо, що значна частина респондентів (44,6%) цю роботу проводить епізодично: застосовують бесіду або на етапі актуалізації опорних знань як перевірку домашнього завдання, або на етапі систематизації й узагальнення, коли проводиться робота над текстом. Навіть на цьому етапі у 29,8% респондентів бесіда носить репродуктивний характер і будується за такими

запитаннями: де відбувається подія, які герої діють у творі, чим вони займаються, чим закінчується твір тощо. Відсутність запитань, спрямованих на аналіз художнього твору в єдності змісту й форми, вчителі пояснюють обмеженістю часовими рамками уроку, але великим обсягом програмового матеріалу, що унеможлиблює процес глибинного аналізу художнього твору та знаходження його істини. Особливо це стосується таких творів, як: „Снігова Королева”, „Мауглі”, „П’ятнадцятирічний капітан”, „Робінзон Крузо”, „Острів скарбів”, „Пригоди Тома Сойєра”, „Айвенго”, „Мандри Гуллівера” тощо.

12% опитуваних визнають, що надають перевагу таким видам діалогового навчання, як „мережана пилка”, „мозковий штурм”, метод-„прес”. Як засвідчує опитування, дана група респондентів указані види діалогічного спрямування застосовує не стільки для роботи над художнім текстом, як у разі захоплення чимось новим. Такий підхід до викладання предмета, безумовно, не дає позитивних результатів.

Серед опитуваних лише незначна кількість респондентів (9,7 %), окрім традиційних бесід, застосовує інші види діалогової діяльності: навчальний діалог, диспут, дискусію. У роботі над текстом ця група вчителів надає перевагу герменевтичним запитанням, що не містять однозначної відповіді, сприяють постановці „*запитань у собі*” (процес мислення, що є наслідком внутрішнього діалогу), а від них – до постановки зовнішніх, тобто діалог „*автор-читач*”, „*читач-читач*”, а це сприяє поглибленому аналізу художнього твору і розумінню його смислу. Застосування діалогових технологій навчання для зазначеної групи вчителів є субстанцією при проведенні уроків літератури і носить системний характер.

Провівши опитування вчителів, можемо стверджувати: поширення терміну „*діалогові технології*” серед учителів-практиків не гарантує його повного усвідомлення. Переважна більшість учителів під цим поняттям розуміє різні види бесід, інша – різновиди сучасних інновацій. Лише незначна кількість опитуваних має чітке уявлення про їхню сутність і мету застосування на уроках літератури. Хоча проблема застосування діалогових технологій висвітлювалася у фаховій

періодиці, проте частина опитуваних учителів не надає цьому особливого значення, зважаючи на обмеженість часу, власну зайнятість, насиченість програми, що значно знижує цікавість учнів до художнього твору. Однак, можемо зазначити, що основною проблемою для вчителів є відсутність ґрунтовно розробленої методичної моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури.

Для висвітлення зазначеної проблеми у дисертаційному дослідженні учням 5-7 класів загальноосвітніх шкіл і навчально-виховних комплексів була запропонована анкета. Запитання добиралися таким чином, щоб виявити рівень зацікавленості учнів при вирішенні завдань діалогового спрямування.

1. Чи цікаво вам вивчати твори зарубіжної літератури?
2. Яким творам ви надаєте перевагу: прозовим чи поетичним?
3. Серед прозових творів які вас цікавлять найбільше: детективні, пригодницькі, фантастичні?
4. Що ви відчуваєте, коли читаєте книгу?
5. Чи народжуються у вас у ході читання думки і запитання, які б ви хотіли висловити чи отримати відповіді?
6. Які завдання у ході обговорення художніх текстів є для вас найбільш цікавими? До яких ви залучаєтеся?
7. Коли пропонуються завдання для обговорення:
  - на початку чи в кінці уроку;
  - на початку чи наприкінці вивчення художнього твору?
8. Чи висловлюєте ви власну думку стосовно прочитаних творів?
9. Чи є для вас суттєвим, коли ви берете участь в обговоренні?
10. Чи намагаєтеся ви зрозуміти автора?
11. Як ви розумієте поняття „творчий читач” і чи відносите ви себе до цієї категорії?

Анкетування показало, що для учнів 5 класів рівень зацікавленості предметом найвищий (93%), оскільки вчителі застосовують різні види бесід, рольові ігри та ігрові прийоми, проводять вікторини: літературні, інтелектуальні,

знавців літератури тощо. Рівень зацікавленості учнів 6 класів дещо нижчий (становить 84%), а серед видів діалогового навчання учні зазначають бесіди і вікторини. Лише незначна кількість респондентів (12, 4%) зазначає, що вчителі застосовують ігрові прийоми. Серед учнів 7 класів рівень зацікавленості становить 69%.

У ході експерименту учням пропонувалося самим скласти запитання на розуміння змісту і форми художніх творів і провести бесіду з однокласниками (модельовання фрагменту уроку учнями). До участі в експерименті було залучено 964 учнів 5-7 класів з 18 навчальних закладів України. Аналіз результатів показав, що це завдання виявилось доволі цікавим для учнів. Учнями 5 класів були складені переважно запитання репродуктивного характеру, що стосувалися героїв, їхнього роду занять, послідовності зображувальних подій. Учнями 6 класів були запропоновані запитання як репродуктивного, так і продуктивного характеру. Зовсім інша картина постала при аналізі результатів учнів 7 класів. Слід зазначити, що для експерименту були взяті два спеціалізованих класи з поглибленим вивченням зарубіжної та української літератур (59 учнів) і один звичайний клас (27 учнів). Експеримент засвідчив, що розвиток комунікативних здібностей учнів 7 класів носить цілеспрямований і системний характер. Переважна частина учнів (74%) мають високий і достатній рівень знань, тому запитання і завдання для бесіди носили творчий, пошуково-дослідницький і в окремих випадках (23, 5%) навіть герменевтичний характер.

За результатами анкетування та на основі створених запитальників було визначено рівні літературного розвитку учнів 5-7 класів під час застосування діалогових технологій навчання:

- **низький:** учень не висловлює власні судження з приводу прочитаного, не вступає в діалогічну взаємодію з однокласниками, поверхово запам'ятовує прочитане, відтворює незначну частину тексту;
- **середній:** учень читає текст, переказує зміст прочитаного, вступає в діалогічну взаємодію з товаришами, відповідає на запитання вчителя, складає свої запитання до твору, проте вони носять репродуктивний

характер, недостатньо володіє навичками аналізу, не вступає в діалог з автором і його твором;

- **достатній:** учень виразно читає та відтворює текст, висловлює власне судження з приводу прочитаного, вступає в діалогічну взаємодію з товаришами, автором твору, створює систему запитань творчого, евристичного, дослідницького спрямування, аналізує текст, наводить приклади, аргументує, робить висновки, хоча не завжди здатен обґрунтувати свою позицію, оцінити відповідь товариша, недостатньо володіє навичками інтерпретації;
- **високий:** учень виразно читає текст, розуміє зміст прочитаного, застосовуючи засоби виразного читання, свої відповіді підтверджує прикладами з тексту, вступає в діалогічну взаємодію з товаришами, вчителем, автором, його твором, героями, самостійно аналізує, систематизує, узагальнює прочитане, висловлює власні судження, дає оцінку літературним явищам, героям, художнім творам в цілому, оцінює відповіді товаришів, порівнює літературні твори з творами мистецтва, аналізує художні твори в єдності змісту і форми, вирішує проблемні ситуації, вільно дискутує, створює систему запитань до твору аналітико-інтерпретаційного та герменевтичного спрямування.

Рівні комунікативної компетентності учнів 5-7 класів визначалася на основі виконання різноманітних усних і письмових завдань репродуктивно-творчого, асоціативно-прогностичного, евристичного, аналітико-інтерпретаційного, дослідницького характеру. При цьому виявлялися ступінь самостійності учнів під час виконання завдань, уміння вести діалог на всіх рівнях, здатність до аналітико-інтерпретаційної діяльності. Серед завдань, у результаті яких визначалися рівні володіння комунікативною компетентністю, виокремлюються наступні: *створить систему запитань до твору, поставте їх товаришам, проаналізуйте відповіді; проаналізуйте твір у відповідності єдності змісту й форми, дайте критичну оцінку твору; порівняйте твір з іншими творами літератури подібної тематики; порівняйте художній твір з іншими видами мистецтва; поставте проблемне*

запитання до твору товаришам; створіть низку проблемних запитань за кількома проблемами твору; створіть низку запитань для дискусійного обговорення.

Наведемо якісні та кількісні показники рівнів комунікативної компетентності учнів експериментальних і контрольних класів.

**Таблиця 1.2**

**Якісний та кількісний аналіз рівнів успішності учнів  
при застосуванні діалогових технологій**

Рівні засвоєння знань учнями	Класи		
	5 (291 учень)	6 (297 учнів)	7 (299 учнів)
	%	%	%
Низький	16,3	15,9	13,5
Середній	44,6	48,8	46
Достатній	26,4	28,4	33,7
Високий	12,7	6,9	6,8

Діагностичний аналіз дав можливість виявити, що на високому рівні якості комунікативної компетентності знаходяться від 6,8% до 12,7% учнів, на достатньому – від 26,4% до 33,7%, на середньому – від 44,6% до 48,8%, на низькому – від 13,5% до 16,3%.

Отже, дослідження стану питання застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в шкільній практиці дає підстави стверджувати, що

- розвиток комунікативних здібностей школярів є одним із пріоритетних завдань вивчення зарубіжної літератури і передбачений чинними програмами з предмета;
- аналіз програм, підручників, наукових і методичних посібників, матеріалів фахової періодики засвідчує, що в них чільне місце належить діалоговим видам і формам;
- анкетування вчителів засвідчило, що більшість словесників усвідомлює значущість діалогового навчання при вивченні творів зарубіжної літератури;



- учителі у практиці викладання літератури намагаються застосовувати діалогові технології, однак здійснюють це несистематично і нецілеспрямовано, що підтверджує необхідність ґрунтовного розроблення проблеми в методичній науці;
- учні 5-7 класів виявляють зацікавленість при вирішенні завдань діалогового спрямування, прагнуть співпрацювати з товаришами, взаємодіяти один з одним;
- значна частина учнів не володіє комунікативними навичками, не вміє аналізувати твори художньої літератури та тяжіє до переказування його епізодів;
- питання застосування діалогових технологій навчання під час викладання зарубіжної літератури потребує наукового обґрунтування, що підтверджує важливість дослідження.

## Висновки до першого розділу

Науково-теоретичному обґрунтуванню моделі застосування діалогових технологій сприяли окремі положення таких наук, як: філософія, літературознавство, психологія, педагогіка, мовознавство, методика викладання літератури.

У ході дисертаційного дослідження встановлено, що діалогові технології навчання – це сукупність методів навчання та форм організації навчальної діяльності, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-об'єктного рівня завдяки різнорівневим діалогам автора і читача, учнів один з одним, учителя й учнів, учнів і перекладача та інші.

Важливе значення для теоретичного обґрунтування й апробації методичної моделі застосування діалогових технологій мають філософська концепція пізнання дійсності завдяки діалогу (Демокрит, Платон, Аристотель, Сократ), герменевтичний підхід до діалогу як основи мислення людини та розкриття її духовної суті (Августин Аврелій, Данило Заточник, Нестор-Літописець, Данте, М. Лютер, Ж. Кальвін та інші), теорія пізнання сутності речей та відкриття нового (М. Кузанський, Г. Галілей та інші), процес пізнання засобами мисленнєвих дій, творчу діяльність і висловлені судження (І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах, П. Куліш, П. Юркевич, Г. Сковорода, Е. Гуссерль, Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г.-Г. Гадамер, О. Потебня, О. Білецький, М. Бубер та інші), літературознавчі дослідження розуміння тексту завдяки варіативності та різності висловлених суджень (Р. Коллінгвуд, П. Рікер, Р. Інґарден, М. Бахтін, Б. Успенський, Г. Гачев та інші), концепція діалогічного мислення (М. Монтень, Р. Декарт, В. Біблер, С. Курганов, В. Мойсеїв, Б. Шалагінов та інші), концепція „вживання” читача в структуру тексту та його реконструювання (Р. Барт, Ю. Лотман, Д. Лихачов, Ц. Тодоров та інші), психолого-педагогічна теорія розвитку гармонійної особистості завдяки спілкуванню (С. Рубінштейн, Л. Виготський, Л. Занков, А. Запорожець, А. Матюшкін, Б. Братусь, С. Белова, С. Максименко, Я. А. Коменський, П. Могила, І. Вишенський, К. Ушинський,

М. Корф, М. Драгоманов, Б. Грінченко, І. Огієнко, О. Сухомлинський, Є. Коротаєва, О. Пироженок та інші), методичний досвід у практиці викладання літературних курсів (М. Рибникова, М. Кудряшов, Г. Гуковський, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Є. Пасічник, Н. Волошина, Г. Токмань, А. Вітченко, Ю. Дишлюк, О. Дем'яненко, А. Мельник, О. Ратушняк та інші).

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел досліджуваної проблеми були визначені необхідні підвалини для розробки моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів, досліджено вікові особливості школярів раннього підліткового віку та з'ясовано, які види і форми діалогового навчання будуть ефективними під час вивчення творів світового красного письменства та які психолого-педагогічні умови сприятимуть формуванню діалогічного мовлення, комунікативної компетентності.

Ефективними видами і формами діалогових технологій, на думку психологів Л. Виготського, Г. Костюка, А. Петровського, Б. Бадмаєва, Д. Богоявленського, Л. Занкова та інших, є бесіда, розмова, діалогічне спілкування, що підвищують мотивацію учнів до навчання. До того ж, як зазначають дослідники, застосування діалогових технологій позбавляє дитину численних психічних захворювань.

У ході роботи над художнім текстом, на переконання вчених, важливим є висловлення кожною дитиною власної думки. Це не тільки розвиває комунікативні здібності, а й сприяє виявленню рецептивних і пізнавальних способів осягнення дійсності учнями, становленню особистості та її розвитку. Розуміння дійсності, за переконанням учених, відбувається завдяки літературній освіті. Для того, щоб виявити вплив художніх творів на учнів певного віку, дослідники пропонують створити ситуацію спілкування.

Згідно положень психологів П. Блонського, В. Кан-Калика, О. Леоньєва, С. Рубінштейна бесіда чи діалог (запитально-відповідальний процес) знімає стресові фактори навчального процесу, стимулює розвиток учнів та активізує їхню діяльність.

На думку психологів А. Матюшкіна, Н. Шумилової, Н. Щербо, Є. Яковлевої,

Н. Менчинської, спілкування з іншими полегшує власні дії, робить їх більш впевненими, стимулює навчання.

Психологи Л. Анциферова, В. Давидов, В. Серіков, В. Слободчиков, Є. Ісаєв уважають, що застосування діалогових технологій сприяє включенню учнів у діяльність.

Представники гуманітарної психології У. Майшел, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Братусь, С. Братченко, С. Белова стверджують, що діалогові форми навчання сприяють пізнавальній діяльності, встановленню та налагоджуванню стосунків з ровесниками, *„світом, культурою, природою, людьми”*.

Як уважають психологи А. Смірнов, І. Соломадін, Є. Суботський, Я. Андрєєва, у ході діалогу створюється дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує спілкування, спільний пошук, формування внутрішньої позиції, *„свободу слова”*, розуміння та інтерпретацію художнього твору.

У процесі теоретичного осмислення досліджуваної проблеми дійшли висновків, що процес навчання буде ефективним завдяки психолого-педагогічним умовам застосування діалогових технологій:

- створення сприятливого для навчання емоційного клімату та відповідного навчально-просторового середовища, в основі якого лежать доброзичливі стосунки між учасниками навчального процесу;
- керівництво діалоговою взаємодією всіх учасників навчального процесу;
- організацію продуктивної внутрішньо групової та міжгрупової навчальної діяльності;
- здійснення зворотного зв'язку з класом, аналіз причин успіху та невдач у спільній діяльності.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що з першої половини ХХ століття зазначена проблема знаходиться у колі посиленої уваги вчених. Друга половина ХХ століття характеризується значною увагою педагогів і методистів до особистості учня. Сучасний стан досліджуваної проблеми в шкільній практиці викладання зарубіжної літератури засвідчує її актуальність. У ході теоретичного аналізу програм із зарубіжної літератури, науково-методичних посібників, статей

у фахових виданнях виявлено, що ключовою формою організації навчальної діяльності на уроках зарубіжної літератури є діалог, який виникає в результаті застосування діалогових технологій і як результат у ході зустрічі учня-читача з автором художнього твору та його героями на різних рівнях:

- із самим собою як результат процесу мислення і розмірковування над художнім твором і постановки запитань „у собі” (внутрішній діалог);
- бесіда з іншими учасниками навчального процесу як результат аналізу й інтерпретації художнього твору, що веде до розуміння його суті та проблематики (зовнішній діалог), до розуміння автора, як суб'єкта іншої культури, іншої історичної доби, іншої культури в цілому (діалог культур).

Ознайомлення з передовим педагогічним досвідом у фаховій періодиці, анкетування вчителів і власні емпіричні спостереження під час викладання зарубіжної літератури засвідчують інтерес учителів-словесників до питання застосування різних видів і форм діалогового навчання. Проте фахові публікації висвітлюють лише окремі аспекти порушеної проблеми. В сучасній практиці викладання літератури діалогові технології використовуються несистематично, епізодично, переважно на етапах аналізу художнього твору та підсумковому. Відсутність ґрунтовних монографічних праць, які б повніше розкривали сутність поняття „діалогові технології” та в яких були б представлені різноманітні діалогові технології, зумовлює недостатнє розуміння вчителями поняття „технологія”, непослідовність і хаотичність застосування у шкільній практиці діалогових технологій.

Усе це дає підстави стверджувати, що дослідження означеної проблеми має важливе теоретичне і практичне значення, що і підтверджує необхідність створення методичної моделі застосування діалогових технологій навчання та впровадження її в практику викладання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів.

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ

#### 2.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної моделі діалогових технологій навчання зарубіжної літератури

Теоретичному обґрунтуванню експериментальної моделі сприяли дослідження з філософії, літературознавства, культурології, соціології, психології, педагогіки, шкільної методики викладання літератури.

Вихідним положенням моделі є висновки психологів про те, що учні 11-13-тилітньому віці найбільш сприйнятливі для спілкування й діяльності, прагнуть налагоджувати стосунки з ровесниками, висловлювати свої позиції щодо прочитаного. С. Максименко зазначає, що, обмінюючись інформацією, взаємодіючи між собою, учні 11-13 років таким чином здійснюють *„різнобічні впливи на інших партнерів по спілкуванню”*, *„встановлюють комунікативні зв'язки”* і *„пізнають фізичні, психологічні й індивідуальні особливості, притаманні кожній стороні”* [160, 152]. У моделі набувають значення погляди представників гуманітарної психології (Б. Братусь, С. Братченко, С. Белова) про те, що спілкування з ровесниками відкриває можливості співпраці, формує навички діалогічної взаємодії, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань.

Процес уведення учнів у діалог є складним і водночас значущим. Він сприяє формуванню внутрішніх мотивів школярів до навчання. Тому важливо усвідомлювати необхідність уведення всіх учнів у бесіду, адже в ній кожен удосконалюється духовно. У процесі спілкування відбувається становлення школяра як особистості. Основну цінність при цьому, як уважає С. Братченко, *„становить не стільки те, що говорить, який конкретний зміст висловлювання людини, скільки те, що відбувається в ній самій при цьому, які процеси мають місце як в її суб'єктивному світі, так і в міжособистісному просторі. А з усіх*

процесів – найголовніший процес *внутрішнього пошуку, усвідомлення і відкриттів у самому собі*” (курсив – С. Б.) [43, 54].

Дослідження представників гуманітарної психології дозволяють виокремити основні види спілкування в залежності від кількості учасників, які беруть участь у взаємодії:

- міжособистісне спілкування, що характерне для невеликих груп, в яких всі члени підтримують безпосередні контакти і спілкуються один з одним. Особливості спілкування визначаються змістом і цілями діяльності, які реалізує група;
- особистісно-групове спілкування має місце тоді, коли одну зі сторін спілкування представляє особистість, а другу – група. Таким є спілкування учителя з класом;
- міжгрупове спілкування передбачає участь у цьому процесі двох спільнот, кожна з яких відстоює свою позицію, прагне до досягнення своїх цілей, або ж обидві групи прагнуть дійти згоди відносно певного питання.

Будь-який вид спілкування проявляється як взаємодія сторін, між якими встановлюється комунікативний зв'язок, у ході якого співрозмовники безпосередньо сприймають один одного, встановлюють контакти і використовують для цього різні способи взаємодії. Це положення стало основою структурної моделі діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів, що застосовується на всіх етапах вивчення художніх творів і під час вивчення творів різної родової приналежності. Діалогові технології навчання у контексті експериментальної моделі розподіляємо за їхніми видами:

- *формою проведення*: (урочні, позаурочні, позашкільні);
- *характером пізнавальної діяльності* (репродуктивно-творчі, асоціативно-прогностичні, евристичні (пошукові), аналітико-інтерпретаційні, дослідницькі);
- *метою проведення* (актуалізувальні, формувальні, корекційні, комбіновані, узагальнювальні);
- *кількістю учасників* (парні, групові: мікрогрупи – 3-4 учні, макрогрупи – 5-

б учнів, колективні – робота класу);

- етапами вивчення художнього твору (підготовки до сприймання, сприймання, підготовки до аналізу, аналізу, підсумковому);
- родовою специфікою (під час вивчення творів епічного, ліричного, драматичного родів і міжродових утворень).

В експериментальній моделі види діалогових технологій навчання за характером пізнавальної діяльності розподіляємо за групами:

- *репродуктивно-творчі*: відтворення епізоду твору, створення стилізацій, створення оповіді-діалогу, розповіді-повідомлення, ілюстрацій, інсценізацій та інші;
- *асоціативно-прогностичні*: створення асоціативного ланцюжка, асоціативного куща, прогнозування твору та інші;
- *евристичні (пошукові)*: створення системи запитань учнями, пошук інформації, відповідей на запитання вчителя, рецензування відповідей та інші;
- *аналітико-інтерпретаційні*: діалог з автором твору його героями, діалог учнів між собою, аналіз твору та його інтерпретація та інші;
- *дослідницькі*: виконання дослідницьких завдань (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), порівняння творів, постановка і вирішення проблемних запитань, оцінка художнього твору, підготовка й обговорення повідомлень та інші.

За метою проведення діалогові технології навчання поділяються на:

- *актуалізувальні*: розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів, робота з портретами письменників (з обговоренням) та інші;
- *формувальні*: вирішення проблемних завдань, розв'язання проблемних ситуацій, порівняння оригіналу й перекладу, завдання на зіставлення різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіанту перекладу, повідомлення про перекладача, аргументування власної позиції та інші;
- *корекційні*: створення системи запитань учнями, пошук інформації, пошук



- відповідей на запитання вчителя, рецензування відповідей та інші;
- комбіновані: поєднання різних видів діалогового навчання;
- узагальнювальні: робота за тестами, узагальнення й обґрунтування власних позицій і позицій товаришів, створення й заповнення таблиць, схем з обґрунтуванням та інші.

Покажемо види діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів за допомогою рис. 2.1.

**Методична модель** діалогових технологій представляє собою сукупність завдань творчого, евристичного, проблемного, аналітико-інтерпретаційного, дискусійного спрямування. Особливого значення набувають положення філософів і літературознавців про процес пізнання суб'єктом (учнем) об'єкта пізнання (тексту) завдяки діалогу.

На основі праць Г.-Г. Гадамера, який показав принцип ведення діалогу за герменевтико-коловим рухом (*автор – читач – твір*), ми створили власну структуру ведення діалогу, що є ядром методичної моделі. Зазначена структура передбачає множинність варіантів висловлених суджень завдяки різнорівневим діалогом шляхом виходу у відкритий простір тексту, герменевтичного аналізу й інтерпретації художнього твору.

Застосування діалогу на всіх рівнях покажемо за допомогою рис. 2.2.

Загальну концепцію моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури складають:

- особливості вивчення зарубіжної літератури;
- застосування діалогових технологій на всіх етапах вивчення художнього твору;
- доцільний вибір видів і форм діалогового навчання та системне їх застосування під час вивчення творів художньої літератури епічного, ліричного, ліро-епічного, драматичного родів.

Експериментальна модель застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів представляє єдність мети, ідеї змісту, видів і форм діалогового навчання, що передбачає:

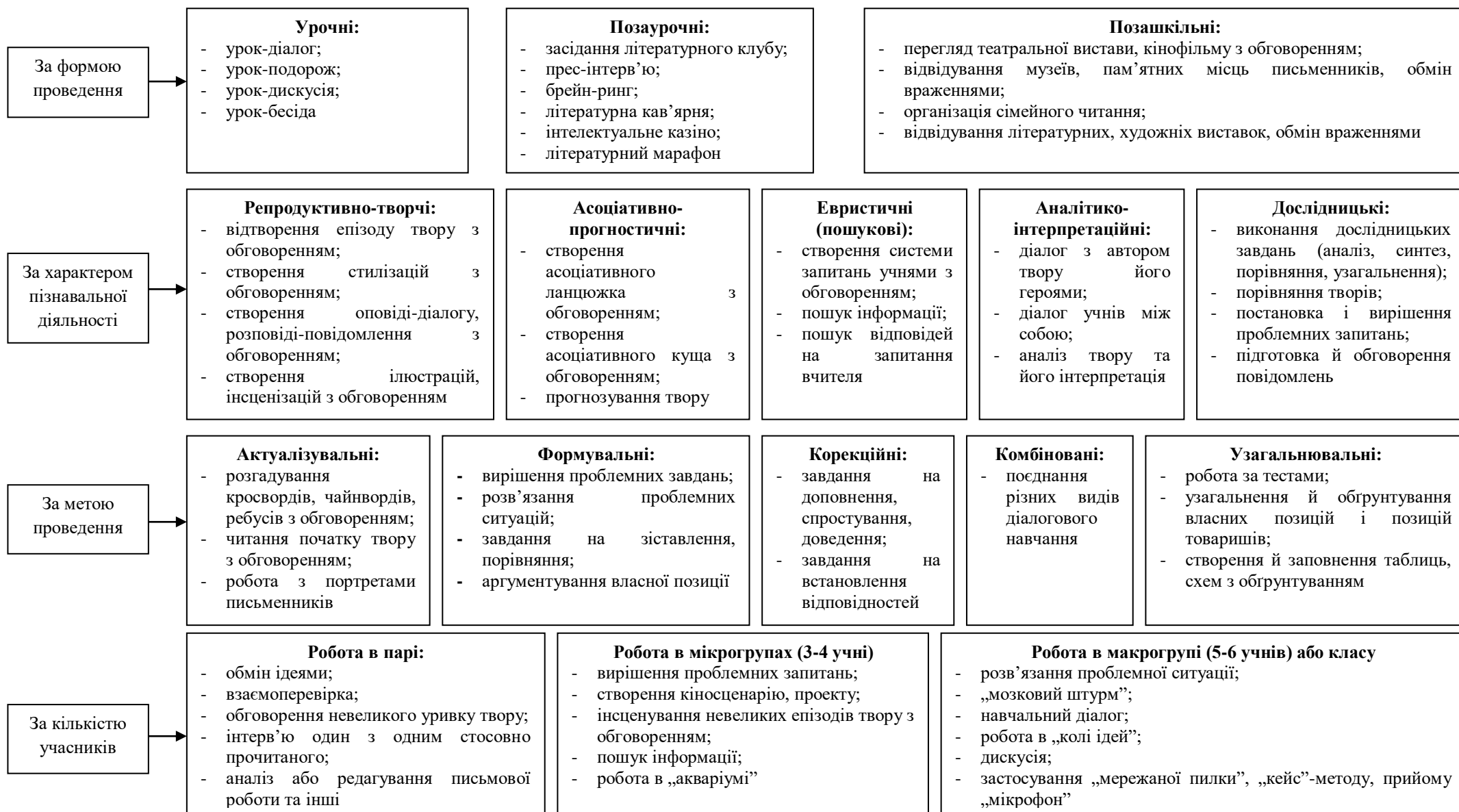
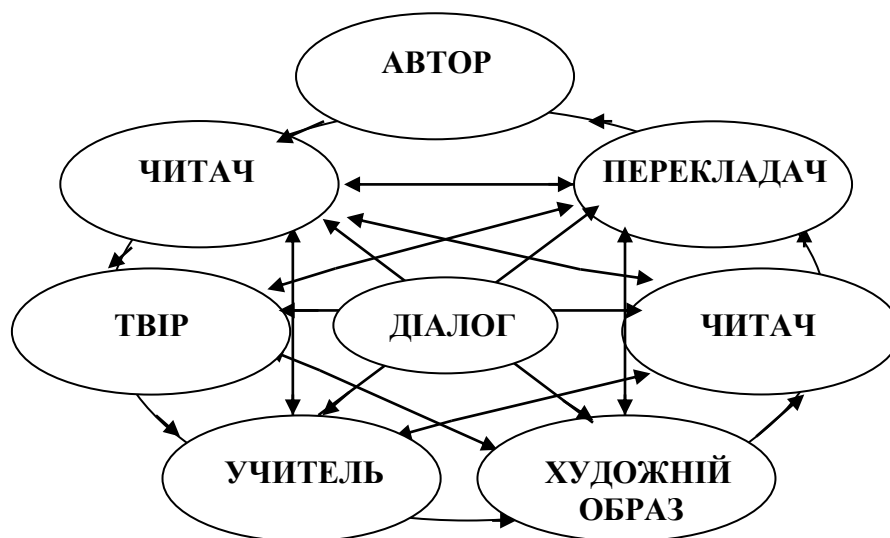


Рис. 2.1. Види діалогових технологій навчання зарубіжної літератури



Продовження рис. 2.1



*Рис.2.2. Принцип діалогу на уроці зарубіжної літератури  
за герменевтико-коловим рухом*

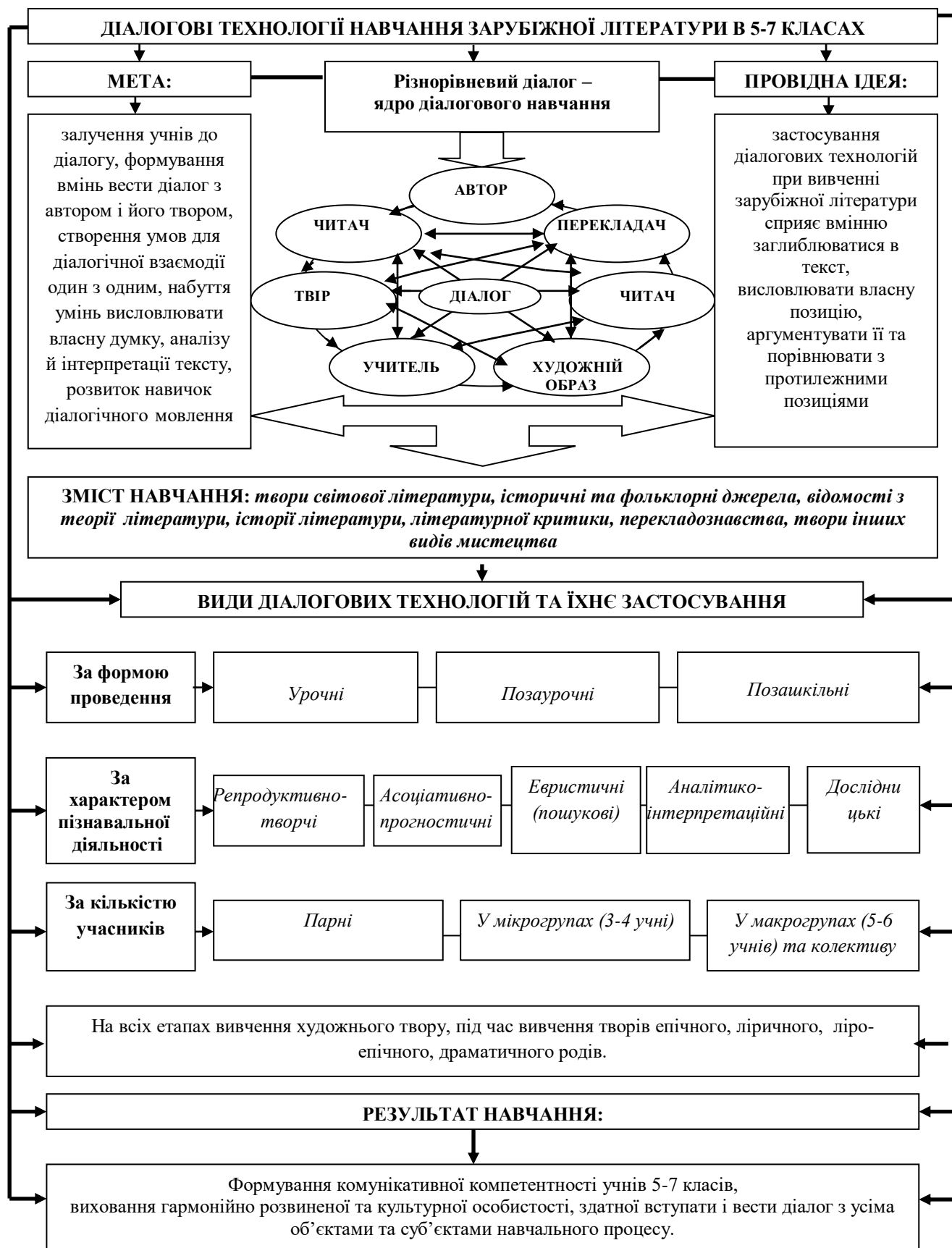
- включення учнів у діалог;
- формування вмінь вести діалог з автором і його твором;
- створення умов для діалогічної взаємодії один з одним;
- формування вмінь висловлювати власну думку, аналізувати й інтерпретувати текст;
- створення сприятливих психолого-педагогічних умов, у яких формуються і проявляються вміння та навички діалогічної взаємодії.

На основі теоретично викладених міркувань було розроблено модель діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів, яку унаочнено на рис. 2.3.

Зміст навчання складають твори світової літератури, історичні та фольклорні джерела – пам'ятки літератури та культури, літописи, легенди, сказання, відомості з історії літератури, літературної критики, теорія літератури, мистецькі твори – музичні, репродукції картин, ілюстрації художників, екранізації – кінофільми, мультфільми, театральні вистави.

Основним показником моделі є той, що діалогові технології навчання застосовуються на всіх етапах вивчення художнього твору, під час вивчення творів епічного, ліричного, ліро-епічного, драматичного родів.

Провідна ідея методичної моделі полягає в тому, що застосування діалогових



**Рис. 2.3. Модель діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів**

технологій при вивченні зарубіжної літератури учнів 5-7 класів сприяє вмінню заглиблюватися в текст, висловлювати власну позицію, аргументувати її та порівнювати з протилежною.

Зазначені форми роботи є значущими для формування не лише грамотного читача, а й гармонійно розвиненої особистості, здатної володіти низкою компетенцій: мовленнєвою, літературною, комунікативною, що сприяє формуванню загальної читацької культури.

Зазначені види робіт спонукають учнів до діяльності, пошуку, відкриття нових граней художнього твору, сприяють розвитку діалогічного мовлення, асоціативного, творчого, аналітичного мислення.

Отже, застосування діалогових технологій навчання під час вивчення творів зарубіжної літератури учнями 5-7 класів має бути спрямоване на очікуваний результат: формування комунікативної компетентності, виховання гармонійно розвиненої та культурної особистості, здатної вступати і вести діалог з усіма об'єктами та суб'єктами навчального процесу.

## **2.2. Різновиди діалогових технологій за кількістю учасників навчального процесу**

На основі педагогічних джерел серед діалогових технологій кооперативного (групового) та колективно-групового навчання виокремлюється робота в:

- парах;
- мікрогрупах (3-4 учні);
- макрогрупах (5-6 учнів)
- класу.

Діалогові технології кооперативного (групового) та колективно-групового навчання покликані реалізувати наступні завдання:

- збудження емоційної сфери учнів;
- надання дитині можливості самовиразитися;
- розвиток творчої уяви;
- формування навичок взаємодії та співробітництва.

Види діалогових технологій за кількістю учасників покажемо за допомогою таблиці 2.1.

Розглянемо діалогові технології кооперативного та колективно-групового навчання. Парна чи групова робота організовується на уроках засвоєння нового матеріалу, застосування набутих знань, умінь і навичок, підсумково-узагальнюючих. Це може відбуватися відразу після викладу нового матеріалу вчителем, після опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь і навичок, або бути частиною повторювально-узагальнювального уроку. Організуючи роботу в парах чи малих групах, учителю необхідно не розподіляти учнів, а дати їм можливість самим об'єднатися. Це дасть змогу учням краще працювати разом, знаходити правильні рішення, легше долати труднощі, співпрацювати.

Робота в парах чи мікрогрупах дозволяє швидко виконувати завдання, серед яких можемо виокремити такі:

## Діалогові технології за кількістю учасників

За кількістю учасників навчального процесу		
Кооперативне навчання		Колективно-групове навчання
Робота в парах	Робота в мікрогрупах (3-4 учня)	Робота в макрогрупах (5-6 учнів) або класу
Види діалогового навчання		
Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, бліц-опитування, рольова гра, створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, синквейну, обговорення невеличкого епізоду твору, відповідей товаришів, їхнє порівняння й оцінювання, аналіз або редагування письмової роботи з обговоренням та інші	Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, бліц-опитування, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, рольова гра, <b>вирішення проблемних запитань</b> , створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, <b>кіносценарію, проекту, інсценування невеликих епізодів твору з обговоренням, пошук інформації, обмін ідеями</b> , обговорення епізоду твору, відповідей товаришів та їхнє порівняння, <b>робота в „акваріумі”, обговорення нового матеріалу, дискусія</b> та інші	Взаємоопитування, бесіда, створення системи запитань, інтерв'ю, повідомлення про перекладача, зіставлення оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу одного й того ж твору, створення власного підрядника, варіантів перекладу, бліц-опитування, рольова гра, <b>вирішення проблемних запитань, розв'язання проблемної ситуації</b> , створення запитань вікторини, розігрування міні-сценок, створення рекламного ролика, діафільму, синквейну, кінофільму, пошук інформації, обмін ідеями, інсценування, <b>„мозковий штурм”, навчальний діалог, робота в „колі ідей”, участь у дискусії, застосування „мережаної пилки”, „кейс”-методу, прийому „мікрофон”, дискусія</b> та інші



- обговорення невеличкою уривку твору;
- взаємоопитування щодо прочитаного тексту;
- інтерв'ювання;
- аналіз або редагування письмової роботи;
- аналіз відповіді товариша;
- розроблення запитань для товаришів;
- порівняння відповідей;
- взаємооцінювання, аргументація.

***Подамо методичні рекомендації щодо роботи в парі:***

1. Об'єднати учнів у пари.
2. Визначити черговість відповідей.
3. Запропонувати учням запитання або завдання для обговорення ситуації.  
(Запитання для пар учасників можуть бути однаковими або різними).
4. Визначити часові межі для обговорення й висловлювання.
5. Дати 2-3 хвилини для продумування можливих відповідей.
6. Дати учням можливість обговорити відповіді один з одним.
7. По закінченню часу, що відводився для обговорення, кожна пара представляє свої варіанти відповідей.
8. Пари наводять свої аргументи, обмінюються ідеями з усім класом.

Діяльність учнів у мікрогрупах є подібною до роботи в парах. Однак робота в мікрогрупах передбачає обговорення й вирішення більш складніших запитань і завдань. Робота в мікрогрупах організовується в тих випадках, коли запитання чи завдання потребують спільної роботи.

***Подамо методичні рекомендації щодо роботи в мікрогрупах (3-4 учні):***

1. Об'єднати учнів у групи або дати можливість об'єднатися самим.
2. Визначити часові межі для обговорення й висловлювання або для виконання творчої роботи (наприклад, складання рекламного проекту чи іншої творчої роботи), черговість відповідей.
3. Розмістити трійки чи четвірки таким чином, щоб утворилося коло, в якому б учні могли б добре бачити один одного.

4. Повідомити учнів про те, що вони мають розподілити між собою ролі та чітко виконувати їх під час групової роботи (керівник групи – визначається учнями – зачитує завдання, організовує порядок виконання, призначає того, хто буде представляти повідомлення, робить висновки, оцінює діяльність кожного учасника групи; секретар – записує запитання та варіанти відповідей, бере участь у підбитті підсумків; організатор – стежить за часом, заохочує групу до роботи, разом із секретарем і керівником відбирає найбільш вдалі та правильні відповіді; доповідач – чітко висловлює думку групи).
5. Запропонувати запитання, що не містять однозначної відповіді. (Запитання для всіх однакові).
6. Стежити за виконанням завдання чи пошуку відповідей на запитання. У разі виникнення труднощів надавати консультацію, однак не готувати рішення.
7. Дати групам можливість висловитися.
8. Прокоментувати роботу груп і дати оцінку їхньої діяльності.

Робота в парах чи малих групах передбачає створення діалогу, взаємоперевірку, розповідь один одному навчального матеріалу, постановку запитань за вивченою темою та інші. Ефективною є робота наступного характеру. Поряд з дошкою вивішується чистий плакат. Поступово, протягом вивчення певної теми, учні наносять на плакат записи: правила, літературні терміни, назви творів, імена героїв – все, що стосується теми, яка вивчалася, причому нові знання позначаються сходишками, на яких відмічається позитивне, те, що запам'яталося, і негативне, те, що викликає сумнів, незнання матеріалу. Такий спосіб, запропонований Г. Цукерман [271], дає змогу побачити результати взаємодії кожної створеної пари.

Кооперативна та колективно-групова робота дає змогу учням подумати, обмінятися ідеями, озвучити свої думки перед класом, сприяє розвитку критичного мислення, навичок спілкування, вмінь висловлюватися і переконувати, а вчителю – перевірити знання значної кількості учнів.

Ефективність роботи в малих групах залежить також від кількості в ній учасників. Їх може бути не більше чотирьох. На це вказував ще В. Сухомлинський [239]. Кооперативну та колективно-групову роботу досліджували вчені Д. Джонсон і Р. Джонсон, Б. Блум, Т. Хюсен, І. Федоров, М. Бутз, Р. Фальтус, Я. Коломінський, Б. Паригін [287; 33; 270; 256; 49; 255; 131; 189 та інші] та інші.

На думку дослідників, кооперативне та колективно-групове навчання у виді парної та групової роботи є дуже продуктивним, оскільки діти можуть навчати інших і при цьому бачити свої власні помилки. Сенсорне сприйняття й активність мислення при цьому зростають, присутність іншої людини полегшує власні дії, робить їх більш впевненими, допомагає кожному в індивідуальному розвитку. При груповому навчанні, на думку вчених, важливим є не тільки результат спільної дії, спільного творчого пошуку, але й сам процес, що прилучає учителя й учнів до радості творчості, відкриття нового.

Однією з форм колективно-групового навчання є *метод проектів*, що був розроблений американським педагогом і психологом Дж. Дьюї [91] у другій половині XIX століття. Метод Дж. Дьюї полягав у тому, що діяльність учня має бути спрямована на формування мислення, в основі якого лежить його власний досвід. Учений підкреслював, що *„єдиний шлях, яким дитина може усвідомити свою суспільну спадщину – це надання їй можливості виконувати ті основні типи діяльності, які роблять цивілізацію тим, чим вона є”* [91, 39]. Цю свою ідею він реалізував у школі-лабораторії в м. Чикаго (США) й популяризував у публікаціях.

Після Дж. Дьюї дослідженням ефективності методів проектів займалися американські вчені В. Лай, Е. Торндайк, Г. Віддоусон [152; 245; 292 та інші] та інші. На їхню думку, завдяки методу проектів, тільки у вільно обраній діяльності дитина засвоює знання, набуває вмінь застосовувати й інтерпретувати інформацію. Сутність даного методу полягала в тому, що завдання спочатку обговорювалися вчителем разом з дітьми. Пізніше метод проектів як дидактична система поширився в Англії та інших європейських країнах. Американські вчені довели, що завдяки методу проектів збільшується відсоток засвоєння матеріалу учнями.

Учений У. Кільпатрик [122] удосконалив систему роботи над проектами. Сутність його поглядів полягає в тому, що зміст освітньої роботи визначається дійсністю, що оточує дитину, оскільки тільки з нею може бути пов'язана активна діяльність учнів. Проекти, на думку У. Кільпатрика, повинні задовольняти інтереси дітей. Тому навчальний матеріал він пропонує вчителю планувати разом з учнями в процесі навчальної роботи як відображення знань дітей про навколишню дійсність і їхнє бажання поглибити і розширити ці знання. Таким чином, **метод проектів** – це система навчання, за якою учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнених практичних завдань – проектів.

У педагогіці та практиці української школи метод проектів застосовувався наприкінці XIX століття і набув поширення в 20-ті роки XX століття. Методам проектів приділялася увага в працях Л. Миловидова, О. Овчіннікової, І. Чечеля [170; 181; 275 та інші] та інших. На основі праць учених можемо класифікувати проекти за їхніми видами:

- 1) інформаційно-дослідницькі (дослідницька робота учня, огляд певного матеріалу з теми);
- 2) практико-орієнтовані (знаходження нової інформації);
- 3) творчі (повідомлення, перегляд кінофільмів, конкурс творчих робіт, КВК, творча лабораторія, конкурси загадок, віршів, вікторини);
- 4) ігрові (рольові та дидактичні ігри, інсценізації епізодів твору, розігрування текстових діалогів).

Під **методом проектів зарубіжної літератури** розуміємо спосіб досягнення навчальної мети парами чи групами у процесі розроблення проблеми та виконання практичних дій, що ускладнюються.

Покажемо сутність методу проектів.



Рис. 2.4. Метод проектів

До використання методу проектів під час вивчення творів зарубіжної літератури можемо назвати наступні вимоги:

- наявність проблеми;
- теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів, наочність їх представлення (повідомлення, серія репортажів, відеокліп, план, карта мандрівки (такими картами можуть бути створені учнями карти мандрівок шхун морськими шляхами, героїв – сухопутними чи космічними. Наприклад, подорож шхуни „Пілігрим” з Нової Зеландії до Африки – Жюль Верн „П’ятнадцятирічний капітан”, подорож Робінзона Крузо: Гулла – Лондон – Канарські острови – Африканський материк – Бразилія – Африканський материк – Гвінея – Лондон – Лісабон – Англія – Д. Дефо „Робінзон Крузо”, подорож „Еспаньйоли” від Брістоля до Острова Скарбів і назад – Р. Л. Стівенсон „Острів Скарбів”, подорож Маленького принца від свого астероїда до інших: В-612 (планета Маленького принца) – 325 (король) – 326 (шанолуб) – 327 (п’яничка) – 328 (ділок) – 329 (ліхтарник) – 330 (дід) – планета Земля – повернення – Е. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”, уявна мандрівка героя: „Країна Патичків” – річка Діз – Велике Ведмеже озеро – річка Маккензі – факторія Компанії Гудзонової затоки (північ Канади) – Джек Лондон „Любов до життя”, мандрівка Герди: Велике місто – садок жінки – замок принца і принцеси – ліс – хатинка лапландки – житло фінки – замок Снігової Королеви – повернення – Г. К. Андерсен „Снігова Королева”, мандрівка Скруджа в просторі й часі: Минуле Різдво – Теперішнє Різдво – Прийдешнє Різдво – Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі” тощо) із зазначенням зупинок або небезпечних місць тощо);
- парна чи групова діяльність учнів при розподілі обов’язків між учасниками проекту;
- структура змістової частини проекту (етапи роботи, термін виконання, планування результатів);
- послідовність дій: ознайомлення з проблемою, знаходження способів її

вирішення – круглий стіл, прес-інтерв'ю, „мозковий штурм”, висунення гіпотез, обговорення проблеми, обговорення способів звітності – захист проекту, творчі звіти, відеокліпи, реферати, аналіз результатів, підведення підсумків, висновки, висунення нових проблем дослідження.

***Подамо методичні рекомендації щодо застосування методу проектів.***

1. Обрати тему проекту.
2. Визначити тип проекту, кількість учасників.
3. Призначити керівника групи.
4. Визначити можливі варіанти вирішення проблеми.
5. Розподілити завдання для кожної групи.
6. Підготувати для кожної групи список можливих джерел додаткової інформації.
7. Дати можливість учням обговорити способи виконання проекту: оформлення, презентація, захист.
8. Періодично здійснювати контроль за ходом створення проекту.
9. Проводити проміжкові обговорення, обмін враженнями.
10. Надавати консультації щодо створення проекту.
11. Провести захист проектів, надаючи учасникам можливість представити й аргументувати свою позицію, всі учасники проекту ставлять запитання, висувують свої гіпотези, опонують доповідачам.
12. Здійснити зовнішню експертизу: оцінка роботи, формування висновків, постановка запитань, актуальність зазначеної проблеми, ефективність запропонованих видів роботи, активність учасників проекту, колективний характер прийнятих рішень, характер спілкування в групі – культура, взаємодія, взаємодопомога; рівень занурення в проблему, використання знань з інших предметів, вміння аргументувати, висувати гіпотези, робити висновки, доказовість рішень, представлення альтернативних рішень, естетика оформлення проекту, вміння давати відповіді на запитання опонентів.

Отже, можемо зробити висновки, що метод проектів є одним із основних у

кооперативно-груповому навчанні, оскільки він найповніше забезпечує взаємодію учасників навчального процесу. Як зазначає Т. Башинська, саме проектування – *„спосіб організації взаємодії учня та вчителя в навчально-виховному процесі, який, взаємопроникаючи, об'єднує змістовий, процесуальний і методичний компоненти процесу навчання під час створення проектів поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань”* [24, 61]. Метод проектів сприяє розвитку ініціативи учнів, привчає до планової послідовної роботи, допомагає долати труднощі, формує вміння розраховувати свої сили в процесі навчальних занять, привчає до самостійної роботи. А. Петрович у своїй статті „Методи проектів” висловлює думку про те, що навчання повинно ґрунтуватися на дитячих проектах, а це означає, що навчання буде базуватися *„на високій довірі до особистості дитини та на тому, що процес навчання спрямує дитячу думку в потрібному напрямку і завдяки правильному керівництву вчителя дитячі інтереси не пригнобляться”* [195, 71].

Кооперативно-групове навчання Б. Житник [93] називає взаємодіючим і показує шляхи здійснення такого навчання: обговорення; оцінювання висловлювання з боку інших; оцінювання учнем висловлювань і результатів діяльності товаришів; визначення учнями теми для здійснення діяльності.

Ключову роль у кооперативно-груповому навчанні відіграє вміння *„будувати з учнями особистісну взаємодію”,* що є *„основною рушійною силою освітньої діяльності, за якої пізнання і діалогічне спілкування є усвідомленою метою і значимою цінністю”* [203, 49].

Говорячи про кооперативно-групові форми роботи, С. Максименко вказує на те, що вони передбачають *„контакти між людьми, які не обмежуються тільки потребами інформації. Спілкування завжди передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки і діяльності. У цьому випадку проявляється функція впливу на інших людей”* [160, 151]. І далі вчений зазначає, що *„спільна діяльність, її зміст і умови виконання будують таку модель взаємодії особистостей, коли кожний з учасників послідовно впливає своїми діями на інших і в свою чергу змінює свої дії під їх впливом”* [160, 151].

Організація кооперативної діяльності потребує обов'язкового врахування психологічних особливостей учнів. Найдокладніше ці особливості розкриті в дослідженнях А. Венгера, Д. Ельконіна, В. Мухіної [50; 281; 177]. Говорячи про психологічні аспекти кооперативного навчання, слід відзначити, що відбувається становлення особистості, формується її направленість, суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей. Розглядаючи кооперативно-групове навчання, С. Максименко [160] зазначає, що воно сприяє побудові відносин на принципах взаєморозуміння та підтримки, сприяє підвищенню активності.

До колективно-групового навчання можемо віднести такі форми, що передбачають спільну роботу груп із п'яти-шести учнів або всього класу. Це може бути така форма роботи під умовною назвою „коло ідей”, коли всі учні залучені до участі в дискусії; прийом „мікрофон”, коли учні по черзі відповідають на запитання або висловлюють свою думку чи позицію; „мозковий штурм”, що передбачає колективне обговорення проблеми і прийняття кількох рішень розв'язання проблеми; „мережана пилка” („джиг-со”), що передбачає роботу всіх учнів і дає можливість засвоїти велику кількість інформації за короткий проміжок часу; „кейс”-метод, що передбачає моделювання різних ситуацій і створення алгоритму виходу з даних ситуацій та інші.

Усі перераховані прийоми, на нашу думку, варто застосовувати в шкільній практиці, оскільки вони дають змогу учням вільно висловлювати свої думки, формують вміння говорити стисло, коротко, по суті, розвивають навички взаємодопомоги, співпраці, виховують поважливе ставлення до інших.

Розкривши значення кооперативного та колективно-групового навчання, **подамо рекомендації щодо роботи в макрогрупах (5-6 учнів).**

1. Сформувати групи співпраці, ввівши в кожену групу одного учня з високим або достатнім рівнем знань.
2. Розподілити обов'язки для членів групи (експерт, доповідач – 1-2 учні, рецензент, секретар, опонент тощо).
3. Запропонувати однакові завдання аналітичного й герменевтичного



спрямування для всіх груп.

4. Запропонувати групам обговорити завдання, конкретно визначивши час.
5. Після обговорення представники кожної групи (1 або 2 учні від групи) висловлюють позицію групи.
6. Після висловлених позицій члени груп обмінюються враженнями.
7. Для виявлення чіткої позиції членам групи пропонується обмінятися ролями.
8. У ході обміну враженнями учасникам груп пропонується знайти кілька спільних відповідей на запитання чи кілька рішень виходу з проблемної ситуації.
9. Група експертів, яка уважно слухає висловлювання членів груп, представляє на обговорення всіх груп коротку доповідь, що відображає загальну позицію.
10. Обговоривши діяльність кожного члена групи (у групах), керівник групи підводить підсумки, робить загальні висновки, ставить загальну оцінку своїй групі.

Протягом останніх кількох років спостерігається виявлення інтересу до розвитку і використання такого виду колективного навчання, як „кейс”-метод, що був започаткований в американській педагогічній освіті. Перші спроби використання „кейсів” були започатковані у Гарвардському університеті в 1924 році й набули поширення в країнах Європи в п’ятдесятих роках ХХ століття. Підвищення інтересу до навчання за допомогою „кейсів” розпочалося в середині 80-х років. *„Кейс”-метод* – (case-method) – *метод обговорення, аналізу, певного випадку чи ситуації у зазначеній хронології, що включає в себе дослідницькі та аналітичні дії, які виконуються парами чи групами.* „Кейсовий” метод став предметом дослідження відомих американських учених М. Коула, Дж. Болдуїна, Е. Ріньяно, С. Лоуренса [140; 39; 291; 289 та інші] та інших.

Про призначення „кейс”-методу вказав ще у 1953 році дослідник С. Лоуренс: *„Вдалих „кейс” підтримує дискусію в класі, спираючись на факти, що відповідають правдивим життєвим ситуаціям. Це запис складних ситуацій, які*

*літературно розкладаються на окремі частини, а потім з'єднуються знову, щоб їх було краще зрозуміти*" [289, 213]. На думку М. Коула [140], „кейси” є вирішальним інструментом для засвоєння навчальної інформації, тому що під час обговорення тексту, дискусії виникає розуміння; в результаті взаємодії між членами навчальної групи зміст вивченого матеріалу виступає передумовою для їх когнітивного розвитку.

Згідно з положеннями американських дослідників, „кейси” сприяють розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню тексту, вчать розв'язувати проблеми та їх критично аналізувати. „Кейси” – це деталізовані контекстуальні описові повідомлення. Учені зазначають, що застосування „кейсів” передбачає наявність старанно складеної історії того, що сталося.

Дослідження відомих учених Дж. Болдуїна, Е. Ріньяно і Ж. Піаже [39; 291; 196] показали, що під час обговорення текстів між учнями спочатку виникають суперечки і разом з тим потреба доведення своєї думки, а потім роздуми як своєрідний фон внутрішньої діяльності, особливість якої полягає в тому, що дитина вчиться усвідомлювати і обґрунтовувати свою думку. Ж. Піаже [39] довів, що в основі розвитку суджень дитини лежить співробітництво.

Другим типом „кейсового” навчання є обговорення більш короткого й конкретного епізоду тексту чи навчальної ситуації. Це може бути опис події чи обставини, що мала місце в тексті або протягом певного періоду навчання учнів. Використовуючи навчальний „кейс”, учитель може попросити школярів проаналізувати подію та її результат, щоб з'ясувати дії вихованців у даній ситуації.

Досвід використання „кейс”-методу узагальнили у своїх працях Т. Берд і Л. Томас [286]. На їхню думку, використання „кейсу”

- забезпечує глибинний аналіз тексту та його розуміння;
- залучає учнів брати участь в обговоренні;
- надає можливість учням самостійно робити висновки й узагальнення;
- вирішувати проблеми, які ставить автор у творі.

„Кейсовий” метод навчання використовується, щоб досягти повного

розуміння тексту: зміст, події, стосунки героїв, життєві обставини. Навчання за допомогою „кейсів” сприяє вирішенню проблеми, що стоїть перед учнями при вивченні твору, – його повного розуміння. Ключ до „кейс”-методу полягає в процесі дискусії, в умінні вчителя спрямувати обговорення твору в необхідному напрямку, що приведе учнів до міркувань, обдумувань, а разом із тим і до розуміння твору. При вивченні творів літератури учні аналізують ситуації, в яких зіштовхуються інтереси різних героїв, їхні погляди, моральні й етичні позиції. Такий аналіз вимагає певного підходу, при якому учні вчать ставити запитання, приводити певні факти із життя героїв, звертати увагу на деталі, самостійно приймати рішення, відстоювати свою позицію.

При використанні „кейс”-методу учням для самостійного опрацювання пропонується завдання підготувати уривок твору, в якому герой стоїть перед вибором. Орієнтовними запитаннями для аналізу уривку будуть наступні: *„Які факти поставили героя перед вибором?”*, *„Які події передували його рішення?”*, *„У чому полягає проблема вибору?”*, *„Які питання необхідно вирішити, щоб розв’язати ситуацію?”*, *„Хто є учасником конфлікту?”*, *„У чому інтереси кожної зі сторін?”*, *„У чому їх суперечливість?”*, *„Яким має бути рішення кожної сторони?”*, *„Якими будуть наслідки рішення?”*, *„Чи існує інший шлях вибору?”*. Вирішення цих питань повинно носити характер діалогу. „Кейси” сприяють відкриттю чогось нового, вмінню вести дискусії та відстоювати свою позицію, покращенню знань, вмінню аналізувати і зрозуміти „кейсову” ситуацію. „Кейси” допомагають вирішувати проблему, висувати запитання для обговорення, вести діалоги. Вони також сприяють актуалізації знань учнів, формуванню чіткої власної позиції, глибинному аналізу змісту навчального матеріалу, творчому застосуванню набутих знань.

Подамо „кейси” за програмовими творами за допомогою таблиці 2.2.

Ще одним видом діалогового навчання є *дискусія*. В науковій і методичній літературі дискусія розглядається як метод і як особлива технологія. В якості методу дискусія застосовується в таких формах навчання: ділові ігри, „кейс”-метод, семінарські заняття. Як своєрідна технологія, дискусія включає в себе різні

## „Кейси” за програмовими творами в 5-7 класах

Клас	Автор і його твір	Назва „кейсу”	Запитання до визначеного епізоду
5	Г. К. Андерсен „Снігова Королева”.	„Допомога Маленької розбійниці Герді”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чому Маленька розбійниця рятує Герду від розбійників?</li> <li>- Чому Маленька розбійниця, „свавільна і дика”, вирішує допомогти Герді?</li> <li>- Маленька розбійниця відпускає свого улюбленця оленя Дідуганчика Бе, наказуючи берегти Герду. Як їй дається це рішення?</li> <li>- Опишіть Маленьку розбійницю. Які риси характеру дівчинки проявляються в епізоді з Гердою?</li> </ul>
	С. Маршак „Дванадцять місяців”.	„Прохання Королеви”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Як поводить себе Королева, зустрівшись у лісі втретє з Пасербицею, коли та була у вбранні, подарованому братами-місяцями?</li> <li>- Чому Королева відразу не може просити допомоги в Пасербиці?</li> <li>- Чому повчання про допомогу автор вкладає не в уста професора, а в уста солдата – „людини невченої”, яка „у граматиці мало тямить”?</li> <li>- Як дається Королеві прохання про допомогу?</li> <li>- Як ви гадаєте, який урок винесла Королева з лісової пригоди?</li> </ul>
	Р. Кіплінг „Мауглі”.	„Сім’я Вовків приймає людське дитинча”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Які почуття охопили Батьків Вовків, коли біля їхньої печери з’явилося людське дитинча?</li> <li>- Чим зумовлене рішення Матері Вовчиці залишити дитинча?</li> <li>- Чим вона керується у своєму рішенні?</li> <li>- Як поводить Мати Вовчиця у розмові з Шер-Ханом?</li> </ul>
	Марк Твен „Пригоди Тома Соєра”.	„Свідчення Тома Соєра на судді на користь Мефа Поттера”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Яким був стан Мефа Поттера, коли його ввели до залу суду?</li> <li>- Як реагувала публіка на дії адвоката?</li> <li>- Чому Том вирішив свідчити на користь Мефа Поттера?</li> </ul>
6	„Міф про Прометей”	„Вогонь для людей”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чому Зевс відмовив людям у життєдайному вогні?</li> <li>- Чому Прометей пішов проти Зевса?</li> <li>- Що змінилося в долі людей, коли Прометей приніс їм вогонь?</li> <li>- У сому полягає конфлікт між Прометеем і Зевсом?</li> </ul>
	Ч. Діккенс „Різдвяна пісня в прозі”.	„Різдвяні дарунки Скруджа”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- З яким настроєм прокинувся Скрудж у день Різдва?</li> <li>- Чому перший різдвяний подарунок Скрудж вирішив зробити своєму писареві Бобові</li> </ul>

## Продовження табл. 2.2

6			Кретчетові? - Скрудж вирішив внести значну суму на закупівлю хліба, м'яса, дров, теплого одягу для бідних. Чим було обумовлене таке його рішення?
		„Різдвяне диво”.	- Як на Різдво зустрів Скрудж свого писаря в конторі? - Чому Скрудж вирішив провести Різдво в родині племінника? - Що відбулося згодом після Різдва? - Чим були зумовлені зміни, що відбулися в Скруджеві? - Яким буде життя Скруджа після Різдва? - Що необхідно було зробити Скруджеві, щоб не перетворитися на моральну потвору?
	Р. Л. Стівенсон „Острів Скарбів”.	„Джим у піратів”.	- Як Джим потрапив до піратів? - Що із розповіді Джіма піратам ви дізналися? - Чому Джим робить таке зізнання? - Як проявляється характер героя в цьому епізоді? - Чому назрів конфлікт між піратами?
		„Слово честі”.	- Чому Джим не скористався порадою лікаря втекти через частокіл? - Чим був обумовлений вибір Джіма? - Що для героя означають поняття „слово честі”, „слово джентльмена”?
	Р. Д. Бредбері „Усмішка”.	„Клаптик полотна”.	- Як Том опинився біля картини? - Що найбільше вразило хлопчика в картині? - Що змусило Тома відірвати від картини клапоть? - Які почуття охопили Тома після знищення картини людьми? - Як ви гадаєте, чому на клаптику полотна, який відірвав Том від картини, виявилася саме усмішка? - Чим є усмішка для автора? - Що символізує усмішка? - Як співвідносяться усмішка та ранок? - Чому перекладач із кількох значень слова „gentle” (м'яка, добра, спокійна, лагідна, тиха, ласкава, ніжна) обирає для характеристики усмішки слово „ніжна”?
	А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”.	„Останній політ”.	- Чому маленький принц вирішив повернутися на свою планету? - Як йому далось це рішення? - Чому маленький принц перед поверненням на свою планету просить льотчика залишити його самого? - Яким був стан маленького принца перед поверненням на свою планету? - Чому політ маленького принца буде важчим, ніж політ льотчика? - Яке значення в цьому епізоді має образ змії?

## Продовження табл. 2.2

7	Ф. Шиллер „Рукавичка”.	„Рукавичка красної дамі”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чи могла б упасти рукавичка сама?</li> <li>- Кунігунда просить лицаря підняти рукавичку. Як до цього поставився лицар Делорж?</li> <li>- Чому лицар виконує забаганку Кунігунди, адже на терези було поставлене його життя?</li> <li>- Чи не порушує Делорж лицарський кодекс честі, кинувши рукавичку в обличчя дамі?</li> <li>- Чому балада названа „Рукавичка”, якщо значна її частина присвячена поєдинку звірів?</li> <li>- У чому полягає конфлікт балади?</li> </ul>
	Р. Л. Стівенсон „Вересовий трунок”.	„Страта сина старого пикта”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- У чому полягало прохання старого пикта до шотландського короля?</li> <li>- Чому батько приймає рішення згубити сина?</li> <li>- Чому пикт надає перевагу смерті над життям?</li> <li>- Чому для старого пикта було так важливо зберегти таємницю вересового трунку?</li> </ul>
	М. Гоголь „Тарас Бульба”.	„Перехід Андрія на бік поляків”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чому Андрій переходить на бік поляків? Що цьому передувало?</li> <li>- Яким чином далось Андрію рішення про перехід?</li> <li>- У чому полягає проблема вибору Андрія?</li> </ul>
		„Вбивство Тарасом Андрія”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чому Тарас з допомогою товаришів заманює Андрія до лісу?</li> <li>- Коли народилася думка про вбивство Андрія?</li> <li>- Чи була мить вагання Тараса до і після вбивства Андрія?</li> </ul>
	О. Генрі „Останній листок”.	„Посмертн ий шедевр”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Хто такий Берман?</li> <li>- Чому Берман малює листок плюща на стіні?</li> <li>- Чому автор перериває життя Бермана?</li> <li>- Чому листок, намальований на стіні Берманом, автор називає шедевром?</li> </ul>
	Д. Олдрідж „Останній дюйм”.	„Останній дюйм”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Чому Бен вирішує боротися за життя і нізачо не здатися в цій боротьбі?</li> <li>- Про що думав поранений льотчик під час польоту до Каїра?</li> <li>- Чому перед посадкою Бен плакав?</li> <li>- Яке рішення приймає Бен у Каїрі?</li> <li>- Що для героя означає „останній дюйм”?</li> <li>- Як ви гадаєте, яким буде „останній дюйм” для героя і яким чином, на вашу думку, він зможе подолати його?</li> </ul>
	М. Шолохов „Доля людини”.	„Дві долі – Андрій і Ванюшка”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- За яких обставин познайомилися Андрій і Ванюшка?</li> <li>- Чому Андрій приймає рішення всиновити Ванюшку?</li> <li>- Які події передували його рішенням?</li> <li>- Яким був стан Андрія, коли він повідомив Ванюшці, що він його батько?</li> <li>- Як прийняв цю звістку Ванюшка?</li> <li>- Опишіть життя Андрія й Ванюшки після того, як вони знайшли один одного.</li> </ul>

методи і прийоми: „мозковий штурм”, аналіз ситуацій, „кейс”-метод, інтерв’ю, „круглий стіл”, прес-конференцію (метод-прес) тощо.

Для організації дискусії характерними є наступні принципи: виникнення альтернативних суджень, шляхів вирішення проблеми, конструктивність критики, створення певного психологічного клімату й забезпечення психологічної захищеності учасників дискусії. Основним психологічним компонентом дискусії є не лише вміння висловити й відстояти власну думку, а й уміння прийняти й зрозуміти протилежні думки інших учасників дискусії. Під час дискусії важливе значення мають атмосфера коректності, етичності, доброзичливості, толерантності.

Дискусія передбачає наступні етапи: підготовчий, основний (етап обговорення), заключний (підведення підсумків, прийняття спільного альтернативного рішення, висновки). Подамо алгоритм проведення дискусії:

1. Пояснення вчителем на початку дискусії актуальності визначеної проблеми, завдань й очікуваних результатів в кінці.
2. Визначення правил дискусії, часових меж для виступів.
3. Уточнення літературознавчих термінів і слів, які будуть можливими при оперуванні в ході дискусії.
4. Виступ 3-4 учасників дискусії з проблеми.
5. Постановка запитань, обмін думками.
6. Виступ інших учасників дискусії.
7. Зібрання максимального обсягу інформації (по можливості запис найяскравіших думок на дошці або листках паперу чи на ватмані).
8. Суперечка з проблеми, перетин різних позицій.
9. Підведення міні-підсумків, прийняття узгоджених рішень.
10. Зіставлення отриманих результатів з поставленими завданнями. Намагання сформулювати висновки, рішення.
11. Аналіз і оцінювання отриманих результатів.
12. Підведення підсумків, прийняття альтернативного рішення.
13. Вказівка на важливість дискусії, висунення висновків.

Дискусія не потребує заздалегідь підготовленої проблемної ситуації. Для підготовки до дискусії обирається тема, що звучить проблемно, частіше тема є запитанням, у якому чітко прослідковуються дві позиції. Додаткові запитання під час дискусії ставляться у тому випадку, якщо виникають неясність, незрозуміння або непогодження. Запитання таким чином спрямоване на усунення непорозуміння. Виходячи з твердження, що дискусія – активний, творчий, мислительний процес, важливість має характер запитання. Закриті запитання допускаються тоді, коли відповідь потребує уточнення. Основна мета поставлених запитань – отримання нових відомостей, знань, інформації тощо. Тому для дискусії доцільніше добирати відкриті запитання. Для дискусії пропонується план, що, по суті, і є запитаннями для дискусії. Згідно з планом учні можуть скористатися літературою, довідниками, підготувати нотатки.

*Під час дискусії „мають бути „жива” мова вчителя і „жива” мова кожного учня, а разом вони повинні скласти джерело „живого” спілкування, сперечання – все те, що породжує дискусію й приводить до міркувань і роздумувань” [103, 7]. У ході ведення дискусії можливе краще розуміння і засвоєння матеріалу й особливо розуміння художнього твору. Саме в дискусії народжується істина, яка, на думку Е. Волощук, є „живий організм, що народжується в точці перетину багатьох свідомостей і який перебуває там у нескінченному становленні” [59, 3].*

Науковець О. Ісаєва [116] шкільні дискусії залежно від навчально-виховної мети та характеру отриманих знань пропонує розподіляти на такі типи:

- дискусія-роздум (проблема, яка вирішується на такій дискусії має декілька шляхів її вирішення, дає можливість сформулювати різні варіанти висновків, що основані на суб’єктивних позиціях учнів);
- дискусія-доказ (в результаті якої обґрунтовується і практично перевіряється остаточна істина, певна сума знань, що була осмислена в процесі вивчення навчальної теми);
- дискусія-узагальнення (в основі цього типу дискусії лежить проблема, вирішення якої допомагає узагальнити, систематизувати знання учнів,



наприклад, дискусія-узагальнення на заключному етапі вивчення навчальної теми);

- дискусія-імітація (на якій моделюються фрагменти наукових дискусій, наприклад, захист учнівських наукових доповідей на засіданнях МАН, де відбувається полеміка з опонентами).

На основі праць дослідників можемо дати наступне визначення дискусії.

***Дискусією називають таку колективну суперечку, метою якої є визначення і зіставлення різних позицій, пошук і виявлення істинної думки (істини – за Платоном), знаходження правильного рішення суперечливого питання.***

Група дискусійного обговорення застосовується переважно на підсумкових етапах вивчення художніх творів для систематизації й узагальнення вивченого. Подамо теми для дискусійного обговорення.

**Таблиця 2.3**

**Тематика дискусійного обговорення**

Клас	Тема дискусії
5	„У чому полягає велич і краса людини?” (Ш. Перро „Попелюшка”, Г. К. Андерсен „Снігова Коорлева”)
	„Чи дійсно гідність людини визначається її бідністю?” (Р. Бернс „Чесна бідність”.)
	„Чесність і гідність в поєднанні з бідністю чи підлість і нищість в поєднанні з багатством?” (Р. Бернс „Чесна бідність”)
	„Том Сойер і Гек Фінн – друзі чи протилежності?” (Марк Твен „Пригоди Тома Сойера”)
6	„Що значить бути героєм?” (За міфами про Геракла)
	„Чи справді „байка просто бреше?” (За розділом „Байка у світовій літературі”.)
	„Скрудж – морально деградована особа чи нещасна людина?” (Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі”)
	„Світ складається із див”. (Ч. Діккенс „Різдвяна пісня у прозі”, М. Гоголь „Ніч перед Різдвом”, 5 клас – після вивчення розділів „Народна казка”, „Літературна казка”)
	„У чому полягає любов до життя?” (Джек Лондон „Любов до життя”)
	„Що означає вислів: „Яка людина мала і яка вона велика?” У чому дріб’язковість і велич людського існування?” (Джек Лондон „Любов до життя”, 7 клас – М. Шолохов „Доля людини”)
	„Що означають слова: „Вода буває потрібна серцю?” (А. Сент-Екзюпері „Маленький принц”)
	„Що є найголовнішим у житті людини, що не побачиш очима, лише „шукати треба серцем?” (А. Сент-Екзюпері „Маленький принц”)
„Чи дійсно дорослі такі чудні?” (А. Сент-Екзюпері „Маленький принц”.)	
7	„Що означає вираз „останній дюйм” і яким він буде для Бена?” (Д. Олдрідж „Останній дюйм”)
	„У чому сенс людського життя?” (О. Генрі „Останній листок”, М. Шолохов „Доля людини”)

*Продовження табл. 2.3*

	„Що значить бути людиною?” (Р. Кіплінг „Якщо...”)
5-7	„У чому значення літератури як мистецтва слова?” (Наприкінці року)

Можемо зробити наступні висновки:

1. Дискусія забезпечує активне, зацікавлене, емоційне обговорення, що приводить до усвідомленого, глибокого, особистісного засвоєння знань.
2. Під час дискусії здійснюється активна взаємодія учасників, яка сприяє вільному спілкуванню, розвиває комунікативні навички, формує впевненість у собі.
3. Наявність зворотного зв'язку з учнями дає змогу виявити рівень обізнаності й розуміння проблеми й теми в цілому.

Отже, на основі положень учених, можемо відзначити значущість кооперативного та колективного-групового навчання. Найвищі психічні функції дітей проявляються саме при кооперативному та колективно-груповому навчанні у вигляді відносин між дітьми, а потім набувають якостей особистості, які включаються в регуляцію поведінки та діяльності. Тому необхідно застосовувати кооперативно-групове та колективне навчання, оскільки ці види навчання:

- є регулятором взаємовідносин між дітьми;
- стимулюють активність, спонукають до діяльності;
- визначають характер групової взаємодії, психологічну та практичну готовність до співробітництва;
- спонукають до творчості;
- формують позитивні емоції, стійкі інтереси та переконання, психологічну установку взаємодії вчителя й учнів;
- нівелюють бар'єри між простими і складними завданнями;
- несуть новизну інформації;
- вчать висувати аргументи і доводити їх;
- сприяють експресивності в спілкуванні, що, в свою чергу веде до ефективності засвоєння інформації;
- допомагають зняти напруження, загасити конфлікти;
- викликають інтерес до навчання;

- допомагають утримувати, переключати і концентрувати увагу;
- дають можливість чергувати зорові та слухові завдання.

Відомий фізіолог П. Анохін [10] довів, що колективно-групове навчання покращує настрій, спонукає до діяльності, викликаючи позитивні емоції школярів і відчуття піднесеності. І навпаки, часте індивідуальне виконання завдань викликає негативні емоції, що відіграють вирішальну роль у розвитку так званих нейрогенних захворювань.

Кооперативне та колективно-групове навчання сприяє ґрунтовному аналізу й обговоренню матеріалу з метою його глибинного осмислення, закріплення та засвоєння. Технології кооперативного та колективного-групового навчання передбачають спільну (фронтальну) роботу учнів усього класу. Мета застосування діалогових технологій зазначених груп – розвиток мислення, мовлення, креативності. У результаті застосування діалогових технологій кооперативно-групового та колективного навчання реалізується один із важливих принципів вивчення зарубіжної літератури: діалогічний характер вивчення творів світової літератури.

### 2.3. Діалогове навчання на різних етапах вивчення художніх творів

Діалогове навчання відбувається на різних етапах вивчення художнього твору:

- підготовки до сприймання;
- сприймання;
- підготовки до аналізу;
- аналізу;
- підсумковому.

Покажемо застосування видів і форм діалогового навчання на різних етапах вивчення художнього твору за допомогою таблиці 2.4.

Основним завданням *етапу підготовки до сприймання*, що є першим на шляху роботи з художнім твором, є вміння вчителя викликати в учнів бажання прочитати книжку. Мета цього етапу, як зазначає Л. Мірошниченко, „*зацікавити учнів, пробудити в них бажання прочитати певний твір*” [173, 188]. Домінуючими видами і формами діалогового навчання на етапі підготовки до сприймання будуть такі: попередня (активізувальна) бесіда, читання та обговорення додаткової літератури, прослуховування музичних творів і порівняння їх з художніми, перегляд кіно-, відео-, телефільмів з обговоренням тощо.

Вивчення літератури у 5-6 класах розпочинається з народних казок і міфів. Це ті жанри літератури, що завжди викликають цікавість у школярів. Не менш цікавою є тема „Літературна казка”. Знайомство з казками та міфами варто розпочати з виставки книг: міфи та казки народів світу, збірок казок відомих казкарів Ш. Перро, О. Пушкіна, Г. К. Андерсена, братів Грімм, П. Єршова, С. Аксакова, В. Гауфа, Е. Гофмана та інших. Поряд з виставкою книжок доцільно розташувати виставку ілюстрацій до творів, провівши бесіду:

- *Чи знайомі вам герої казок, що завітали до нас?*
- *З яких казок вони прийшли?*
- *Хто створив цих героїв?*

## Види і форми діалогового навчання на різних етапах вивчення художнього твору

Етапи вивчення ХТ Діалогові технології	Підготовка до сприймання	Сприймання	Підготовка до аналізу	Аналіз	Підсумковий
Види діалогового навчання					
Кооперативне навчання	Розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням; обговорення назви твору, портретів письменника, портретів перекладачів різних художників; асоціативна робота за назвою твору; прослуховування й обговорення музичних творів, обкладинки твору, книжок, представлених на виставці, ілюстрацій до твору, уривків кінофільмів; активізувальна (попередня) бесіда	Розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням; бесіда за портретами перекладачів, розповідь про перекладачів; перерване (з зупинками для рефлексії) читання творів; обговорення висловлювань про мистецтво перекладу; читання початку твору з подальшим обговоренням; проведення бліц-опитування;	Евристична бесіда; обговорення створених, ілюстрацій до твору, зіставлення ілюстрацій до твору з літературним текстом; порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу; словникова робота	Евристична бесіда; порівняння епізодів твору з репродукціями картин; обговорення створених запитань до тексту, що готували учні; зіставлення й порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, створення власного підрядника, варіантів перекладу, обговорення літературно-критичних висловлювань щодо тексту;	Обговорення творчих робіт, анотацій; обмін враженнями про твір, обговорення відповідей за тестами, проведення бліц-інтерв'ю

Продовження табл. 2.4

Етапи вивчення ХТ Діалогові технології	Підготовка до сприймання	Сприймання	Підготовка до аналізу	Аналіз	Підсумки
<b>Види діалогового навчання</b>					
		<i>створення рекламного плаката, ролика, афіші, буклету з їх обговоренням; з'ясування проблемного запитання щодо прочитаного епізоду твору; складання й обговорення запитань за прочитаним</i>		<i>переказ окремих епізодів твору з елементами порівняння, обмін враженнями від прочитаного порівняльна</i>	
<b>Колективно-групове навчання</b>	<b>Розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів за текстом; обговорення назви твору, портретів письменника; асоціативна робота щодо назви твору; прослуховування та обговорення музичних творів, книжок, представлених на</b>	<b>Розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів за текстом; читання початку твору з подальшим обговоренням; обмін враженнями щодо прочитаного; проведення бліц-опитування, створення рекламного плаката, ролика, буклету з їх</b>	<b>Евристична бесіда; обговорення створених запитань до тексту, що готували учні; створення й обговорення ілюстрацій до твору; визначення відповідностей між ілюстраціями та зображувальним у творі; словникова робота за текстом</b>	<b>Евристична, аналітико-інтерпретаційна, дослідницька бесіди; навчальний діалог; порівняння епізодів твору з репродукціями картин, музичними творами; зіставлення твору з історичними та фольклорними джерелами; створення й</b>	<i>Узагальнювальна (підсумкова) бесіда; фронтальна бесіда; підготовка й обговорення творчих робіт; написання анотації прочитаного твору; обговорення відповідей за тестами; проведення бліц-інтерв'ю, літературних ігор за вивченим матеріалом</i>

Продовження табл. 2.4

Етапи вивчення ХТ Діалогові технології	Підготовка до сприймання	Сприймання	Підготовка до аналізу	Аналіз	Підсумки
	<b>Види діалогового навчання</b>				
	<b>виставці, ілюстрацій до твору, уривків кінофільмів, активізувальна (попередня) бесіда</b>	<i>обговоренням; з'ясування проблемного запитання щодо прочитаного невеликого уривку</i>		<i>обговорення проблемної ситуації щодо прочитаного</i>	
<b>Ситуативне моделювання</b>			<b>Інценування окремих епізодів твору й обговорення інценівок</b>	<b>Інценування окремих епізодів твору й обговорення інценівок; рольові ігри за текстом; створення й обговорення проблемної ситуації</b>	<b>Інценування улюблених епізодів твору; розігрування міні-сценок; рольові ігри за прочитаним на зразок телевізійних, ігор-подорожей, уявних мандрівок з обговоренням</b>
<b>Дискусійне обговорення</b>		<b>Дискусійне обговорення назви твору; читання початку твору з подальшим обговоренням, прогнозування твору</b>	<b>Дискусійне обговорення за однією з проблем твору</b>	<b>Дискусія за однією або кількома проблемами твору</b>	<b>Дискусія на вільну тему</b>

- З яких країн походять автори та їхні герої?

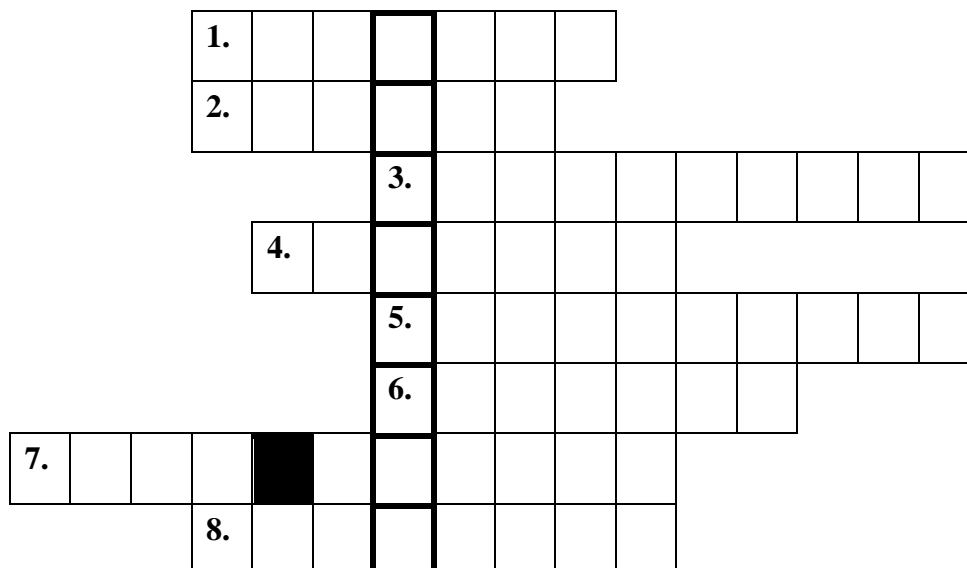
Бесіда сприяє введенню учнів у діалог, готує до сприймання художнього твору. Варто зазначити, що учні можуть і не пригадати прізвища всіх казкарів, не назвуть і країни, однак обов'язково впізнають героїню казки „Червоненька квіточка”, Кота у чоботях, Бременських музиків, Фарбованого лиса, Білосніжку та Русалочку й інших. Такий вид роботи викликає цікавість, спрямовує учнів на прочитання художніх творів.

Ще одним активізувальним видом роботи може бути демонстрація й обговорення портретів письменників, показ на географічній карті країн, в яких жили і творили письменники. Експеримент засвідчує, що звернення до портретів письменників з подальшим показом країн активізує увагу школярів, посилює їхній інтерес до книги. Вони легше і швидше запам'ятовують імена та прізвища письменників, країни, в яких вони жили й творили, назви творів.

Під час експерименту було зроблене спостереження. Один із учнів, який підготував розповідь про письменника, використавши додаткову літературу, під час розповіді не міг пригадати, до якої країни належить письменник. Тому відчутним було його хвилювання та напруження. Однак згодом йому вдалося назвати Батьківщину письменника. Відповідь була така: *„Я спочатку згадав портретне зображення письменника, а потім згадав, як на карті демонструвалася країна. Уявивши, де вона розташовується, я пригадав національність письменника”*.

Цікавість в учнів до творчості письменників викликає розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів, у яких зашифровані прізвища, назви творів, героїв тощо з обговоренням, обговорення книжок, представлених на виставці, назви твору, читання й обговорення початку твору, його прогнозування. Так, при вивченні творчості Г. К. Андерсена на етапі підготовки до сприймання учням пропонується розгадати кросворд. Учитель зазначає умову: якщо правильно відгадати кросворд, то у виділених клітинках можна прочитати прізвище відомого данського казкаря. Розгадування кросворду збуджує емоції школярів від зробленого власного відкриття, таким чином активізуючи діяльність учнів,





1. Біла квітка з жовтою серединкою. (Ромашка.)
2. Вічнозелене дерево, яке люблять діти, символ Нового року. (Ялинка.)
3. Маленька дівчинка, яка народилася в квітці. (Дюймовочка.)
4. Шматок каменю чи металу для висікання вогню із кременя. (Кресало.)
5. Міфічна морська істота з тулубом дівчини і хвостом риби. (Русалонька.)
6. Маленька сіра пташка з чудовим співом, яка з'являється в гаях на початку травня. (Соловей.)
7. Великі водоплавні птахи з довгою вигнутою шиєю. (Дикі лебеді.)
8. Чабан, який пасе свиней. (Свинопас.)

спонукаючи їх до висловлювань.

Після розгадування кросворду проводиться активізувальна (попередня) бесіда:

- Назвіть прізвище казкаря. Чи знайоме воно вам?
- Де ви чули його раніше?
- Які твори казкаря ви знаєте?
- Як ви гадаєте, на що вказують подані у кросворді слова?
- Серед книг, представлених на виставці, оберіть книжку для читання. (Викликаються окремі учні.)
- Чим обумовлений вибір даної книжки?

Варто зазначити, що мотиви вибору книжки у дітей будуть різні. Один обере книгу за назвою, наприклад, „Дюймовочка” чи „Русалочка”, мотивуючи, що чув чи знає по цю казку, а тому хоче прочитати чи перечитати її. Інші оберуть книжку

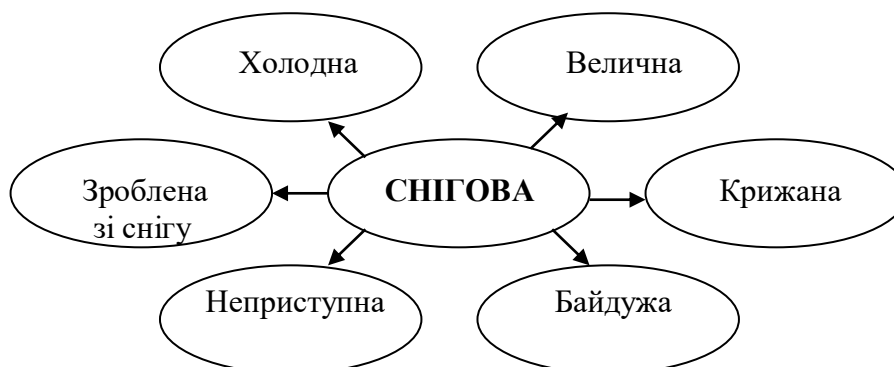
за обкладинкою. Тому важливо запитати:

- Чим для тебе є обкладинка?
- Що вона тобі розказала про книжку?

Серед дітей із середнім або низьким рівнем знань, переважно у контрольних або звичайних класах, будуть такі, які візьмуть першу книжку, що кинулася в око, оскільки нічого не чули про письменника і не читали його творів. Тоді дуже важливим завданням для вчителя є вмотивування учня на прочитання, запропонувавши йому таким чином відразу дві книжки невеликі за обсягом і націливши на те, що він має коротко передати зміст прочитаного (створити анотацію до книжки або рекламу), оскільки й інші не читали.

Активізувальна бесіда викликає цікавість в учнів до особистості письменника, його творчості, спонукає до прочитання книги. Тому вона є необхідною на етапі підготовки до сприймання, оскільки вводить учнів у діалог. Мета такої бесіди – створити умови для сприймання літературного твору, залучити враження учнів від прочитаного. Різновидом активізувальної бесіди може бути обговорення назви твору, оскільки заголовок є ключем до роботи над текстом і його аналізом.

Учні 5 класів висловлювали свої думки щодо назви казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева”. Попередньо проводилася асоціативна робота з назвою твору. Покажемо цей вид роботи за допомогою рис. 2.5 і 2.6.



**Рис. 2.5. Асоціативний куц до слова „снігова”  
(за казкою Г. А. Андерсена „Снігова Королева”)**

Наведемо фрагмент попередньої бесіди:

- Пригадайте, на що вказує назва твору?



**Рис. 2.6. Асоціативний кущ до слова „королева”  
(за казкою Г. А. Андерсена „Снігова Королева”)**

- Про що йтиметься у казці?
- Які асоціації виникають у вас при слові „снігова”?
- На які роздуми спонукає слово „королева”?
- Якою ви уявляєте Снігову Королеву?
- Доберіть слова-прикметники для характеристики Снігової Королеви.

Значна частина учнів сходилася на тому, що героїня казки данського казкаря є холодною, байдужою, неприступною володаркою королівства, що знаходиться серед снігів. Вона дихає холодом і може заморозити все довкола. Як бачимо, асоціативна робота стосовно назви твору та попередня бесіда наштовхують учнів на міркування, сприяють включенню у роботу над художнім твором, викликають бажання познайомитися з його змістом і героями, відтак налаштовують на діалогічні стосунки між учасниками навчального процесу.

Після прочитання казки доцільно ще раз повернутися до її назви та поставити учням проблемне запитання:

- Подумайте, чому казка називається „Снігова Королева”, адже головною героїнею є Герда? На що автор хоче звернути увагу читачів?

Отже, на етапі підготовки до сприймання художнього твору ефективними будуть такі види і форми діалогового навчання: попередня (активізувальна) бесіда, обговорення назви твору, розгадування й обговорення кросворду,

чайнворду, ребусу, бесіда за обкладинкою книжки, обговорення портретів письменників, прослуховування й обговорення музичних творів, ілюстрацій до твору, книг, представлених на виставці, оскільки вони сприяють включенню учнів у діалогічну взаємодію, викликають цікавість до художнього твору, вводять читача у його зміст, активізують його пізнавальну діяльність.

На етапі сприймання художнього твору доцільною буде робота над портретами перекладачів, читання й обговорення висловлювань відомих людей, самих перекладачів про мистецтво перекладу. Учням варто запропонувати вислови М. Новикової, В. Коптілова, Р. Зорівчак, А. Матвієнка, Д. Наливайка та інших, вірші І. Драча „Розмова з другом перекладачем”, М. Рильського „Мистецтво перекладу”, Д. Паламарчука „Дон Кіхот” (присвячений М. Лукашеві), В. Мисика „Скрізь є принади – на Заході й Сході”, Г. Кочура „Перекладач” (присвячений Д. Паламарчукові), І. Теліги „Перекладач, учений, критик і поет” (присвячений М. Зерову), М. Зерова „Епітафія самому собі” та інші.

Обговорення висловлювань і поетичних творів здійснюється за такими запитаннями:

- *Що являє собою художній переклад? („Душу мистецтва” – М. Новикова, „явище естетичне” – В. Коптілов, „засіб саморозвитку нації та збагачення рідної мови” – Р. Зорівчак, „нелегка і важлива справа..., праця саможертвна” – А. Матвієнко тощо.)*
- *Як ви розумієте слова А. Матвієнка про те, що перекладацтво – „праця саможертвна”?*
- *Як ви поясните слова М. Рильського: „Треба, щоб слова з багатих не зробилися убогі”?*
- *Чому при перекладі, як зазначає І. Драч, „судомить нагло груди” („смертельно жжёт в груди”)?*
- *Чому М. Зеров звертається до людей майбутнього з такими словами: „Зерном добірним не засіяв й грядки... Тож не судить суворо нас, нащадки”? Поясніть значення слів.*
- *Як ви гадаєте, що важче – писати чи перекладати? Думку аргументуйте.*

Ще одним видом роботи на етапі сприймання художнього твору може бути дослідницько-пошукова робота про перекладачів, удостоєних премій в галузі перекладацтва та їхні твори, за які отримано премію.

Щоб твір був глибоко усвідомлений, його необхідно прочитати. Читання у 5 класах займає значну частину уроку. Тому *сприймання* твору здійснюється завдяки методу творчого читання, мета якого, на думку Л. Мірошниченко, – „навчити учнів правильно, вдумливо, виразно читати й розуміти прочитане” [173, 195]. Науковцем виокремлюються такі прийоми творчого читання: під музику, читання напам’ять, за дійовими особами, індивідуальне, самостійне, мовчазне або про себе, коментоване, повторне, вибіркове, виразне, повторне, перерване тощо. Кожен із зазначених прийомів є значущим для вивчення художніх творів.

На особливу увагу заслуговує прийом виразного читання. Виразне читання окремих частин твору спонукає учнів до подальшого прочитання, наштовхує на роздуми, сприяє виникненню запитань, прогнозуванню щодо розвитку подій, знаходженню відповідей при прочитанні, є кроком на шляху до розуміння твору, а отже і до його аналізу. На це вказувала ще М. Рибникова [223]. Тому на етапі сприймання художнього твору саме виразне читання буде ефективним видом роботи, оскільки створює підґрунтя для розуміння змісту прочитаного, сприяє формуванню вмінь аналізувати художні твори, забезпечує цілісне сприймання літератури в старших класах.

На цьому також ефективним буде діалог „*учень-учень*”, завдяки якому учні обмінюються враженнями стосовно прочитаного початку твору або невеличкого епізоду, ставлять один одному запитання. Обмін враженнями завжди викликає жвавий інтерес до твору, дає змогу погодитися чи посперечатися з товаришем, висловити свої думки, послухати іншого, поставити запитання. В якості ілюстрації може слугувати діалог „*учень-учень*” після прочитання „Оповідання першого, в якому йде мова про дзеркало та скалки” з казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева” у 5 класі.

- *Яку незвичайну властивість мало дзеркало?*

(Усе погане здавалося ще гіршим, а все хороше ставало поганим.)

- *З чого найбільше потішався чорт?*

(Чорт потішався з того, що коли людина задумувала щось хороше, в дзеркалі відображалося спотворене обличчя.)

- *Яку витівку задумали учні чорта?*

(Вони вирішили піднятися із дзеркалом дуже високо.)

- *Чим закінчилася витівка чорта?*

(Дзеркало розбилося, а його скалки розлетілися по всьому світу.)

*Відповіді учениць Ані Т. і Жені К.*

- *Що трапилося з людьми після того, як скалки потрапляли в око чи серце?*

(Коли скалка потрапляла в око, то людина бачила все найгірше, а коли потрапляла в серце, то воно перетворювалося на маленьку крижинку.)

- *Чому відвідувачі школи чорта розповідали про дзеркало як про диво?*

(Тому що завдяки дзеркалу можна було побачити, якими є насправді люди.)

- *Як ти розумієш фразу: „Лише тепер можна побачити, якими є насправді весь світ і всі люди?“*

(Зазвичай люди приховують свої негативні якості та ведуть себе пристойно, особливо якщо їм необхідно вирішити свої справи, видають себе за інших людей, чим є насправді. Дзеркало ж показувало вади всіх людей і людства.)

*Відповіді учнів Славка К. і Валентина Б.*

Після діалогу учням пропонувалося відповісти на проблемне запитання: *„Чому автор розпочинає казку з розповіді про дзеркало? Яке значення має дзеркало у фольклорних джерелах?“*

Цікавими видами роботи є такі, що спрямовані на зацікавлення текстом та сприяють формуванню читацької мотивації. До них належать створення рекламного плаката (в парі чи групою), ролика, афіші, буклету та їхнє обговорення. Під час експериментального навчання до цього виду роботи залучалися всі учні. Так, завдання для 5 класів полягало в тому, щоб створити рекламу, згідно б якої виникло бажання прочитати казку „Снігова Королева“. Наведемо приклади створеної учнями реклами за прочитаним першим оповіданням казки:

*„Поля із запашними квітами, чисте дзеркало озер і рік, чудові красивди, найкращі люди.*

*Яка краса довкола! І раптом тишу прорізав дзвін битого скла. Відразу все кудись зникло: і поля, і люди, і краєвиди. А замість них... Про те, що сталося, ви дізнаєтеся, прочитавши казку Г. К. Андерсена „Снігова Королева”.*

*Світлана К.*

*„У чортівській школі проходять навчання найлютіші чорти. Одне із завдань, що мають виконати учні головного чорта, – якнайкраще напакостити людям. Чорти із цим завданням справилися чудово. Вони полетіли на небо із великим дзеркалом – витвором головного чорта, – щоб там повеселитися. І... Читайте казку данського казкаря Г. К. Андерсена „Снігова Королева” і ви дізнаєтеся про наслідки розбитого дзеркала”.*

*Сергій О.*

Кожен із учнів у ході такої роботи намагався створити свій рекламний ролик, що був відмінний від товариша. Заключним етапом цього виду роботи може бути обговорення створених рекламних роликів. Такі види роботи сприяють зацікавленню художнім твором, бажанню прочитати його, спонукають до активної дії, діалогу, роздумів.

На **етапі сприймання** художнього твору переважно застосовується метод творчого читання та його прийоми, що сприяють вдумливому й осмисленому читанню. Однак уважаємо, що на цьому етапі доцільно також застосовувати види і форми діалогового навчання, оскільки вони сприяють розумінню прочитаного. На етапі сприймання доцільно застосовувати наступні види робіт: створення рекламного ролика, афіші, буклету з обговоренням, вирішення проблемного запитання за прочитаним невеликим уривком та інші. Зазначені види робіт готують учнів до аналізу художнього твору, сприяють формуванню комунікативної компетентності, розвивають мислення, уяву, творчість. Особливо ефективними видами діалогового навчання на цьому етапі будуть бліц-опитування й обмін первинними враженнями від прочитаного, оскільки вони показують учителю, наскільки учні зрозуміли зміст уривку.

Етап **підготовки до аналізу** є важливим у роботі над художнім твором, адже він готує до розуміння смислу тексту. Частина методистів минає цей етап. Однак, як зазначає науковець Л. Мірошниченко, *„аксіомою є те, що до аналізу художнього твору можна братися лише тоді, коли учні не тільки прочитали*

*текст, а й глибоко з'ясували зміст прочитаного” [173, 195]. На думку дослідника О. Ратушняка, метою вчителя на цьому етапі є вміння „викликати учнів на діалог й зробити усвідомленими ті запитання, що іманентно виникали у ході прочитання. Важливо їх не втратити, адже справжня інтерпретація виникає із запитання й реалізується в діалозі” [215, 141]. Етап підготовки до аналізу є важливим ще й тому, що поєднує первинне та вторинне усвідомлення художнього твору. Первинне усвідомлення ґрунтується на особистісних враженнях дитини від прочитаного. Вторинне усвідомлення відбувається завдяки мислительним діям читача над художнім текстом. Перше прочитання художнього твору приводить у рух мисленнєві процеси, готує учнів до аналізу, у ході якого виникає потреба винести думки зовні, висловити їх. На етапі підготовки до аналізу художнього твору до уваги беруться всі можливі варіанти відповідей дітей, оскільки це підвищує цікавість до читання, сприяє включенню в розмову кожного. Для учнів важливим є відчуття власної значущості. Тому на цьому етапі першочергово звертається увага на ті проблеми, що цікавлять учнів. Цікавість з боку вчителя до висловлювань учнів дасть змогу викликати їх на діалог, задати ті запитання, що виникли у процесі читання. Після озвучених учнями власних запитань, представлених позицій щодо прочитання твору вчитель пропонує свої запитання. Серед прийомів і видів роботи, що доречно застосовувати на цьому етапі, виокремимо аналітичну й евристичну бесіди, створення системи запитань самими учнями, дискусійне обговорення за однією з проблем твору.*

Ефективною на етапі підготовки до аналізу є аналітична бесіда. Вона складає основу для поглибленої роботи з текстом на етапі аналізу та є підґрунтям для відкритого діалогу, аналітико-інтерпретаційної бесіди.

Наведемо фрагмент аналітичної бесіди при вивченні „Міфу про Прометея” у 6 класі в переказі М. Куна (переклад з російської Ю. Іванченка):

- *Яка картина постає у вашій уяві після прочитання опису місцевості на початку твору?*
- *Які ключові слова можна виокремити з опису місцевості?*
- *На що вказують зазначені з опису слова?*



- *Яку особливість мала місцевість, куди привели Прометей служники Зевса?*
- *Чому для покарання Прометей обирається „пустельна, дика, гола, похмура, безрадісна, сувора, позбавлена рослинності місцевість”?*
- *Як постаті Сили та Влади співвідносяться з описом місцевості? [109].*

Можемо стверджувати, що такий вид роботи спрямовує на роздуми, сприяє роботі з художньою деталлю, а уважне прочитання уривку збуджує емоції школярів, сприяє відчуттю тексту, розумінню його смислу.

На етапі підготовки до аналізу ефективною є також евристична бесіда. Метод евристичної бесіди ґрунтовно описав у своїх працях дидактик А. Хуторський [269]. Значне місце евристичній бесіді відводиться у наукових розвідках Л. Мірошніченко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко [173; 114-118; 126 та інші] та інших.

Пропонуємо низку запитань евристичної бесіди при вивченні „Міфа про Прометей”:

- *Яким ви уявляєте життя давніх людей? Створіть уявну картину.*
- *Знайдіть зображення життя давніх людей у міфі. Чи співпадає ваше уявлення із зображувальним у тексті?*
- *Як жилося давнім людям?*
- *Як ви гадаєте, чому Прометей вирішив повстати проти Зевса та допомогти людям?*
- *Чого навчив Прометей людей?*
- *Яким стало їхнє життя після отримання вогню?*
- *Яким ви уявляєте Прометей? Створіть його словесний портрет.*

Евристична бесіда є ефективним видом діалогового навчання, оскільки сприяє зануренню в текст, знаходженню деталей, що є важливими для розуміння характеру героя, його вчинків та обраного шляху. На думку науковця О. Дем’яненко, евристична бесіда, поєднуючи у собі, асоціативні, прогностичні та евристичні завдання, є „регулятором розвитку найважливіших компонентів творчих здібностей школярів підліткового віку, сприяє формуванню уваги, створенню мотивації навчання” [84, 117].

Одним із ефективних видів роботи є обговорення створених учнями ілюстрацій до твору. Однак ілюстрування має підпорядковуватися навчальній меті уроку. Проводячи роботу з ілюстраціями, варто ставити запитання, що спрямовані на знання тексту, а також такі, що визначають та обумовлюють вибір дитини.

Наведемо приклади такої роботи:

- *Який епізод твору зображений на малюнку? Коротко передай зміст цього епізоду.*
- *Чим він привернув твою увагу?*
- *Що в ньому тебе вразило найбільше?*
- *Чому для ілюстрації був обраний саме цей епізод?*
- *На які роздуми надихнув тебе обраний уривок?*
- *Чому для своєї ілюстрації ти обрав зазначену гаму кольорів?*
- *Уяви, що ти художник, який відкриває виставку картин. Як би ти представив свою ілюстрацію?*
- *Яким чином за допомогою ілюстрації ти б привернув увагу до художнього твору?*

Результати експерименту засвідчують ефективність даного виду роботи. Учні беруть участь в обговоренні малюнку, визначають відповідність зображеному епізоду за твором, проявляють цікавість до художнього твору, вступають у дискусію. Навіть ті учні, які не прочитали твір, виявляють бажання прочитати його.

Отже, можемо зазначити, що ефективними видами роботи на етапі підготовки до аналізу є аналітична й евристична бесіди, створення ілюстрацій та їхнє обговорення, визначення відповідностей між ілюстраціями та зображувальним у творі та інші. Застосування видів і форм діалогового навчання на цьому етапі вивчення художнього твору є обов'язковим, оскільки не лише сприяє діалогічній взаємодії учнів між собою, а й створює підґрунтя для діалогічної взаємодії з автором і його твором, готує учнів до його поглибленого аналізу.

Наступним етапом при вивченні художнього твору є його безпосередній **аналіз**. Уміння аналізувати художні твори – завдання досить складне. Передумовою для глибинного усвідомлення художніх творів, як зазначає науковець Л. Мірошниченко, є етап сприймання твору або читання та підготовка до аналізу. Наскільки учні вміють вдумливо читати, настільки глибинно вони зможуть аналізувати художній твір. І як стверджує Л. Мірошниченко, тільки у тому випадку, коли *„учні усвідомили зміст прочитаного”* [173, 197], варто переходити *„до наступного етапу роботи – **аналізу художнього твору**”* (курсив – Л. М.) [173, 199]. Аналіз передбачає значно ширше бачення художнього твору, аніж певний обсяг передачі інформації. Твір розкривається читачеві у тій мірі, настільки він спроможний його зрозуміти. Щоб вміти аналізувати художній твір, учні, як зазначає Л. Мірошниченко, *„мають пройти складний шлях засвоєння основних літературознавчих понять, набуття знань для подальшого аналізу текстів у старших класах”* [173, 199]. За переконанням дослідниці, *„вчитель складатиме відповідну систему запитань, спрямованих на перевірку розуміння учнями як змісту, так і форми твору. Таким чином, упродовж навчання в 5, 6 та 7 класах вони поступово засвоять елементи розгляду художнього твору і лише тоді вчитель зможе взятися до його шкільного аналізу”* [173, 199]. Суголосну думку обстоює Є. Пасічник, зазначаючи, що твір необхідно повернути до учнів *„новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення”* [190, 222]. Отже, аналіз, за слушним переконанням методистів, полягає не в накопиченні знань про твір, а у встановленні взаємозв'язків між відомими фактами: знання теорії літератури, вміння визначати тему й ідею твору, набуття навичок встановлення взаємозв'язків між змістом і формою. Аналіз потребує високої сконцентрованості з метою бачення в тексті тих граней, що не лежать на поверхні, а приховані у вигляді найменших деталей, певних символічних знаків, пустот, які необхідно заповнити силою свого мислення, уяви, уваги, творчості. Щоб художній твір *„заговорив”*, його потрібно розгадати, розшифрувати, сприйняти як поліфонічне джерело. Саме така робота над художнім твором формує та виховує компетентного читача.

Готувати учнів до аналізу художнього твору, на думку Л. Мірошниченко, необхідно, починаючи з 5 класу. Діалог для п'ятикласників переважно носить репродуктивний характер і спрямований на відтворення подій тексту, розуміння його героїв, сюжету. Для шестикласників діалог з художнім твором може носити творчо-пошуковий характер, який передбачає виокремлення подій із життя письменника, що стали підґрунтям для написання твору або мають певне місце у творі. Робота семикласників над творами повинна носити дослідницький характер. Такими уроками-дослідженнями можуть бути уроки у 7 класі за повістю М. Гоголя „Тарас Бульба”. Історичні джерела, народні перекази, пісні, думи, що відображали події минувшини, допомогли письменнику віднайти точні зображувальні засоби для відтворення побуту і колориту епохи, сповненої драматичними подіями. Тому одним із видів роботи на першому уроці може бути дослідницька бесіда, спрямована на визначення ролі українського козацтва, Запорозької Січі, історичних подій і постатей, українських пісень і дум та інших чинників у створенні повісті. Продовжити роботу доцільно з читання її початку в особах від слів „*А повернися-но, сину!..*” і до слів „*Чого ж ти, собачий сину, не відлупцюєш мене?*” Оскільки уривок побудований у формі діалогу, то після прочитання можна запропонувати учням інсценувати його, відтворивши по пам'яті.

Приїзд синів у рідну домівку варто ілюструвати картинами „Зустріч Тараса з синами” і „Повернення з бурси” Т. Шевченка і П. Соколова. Порівняння художніх полотен із уривком твору дасть змогу учням обговорити ставлення батька до синів, а також схарактеризувати героїв повісті.

Наступним видом роботи стане читання й обговорення опису світлиці. Учнів можна спонукати до обміну думок, запропонувати запитання, спрямовані на порівняння опису світлиці в першій і другій редакціях:

- *Зачитайте опис світлиці у першій редакції. Визначте ключові слова у ньому.*
- *Чим відрізняється опис світлиці у другій редакції?*
- *Яке враження справляє світлиця?*

- *На яких деталях автор зосереджує свою увагу? Чому?*
- *Чому М. Гоголь доповнює опис світлиці розповіддю про сором'язливість дівчат-служниць, спогадами про народні пісні та думи, що вже не співаються в Україні, описом посуду?*
- *Яке значення має опис світлиці для розуміння характеру головного героя?*
- *Які художні засоби використовує автор для опису світлиці? [105].*

Творча група учнів представляє опис світлиці ніжинського полковника Остряниці з незакінченого роману М. Гоголя „Гетьман”, що передував повісті „Тарас Бульба”. При порівняльному аналізі здійснюється обговорення трьох описів світлиць.

З метою активізації аналітико-пізнавальної діяльності учням пропонується такий вид роботи, як створення проблемної ситуації. Створення проблемної ситуації має таку структуру:

- формулювання теми у загальному вигляді;
- на основі зазначеної проблеми створення низки запитань;
- за допомогою запитань вирішення проблемних завдань;
- шляхом вирішення проблемних завдань – розв’язання проблемної ситуації завдяки творчо-пошуковій роботі [173].

Розкриємо етапи розв’язання проблемної ситуації на прикладі повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”. У 7 класі зазначена тема уроку: „Картини української природи в повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”. Степ – символ матері, домівки, Батьківщини”. Робота на уроці спрямована на читання окремих епізодів II розділу повісті, їх детальний розгляд й аналіз. Друга частина теми від слів „символ матері...” закрита. Саме вона стане ключем до розв’язання проблеми в кінці уроку: „Яке символічне значення у творі має образ степу? Як степ співвідноситься з образом Батьківщини?” Робота над II розділом розпочинається з бесіди про те, з яким настроєм подалися герої на Січ, які думки їх переповнювали.

- *З яким настроєм вирушають у далеку дорогу герої?*
- *Про що думав Тарас?*
- *Чому Остап опустил голову в задумі?*

- *Якими думками був зайнятий Андрій?*
- *Чому всі троє вершників їхали мовчки і понуро?*

Попередньо клас поділяється на три групи, кожна з яких отримує проблемне завдання прослідкувати за думками, настроєм, станом, почуттями кожного з героїв під час руху на Січ.

**Таблиця 2.5**

***Почуття Тараса, Остапа, Андрія під час руху на Січ***

<b>Тарас</b>	<b>Остап</b>	<b>Андрій</b>
Дунав про давнє; перед ним проходила молодість, його молоді літа; хотів, щоб усе життя було молодістю	Першого року навчання втік, неодноразово був битий, закопував букваря, вчився старанно, проте не унікав різок, був найкращим з товаришів, був твердим у рішеннях, рідко брав участь у зухвалих витівках, ні за яких обставин не виказував товаришів, був суворий до життєвих спокус, крім війни та веселої гульні, був прямодушний, добрий і щирий, зворушили і бентежили сльози матері	Мав почуття „трохи живіші”, учився охоче, був винахідливішим від брата, верховодив у небезпечних витівках, мав винахідливий розум, завжди унікав кари, піддавався життєвим спокусам, закохавшись, часто блукав один у самотньому закутку Києва, із зухвалістю пробирається в опочивальню красуні, гарний, з шаленою сміливістю

Аналізуючи образи Остапа й Андрія, при подальшій роботі доречно вдатися до порівняльної характеристики персонажів, що спрямовується на активне обговорення самими учнями мови, вчинків, почуттів, мотивів вибору героями свого життєвого шляху. Одним із видів роботи над образами твору може бути зіставлення й обговорення ілюстрацій художників Є. Кибрика, Д. Шмаринова і М. Дерегуса, порівняння малюнків із текстовою характеристикою героїв і власним уявленням про них.

Робота продовжується за запитаннями:

- *Як зустрів степ вершників?*
- *Чому він прийняв їх „у свої зелені обійми”?*
- *Який образ постає при цих словах?*
- *Що саме розвіяло сумні думки вершників?*
- *Чому їхні серця „стрепенулись, як птахи”?*

Подальша робота спрямована на читання й обговорення уривка, який має важливе значення для розуміння характеру героїв, мотиву їхніх подальших дій,

вибору життєвого шляху: „Степ, що далі, то ставав прекрасніший”... Доцільно, коли уривок спочатку зачитає вчитель, а потім двоє учнів. Пропонуємо низку запитань до аналізу зазначеного уривку:

- *Чим раніше був степ?*
- *Чому вводяться порівняння степу з простором, незайманою пустелею?*
- *Чим уявляється він для вершників?*
- *Чому степ уявляється саме океаном?*
- *Які фарби використовує М. Гоголь для зображення степу?*
- *На скільки частин і які можна умовно поділити уривок?*
- *Які образи переважають у ньому: зорові чи слухові?*
- *Чому переважають зорові образи?*
- *За допомогою яких слів можна бачити степ?*

Після прочитання й детального обговорення опису степу учням пропонувалося прочитати його ще раз спочатку мовчки, а потім уголос. Слід зазначити, що прочитання було зовсім іншим. Учні вже зачитували не просто певний епізод твору на прохання вчителя. Це було читання більш уповільнене, емоційне, осмислене, з голосовими змінами підвищення і зниження тону, зі зробленими довшими паузами, зміною інтонації. Таким чином, учні наповнювали епізод своїм власним розумінням та баченням його естетичної та художньої цінності. Це ще раз підтверджує значення методу творчого читання, завдяки якому учні помічають те, що не було помітним при першому прочитанні, і за слухним виразом Л. Мірошніченко, „вплив якого сприяє розширенню світогляду учнів, розвитку їхніх естетичних і моральних почуттів” [173, 162].

Подібна робота проводиться над уривком „Увечері весь степ зовсім мінявся”:

- *Як змінюється степ увечері?*
- *Чи однаково степ впливає на настрій героїв удень і вночі?*
- *Які образи переважають у вечірньому степу? Чому?*
- *Як це впливає на настрій і стан героїв?*

Під час читання опису степу та його обговорення доцільно провести рольову гру „Я – художник”. З цією метою кільком учням пропонується уявити себе на

місці відомого художника, який малює велике полотно – степ удень – і словесно зобразити це полотно, врахувавши такі деталі з опису: „а тим часом степ давно вже взяв їх усіх у свої зелені обійми”, „висока трава сховала їх”, „тільки самі козачі чорні шапки мелькали між її колоссям”, „струмінь стискуваної трави”.

Під час обговорення двох уривків учням пропонується порівняти різне зображення степу, віднайти ті зміни, що відбулися, визначити, як „зелено-золотий океан” впливає на настрій героїв та їхній внутрішній світ, чим є він для кожного з них. При описі степу увечері необхідно звернути увагу на таке речення: „Часом чути було з якого-небудь самотнього озера *крик лебедя*, що *сріблом* відгукувався у повітрі”, особливо на виділені слова. Слово у М. Гоголя вагоме, величне, значуще. Письменник не випадково порівнює крик лебедя саме зі сріблом. Варто провести роботу над словом, адже тлумачення найменших деталей, непомічених на перший погляд дрібниць (таких слів і виразів, наприклад, як чепчик, соління огірків, капот та інших), окремих слів веде до глибшого розуміння змісту твору. Порівнюючи крик лебедя зі сріблом, письменник тим самим підкреслює значущість образу степу. Чим більшим був вміст срібла, тим красивішим було звучання. Звуки самого степу і ті, що лунають довкола і створюють певний мелодійний фон, є, не що інше, як дивовижна, прекрасна, ніжна мелодія, що зачаровує, бентежить, надихає на роздуми. Саме таким є степ у розумінні М. Гоголя.

Образ степу „*важливий для розуміння головної думки твору, характерів героїв*”, – стверджує Т. Зверс [110, 38]. Він у творі – не тільки частина природи. Це колишній безмежний простір незайманих рослин, що їх толочили дикі коні; зелено-золотий океан, яким їдуть козаки; засідка, що її можуть влаштувати татари; притулок, укриття для козаків від ворогів. До того ж степ – це шлях від рідної домівки на Січ, за яким залишився хутір героїв. Таким чином, степ набуває символічного живого образу, який дихає, відчуває, торкається, обіймає, гладить, голубить, співає, наповнює душу спогадами, чарівною мелодією звуків. Має він ще одне, глибше значення: „Образ степу для Гоголя – це образ Батьківщини” [110, 38].



Учні в процесі обміну думками мають дійти висновку, що уривки, де зображено степ, не просто описи природи. Подаємо розгорнуті відповіді учнів експериментального 7 класу на проблемне запитання: *„Яке символічне значення у творі має образ степу? Як степ співвідноситься з образом Батьківщини?“*:

*„Козаки виїхали у степ. Попереду на Остапа й Андрія чекає нове життя, сповнене звитяги, про яке вони чули ще з дитинства від свого батька і про яке мріяли самі. А позаду залишилися хутір, два димарі будиночка, та верхи дерев, луг, журавель над криницею. Яке все це близьке й до болю рідне нашим героям! Їдучи степом, вони ледь стримували сльози. Однак, не втримавшись, вони озирнулися назад. Там лишилися заплакана мати, яка кидалася до своїх синів, рідна домівка, „і дитинство, і все, і все” – те, серед чого вони росли, що любили, де пройшло їхнє безтурботне дитинство в іграх і розвагах у козаків, коли вперше почули розповіді про козацькі походи й звитяги батька та його товаришів, той невеличкий куточок, що миліший понад усе – їхня Батьківщина. Саме такого значення набуває для героїв образ степу”* (Аня Т.)

*„Батьківщина! Яке чудове слово! Який глибинний зміст воно вміщає в собі! Для мене Батьківщина представляється будинком батьків, маминою усмішкою та смачними пирогами, татусевою завзятістю та хистом до майстрування, різнобарвними айстрами та вуздиками, розсипаними по всьому городу, мальвами та калиною за вікном.*

*У героїв повісті інше розуміння Батьківщини – у кожного своє. Для Тараса – це молоді літа, „його минулі літа, по яких завжди плаче козак”, його товариші, Запорозька Січ; для Остапа – дім, „бідна”, вся в зморшках, передчасно постаріла мати; для Андрія – красуня-полячка, якої ще не бачив зроду-віку. Як складеться доля героїв, куди приведе їх життєвий шлях, ми ще не знаємо. А поки що вони їдуть степом. Тим степом, що надихнув їх на роздуми та спогади; степом, за яким буде Січ; степом, що спалахує різнобарв'ям квітів і сповнюється різноманітними голосами птахів; степом, за яким залишилися мати, дім, луг, „що по ньому вони могли пригадати всю історію свого життя”, сучки дерев, по яких „вони лазили, як білки”, криниця із журавлем. І все це постає з образом „зелено-золотого океану”, що символізує рідну домівку, „бідну матір”, яка, „як степова чайка, виляса над своїми дітьми”, дитинство і минулі літа, що вже ніколи не повернуться – все те, що об'єднується в єдине слово, рідне і близьке кожному, – Батьківщина”. (Женя Д.)*

Детально розглянувши уривок опису степу, учні перевіряють вірогідність своїх очікувань щодо його символічного значення. Школярі зізнавалися, що для них це був просто пейзаж, однак дуже чудовий, що надихнув на власні роздуми та спогади. Обґрунтовуючи символічне значення степу, учні дійшли висновку, що

такий опис могла створити людина, яка сама його бачила, глибоко відчула його красу, по-справжньому любила свою Батьківщину.

Шлях аналізу художнього твору, який домінує упродовж двох уроків, – „слідом за автором”. Під час роботи над першим і другим розділами повісті застосовуються такі прийоми діалогового навчання, як бесіда за прочитаним, порівняння епізодів твору. Переважатимуть різні види діяльності: рольова гра, словесне малювання героїв з обговоренням, інсценування, порівняння.

Ще одним видом на етапі аналізу художнього твору є порівняння оригіналу й перекладу, кількох варіантів перекладу або підрядника (порядкового перекладу твору, якщо твір ліричний) і одного варіанту перекладу.

Покажемо зазначений вид роботи на прикладі балади Й. Гете „Вільшаний король”. Відомо, що в основу балади покладена данська народна пісня „Дочка лісового царя”, перекладена німецьким філософом, письменником, перекладачем Й. Гердером. У пісні розповідається про юнака, який їхав кликати гостей на весілля. Його шлях пролягав через ліс, де він побачив дочку Лісового царя, яка танцювала на галявині серед ельфів і фей. На прохання царівни танцювати з нею юнак відмовився, за що і був приречений на смерть. Однак, беручи за основу сюжет пісні, Й. Гете переробляє зміст балади. Переклади балади Й. Гете, а також зв’язок з музичним твором, можемо показати за допомогою рис. 2.7.

Для порівняння пропонуємо підрядник М. Цветаєвої, переклади Б. Грінченка та М. Рильського. Доцільно подати коротку розповідь про перекладачів, представивши їхні портрети. Розповідь про перекладачів може представляти повідомлення учнів дослідницької групи, презентацію ними перекладацьких творів.

Після прочитання підрядника і перекладів учням доцільно поставити запитання:

- *Чий переклад вам сподобався найбільше? Чому?*
- *Порівняйте опис вільшаного короля у різних перекладах (зовнішність, деталі, слова, звертання до хлопчика).*
- *Як сприймає хлопчик обіцянки Лісового царя?*



**Рис. 2.7. Переклади балади Й. Гете „Вільшаний король”**

- Порівняйте опис вільшаних королівен у різних перекладах. Як їх описує король та якими вони постають в уяві хлопчика?
- Як сприймає батько слова хлопчика?

У ході аналізу перекладу балади Б. Грінченком можемо помітити, що рима правильна, вжиті пестливі слова (варто зазначити, що українська мова визнається однією з багатших мов світу за кількістю вживання пестливих слів): синку, личко, хлопчику, в матусі, таночок. Окрім того, Б. Грінченко надає зовнішності короля національних рис. Про це свідчать такі слова та вирази, як *кирея*, *гаптовані злотом сорочки*. Отже, може зробити висновки: зміст балади Б. Грінченка простий, милозвучний, тому легко сприймається.

Варто звернутися до перекладу балади М. Рильським. Проаналізувавши переклад балади М. Рильським, доходимо висновку, що він має дещо ускладнену риму, не завжди однаково кількість складів у рядках, що є відступом від правил віршування. Однак, коли порівняємо переклад М. Рильського з підрядником

М. Цвѣтаєвої, то помітимо багато спільного.

Наведемо деякі приклади:

<b>М. Цвѣтаєва</b>	<b>М. Рильський</b>
Ночь	Час нічний
Отец с ребёнком	Батько, син малий
Полоса тумана	Туман
Много пѣстрых цветов	Квіти прекрасні
У моей матери	Матуся
Много золотых одежд	У злото одягне
В сухой листве – ветер шуршит	Вітер колише в гаю гілля
Хоровод	Танок
Старые ивы серо светятся	Верби сивіють у далині
Сделал больно	Болюче обняв
Доскакал с трудом	Насилу доїхав
Ребёнок... был мёртв	У руках... мертвий... син

На відміну від підрядника М. Цвѣтаєвої, де Лісовий Цар постає в короні й з хвостом, у перекладі М. Рильського бачимо „*хвостатого пана*”. Учням можна поставити запитання: „*Якщо це король, то чому він з хвостом? Кого нагадує такий король?*” Учні 7 класу мають уявлення про міфологію. Доцільно нагадати ще раз міф про Пана і поставити наступні запитання:

- *Хто такий Пан?*
- *Яким його зображували?*
- *Чому саме зображували з хвостом?*
- *Як образ міфологічного Пана можна пов'язати з хвостатим паном з балади?*

Ще одним видом роботи може бути відтворення зображуваного з позицій батька і сина:

<b>Син</b>	<b>Батько</b>
Король вільшаний	Вранішній туман
Надить вільшаний король мене	Вітер колише гілля

Королівни вільшані зійшлись                      Верби сивіють у далині

Після зазначеної роботи учням доцільно поставити запитання: *„Чого саме боїться хлопчик? Зробіть висновок і аргументуйте думку”*.

Отже, порівнявши переклад М. Рильського з підрядником М. Цвєтаєвої, можемо стверджувати, що М. Рильський не лише передає зміст балади, але й темп, мелодику, форму, що наближує переклад до оригіналу. До того ж М. Рильський, на відміну від інших перекладачів, зберігає назву „Вільшаний король”, так як у Й. Гете. Підтвердженням того, що М. Рильський зберігає зміст балади, можуть слугувати слова перекладача: *„Перекладати треба на свою мову... так, щоб відчувався повів і колорит первотвору”*, *„...щоб слова з багатих не зробилися убогі, / Щоб залишилась думка в них жива / І щоб душі поетової вияв / На нас, як рідний, з чужини повіяв”*.

Зазначенні рядки доцільно винести для обговорення стосовно перекладацьких творів.

На етапі аналізу художнього твору ефективними будуть такі види робіт: евристична й аналітична бесіди, інсценування окремих епізодів твору з обговоренням, порівняння героїв, репродукцій картин з епізодами твору, оригіналу й перекладу або кількох перекладів, виразне читання й обговорення образів природи, вирішення проблемного запитання за однією з проблем твору.

Порівняння образів героїв, репродукцій картин з епізодами твору, виразне читання й обговорення образів природи сприяють відкриттю нових граней твору при його аналізі, детальнішому засвоєнню його змісту, більш глибокому проникненню в смислову тканину, усвідомленому прочитанню. Відтак, всі перераховані чинники є наслідком діалогічної взаємодії читача з твором. Застосування видів і форм діалогового навчання на цьому етапі роботи над художнім твором є досить важливим. Учні не лише аналізують твір, а й вчаться розуміти позицію автора, його творчий задум, вступають в діалог не лише з автором, а його епохою, культурою, що створює передумови для „відкритого” діалогу.

**Наступний етап вивчення художнього твору – підсумковий.** Значна

частина вчителів не надає належної уваги цьому етапові. Однак, цей етап є не менш важливим, ніж попередній. Якщо попередній етап спрямований на поглиблене занурення у твір, то мета підсумкового етапу не тільки перевірити розуміння твору учнями, а й розуміння даного твору в контексті світової літератури. Цей етап вимагає від учнів наступних дій:

- порівнювати твори літератури та мистецтва;
- висловлювати особисте враження від прочитаного;
- доводити та відстоювати свою позицію;
- аргументувати, робити висновки;
- визначати художнє й естетичне значення даного твору;
- визначати місце даного твору в контексті світового літературного процесу;
- залучати власний досвід, отриманий не лише на уроках зарубіжної літератури, а й української, географії, природознавства, історії.

Серед видів і форм діалогового навчання, що застосовувалися на заключних етапах вивчення художнього твору, виокремимо такі: підсумкова (фронтальна, узагальнююча) бесіда, відповіді за тестами, дискусія, інсценування, відгук, анотація, рецензія, прийом „мікрофон”, літературна вікторина, різноманітні літературні ігри на зразок телевізійних передач: „Що? Де? Коли?”, „Брейн-ринг”, „Щасливий випадок”. „Слабка ланка”, „Перший мільйон”, „Найрозумніший” та інші, ігри-подорожі, уявна мандрівка, різноманітні творчі роботи: створення власної казки, міфу чи байки, написання листа до автора твору чи героя або розповідь від імені героя тощо.

Наведемо види і форми діалогового навчання, що застосовувалися на підсумковому уроці в 5 класі за прислів'ями. Тема уроку подається у такому формулюванні: „Прислів'я та приказки. Відображення в них народної мудрості, спостережливості”. Урок проходить у формі уявної мандрівки потягом сполученням „Прислів'я та приказки – Кінцева” з такими зупинками: „Прислів'я та приказки”, „Розповідна”, „Книжкова”, „Головоломки”, „Ланцюжки”, „Шахова”, „Літературне лото”. Мета уроку: закріпити знання учнів про усну народну творчість, її жанри, такі, як прислів'я та приказки, особливості

фольклору; навчати розуміти зміст прислів'їв, проаналізувати деякі з них; показати спільне та відмінне між прислів'ями і приказками, розвивати мовлення, уяву, творчість, інтелект, навички виразного читання; формувати навички діалогічного мовлення.

Серед видів діалогового навчання доцільною є фронтальна бесіда, що дає змогу закріпити знання учнів про прислів'я:

- *Що називається прислів'ям, приказкою?*
- *Коли вони виникли?*
- *Що сприяло їх виникненню?*
- *Як і ким вони створювалися?*
- *Навіщо вони потрібні людям?*
- *Чого вони навчають?*
- *Чому їх називають народною мудрістю?*
- *Чому вони належать до малих жанрів фольклору?*
- *Наведіть приклади прислів'їв, поясніть їх значення.*

Ще одним видом діалогового навчання є невеличкі розповіді про прислів'я, що їх готували учні вдома. Наведемо зразки розповідей:

*„Прислів'я та приказки – це народна мудрість. Виникли вони дуже давно. Складаючи прислів'я та приказки, люди відображали свої погляди на життя, ставлення до дружби, праці, книги, до навколишнього світу”. (Юра Т.).*

*„Прислів'я та приказки вчать, що потрібно працювати, не лінуватися, поважати старших, бути чесними, не брати чужого, любити і шанувати батьків, рідну землю, Батьківщину. Вони – скринька мудрих і корисних порад”. (Люба О.).*

*„Прислів'я – це коротенькі розповіді про життя та діяльність людини, що зображують побут, природу, здоров'я, любов до книги, праці, свого краю, старших. Вони збагачують і прикрашають нашу мову, роблять її милозвучнішою”. (Ілля А.).*

Обов'язковим видом роботи є обговорення розповідей. Під час такої роботи учні вчать вести діалог один з одним, обмінюватися думками, доповнювати один одного, аналізувати й оцінювати відповідь товариша.

Цікавим видом роботи для учнів є розгадування головоломок, в яких зашифровані прислів'я:

- *„Як пройде негода, то стане ліпша погода”;*
- *„Тріщить варуха – бережи ніс і вуха”;*
- *„Гладь коня вівсом, а не батогом”;*
- *„Корова в теплі – молоко на столі”;*
- *„Один за одного стій – виграєш бій”;*
- *„Один за всіх, усі за одного”.*

Учні (за групами) розгадують головоломки, пояснюють значення прислів'їв, зашифрованих у них. Після розгадування головоломок проводиться бесіда, спрямована на розуміння змісту прислів'їв.

Узагальнення матеріалу за темою відбувається у вигляді підсумкової бесіди:

- *Яку назву має країна, в якій ми побували?*
- *Як ще називають усну народну творчість?*
- *Твори яких жанрів відносяться до усної народної творчості?*
- *Чим приказка відрізняється від прислів'їв?*
- *Чому виникли прислів'я й приказки?*
- *Чому прислів'я й приказки називають народною мудрістю?*
- *Навіщо ми знайомилися з прислів'ями та приказками?*
- *Яке значення прислів'їв для життя людини, її мови?*
- *Згадайте та процитуйте прислів'я, які вивчали чи чули раніше.*
- *Яке місце посідають прислів'я та приказки в усній народній творчості?*
- *Яке їхнє місце серед творів світової літератури?*

Ще одним видом роботи на заключних етапах вивчення твору може бути бліц-інтерв'ю, що передбачає низку запитань:

- *Чи сподобався вам твір?*
- *Чого ви очікували від нього?*
- *Чим зацікавив вас даний твір?*
- *Чи сподобалося обговорення твору в класі?*
- *Чия думка про твір була найбільш переконливою?*
- *Що найбільше викликало вашу цікавість?*
- *Чи чули ви про цей твір раніше?*



- Чи хотілося вам прочитати його ще раз?
- До яких літературних чи фольклорних творів подібний даний твір?
- Чи хотіли б ви мати більше уявлення про країну, надбанням якої є даний твір?
- Чи виникло у вас бажання прочитати твори, подібні до даного?

Бліц-інтерв'ю проводиться вчителем або підготовленими учнями. Значущість у формуванні культури мовлення мають запитання, поставлені учнями. Як свідчать результати експерименту, учні краще запам'ятовують прочитане, частіше звертаються до змісту твору, вчать оперувати цитатами, приводити приклади, орієнтуватися в змісті твору. Підсумковим видом даної роботи може бути конкурс серед учнів на кращу серію запитань.

Підсумковий етап вивчення художнього твору, незважаючи на його значущість, несе небезпеку того, що твір після його розгляду, відразу по закінченню уроку, буде забутий учнями. Учителю важливо не упустити той момент, коли твір, після розкладання його на частини, детального розгляду кожної з них, постане перед учнями як єдине цілісне художньо-естетичне джерело. Учні варто підвести до думки, що твір лише тоді стає істинним, коли постає в поліфонічній нескінченності. Це означає, що не тільки судження різних читачів про твір надають йому значущості, а й думки однієї людини також, яка сприймає твір по-різному на кожному із етапів свого життя. Таким чином, важливим моментом підсумкового етапу є вміння вчителя підвести учнів до тієї думки, що твори через деякий час бажано й потрібно перечитувати, оскільки при кожному прочитанні відкривається щось нове, що раніше було непомітним.

На підсумковому етапі ефективними будуть такі види робіт: створення й обговорення усних висловлювань, письмових робіт один одного, планів до твору, творчих робіт та інші.

Наведемо приклад творчої роботи „Чому бувають опади?” учениці експериментального 6 класу Каті С. після вивчення теми „Міфи”:

*„Високо-високо над землею в чудовому будиночку живе старенька бабуся. Минула її молодість, а разом із нею відійшли зір, міцність рук, впевненість у рухах. Трапляється, що*

*бабуся ненароком може зачепити склянку чи якусь посудину, і та, розбиваючись, падає на землю у вигляді менших і більших скалочок чи крупинок. Інколи бабусі буває сумно й самотньо. Сидячи біля віконечка, змахує старенька непрохану сльозу, що спадає на землю ледь помітними крапельками, які, мов алмази, блищать і переливаються на світанні різними барвами веселки серед зеленої трави.*

*Інколи трапляється диво. Коли Білий Дід з довгою бородою дихне довкола своїм подихом, від якого зомліє ріка і припинить свій плін, а дерева огорне колюча шаль, тоді починають літати навкруги різноманітні білі метелики. Як тільки вони доволі налітаються, сідають на дерева, землю, повністю покриваючи її, ніби ковдрою. Яка втіха для дітей! Веселою гомінкою юрмою висипають вони на вулицю. У кого з них саночки, в інших – лижі, можна побачити також пластмасові тарілки і сноуборди. А метелики кружляють, кружляють, сідають на одяг, долоні, обличчя. І, мабуть, ніхто з дітей не здогадується, що ті метелики є не що інше, як пір'я, що летить із подушок і перин, що їх вибиває та підбиває бабуся для поліпшення сну”.*

За зразок ми взяли саме цю роботу, оскільки вона є найкращою за змістом і мовленнєвим оформленням. Однак, саме ця робота викликала жвавий інтерес серед учнів і привела до дискусії. Учні відразу здогадалися, про які опади йдеться у творі і хто такий Білий Дід. Проте не погоджувалися з тим, що опади відбувалися завдяки бабусі, та ще й старенькій. Один із хлопчиків цього класу поставив запитання: „А якщо бабуся ненароком помре, то що буде: перестане йти сніг, дощ, град і не буде з'являтися роса?” Це запитання призвело до роздумів. Народжувалися нові й нові ідеї стосовно того, чому бувають опади. Учні знову і знову зверталися до міфів, гортали сторінки збірок, відшуковували приклади того, як пояснюють міфи виникнення явищ природи, поверталися до статті підручника про виникнення міфів, намагалися створити свій міф, але таким чином, щоб він не йшов у розріз правилам створення міфу.

Експеримент доводить, що такі завдання доцільно застосовувати на уроках літератури. Учні самостійно намагаються знаходити підтвердження в літературі своїм думкам, правильно викладати їх, наслідувати кращі зразки світової літератури під час написання творчої роботи, ставити запитання й шукати на них відповіді. А дискусія, що виникає при цьому, як зазначає О. Ратушняк, „дозволяє учням по-новому подивитися на твір та його інтерпретацію, а головне переконати в тому, що корисним є не кінцевий результат, а власне процес діалогу

*читача з твором*” [215, 174].

У ході виконання творчих робіт обов’язковим видом роботи діалогічного спрямування має бути їхнє читання й обговорення. Бажано, щоб твори читалися самими учнями. Помилки припускаються ті вчителі, які, давши завдання дітям написати твір, обмежуються запитанням: „Хто не написав?” і відразу виставляють оцінку, зібравши потому зошити.

Увага вчителя до дитячих висловлювань на етапі аналізу художнього твору досить важлива. Більш важливішою має бути увага до дитячих творчих робіт на підсумкових етапах. Таким чином, учитель підвищує самооцінку кожної дитини. Доцільним також буде влаштування конкурсу на кращий твір. Конкурс бажано провести в два етапи: початковий і завершальний. На початковому етапі проводиться оцінювання творчих робіт і відбір кращих із них. Доречно провести оцінювання робіт учнів учителем, а потім самими учнями з високим рівнем знань і порівняти результати. На завершальному етапі підводяться підсумки, проводиться оголошення результатів та імен переможців. Переможці власноруч закріплюють свої роботи на стенді „Кращі учнівські роботи”. Такий момент є досить хвилюючим для всіх учнів, навіть для тих, чиї роботи не перемогли в конкурсі. Для цих учнів є стимул створити наступного разу значно кращу роботу і вони більш серйозно починають ставитися до навчання, охочіше читають твори художньої літератури, із завзятістю беруться за творчі роботи. Після вивчення розділу „Народна казка” у 5 класах учням було дано завдання створити власну казку. Учні експериментального класу з цим завданням справилися гарно. Було визначено декілька I, II і III місць. Однак в одному із контрольних класів не всі учні виконали завдання. Стимулом для написання творчої роботи став стенд, що ряснів учнівськими роботами. Під час його розгляду учнів охопили подвійні почуття: з одного боку, розчарування від того, що не їхні роботи представлені на виставці, а з іншого – неймовірне бажання побачити свою роботу серед кращих. Це бажання було настільки сильним, що учні перечитали критичну статтю підручника про казки та переглянули в бібліотеці додаткову літературу. Наступного уроку були представлені творчі роботи учнів контрольних класів, що

також зайняли гідне місце на стенді.

Наведемо приклад такої творчої роботи про те, як утворилася веселка:

*„Було це дуже давно. Довкола не було анічогісінько, тільки один безмежний блакитний океан, ім'я якому було Небо. Окинув Небо поглядом все довкола і помітив далеко внизу Землю. Одружився з нею Небо і від їхнього шлюбу народилися діти: Сонце, Місяць, Хмара, Дощ, Туман, Блискавка, Грім, Град, Сніг. Пройшов час, і розійшлися діти по всьому світу. Засумував батько Небо, що zostався один. Потекли з його очей сльози і розлилися потічками. Син Сонце, який був неподалік, захотів утішити батька. Протягнув свої руки-промені, щоб осушити батьківські сльози. Зблиснули вони під синівським поглядом і заграли різнокольоровими барвами”. (Женя К.)*

Творча робота учнів має важливе значення в ході аналізу художнього твору. Вона, як зазначає Л. Мірошніченко, *„навчає учнів самотійно досліджувати проблему, зіставляти, порівнювати, узагальнювати, власне – аналізувати художній твір”* [173, 235]. Творчі роботи необхідно застосовувати ще й тому, що вони є ключем для спілкування, обговорення, встановлення взаємозв'язків між написаним і художнім твором, знаходження аналогій в інших творах літератури, живопису, музиці.

Підсумковий етап є не лише підведенням підсумків того, що говорилося на попередніх уроках, приведенням висновків. Він є важливою сходинкою на шляху особистісного зростання дитини, сприяє збагаченню внутрішнього світу, розширенню уявлення про загальнолюдські цінності та моральні якості, придбанню життєвого досвіду.

Ефективними на підсумковому етапі вивчення художніх творів будуть наступні види робіт: бліц-інтерв'ю, дискусія, підсумкова (фронтальна) бесіда, обговорення творчих робіт, відповідей за тестами та інші.

Застосування діалогових видів і форм навчання на цьому етапі є значущими й необхідними, оскільки сприяє пригадуванню учнями змісту твору, його основних подій, збуджує емоції, що виникали під час прочитання твору. Усе це дає підстави стверджувати, що види і форми діалогового навчання на підсумковому етапі вивчення художнього твору сприяють тому, що твір на тривалий час відкладається в пам'яті читача, що окремі слова чи вислови з твору матимуть

місце у висловлюваннях читачів, події твору, певним чином, будуть впливати на їхні дії, а емоційні збудження та переживання, що виникали під час читання, неодноразово будуть спливати в пам'яті, наближаючи таким чином читача до розуміння людського місця у житті та духовного збагачення.

Експериментальне навчання доводить, що застосування видів і форм діалогового навчання на всіх етапах вивчення художнього твору дало змогу досягти високого та достатнього рівня знань учнів у тих класах, в яких викладалася зарубіжна література за розробленою нами моделлю. Усе це дає підстави зробити такі висновки:

- **етап підготовки** до сприймання твору є надзвичайно важливим, оскільки сприяє включенню учнів у діяльність, залученню їх до прочитання художніх творів, формуванню навичок роботи з текстом, вихованню естетичних смаків. Ефективними діалоговими видами роботи на етапі підготовки до сприймання будуть наступні: попередня або активізувальна бесіда, читання й обговорення додаткової літератури, прослуховування й обговорення музичних творів, перегляд фрагментів кіно-, відеофільмів з обговоренням, обговорення портретів письменників, книг, що представлені на виставці, розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням, асоціативна робота стосовно назви твору та інші;
- на **етапі сприймання** створюється підґрунтя для аналізу художнього твору. Серед діалогових видів роботи, що застосовуються на цьому етапі, виокремимо наступні: робота над заголовком, читання початку твору з обговоренням, прогнозування твору, обмін враженнями, бліц-опитування, створення рекламного ролика, афіші, буклету з обговоренням, складання запитань до прочитаного невеликого уривку та інші;
- на **етапі підготовки до аналізу** учні вчаться висловлювати власні думки, ділитися враженнями, аргументувати, робити висновки, аналізувати прочитане, складати власні запитання, вступати в діалогічні стосунки з товаришами, автором, твором, його героями, дискутувати, визначати тему, ідею, проблематику твору, вирішувати проблемні ситуації. Серед

діалогових видів роботи, що є ефективними на цьому етапі, зазначимо аналітичну й евристичну бесіди, підготовку системи запитань самими учнями, дискусійне обговорення однієї з проблем твору, створення й обговорення ілюстрацій, порівняння оригіналу й перекладу, порівняльну бесіду за ілюстраціями учнів з епізодом твору та інші;

- етап **аналізу художнього твору** сприяє аналітико-інтерпретаційній діяльності учнів, що представляє собою діалогічну єдність читач – автор – твір – герой. Тому серед видів навчальної діяльності діалогічного спрямування, що є ефективними на цьому етапі, виокремимо навчальний діалог, діалог-інтерв'ю, евристичну бесіду, дискусійне обговорення, інсценування окремих епізодів твору, порівняння репродукцій картин з епізодами твору, створення та вирішення проблемної ситуації, рольову гру, постановку та вирішення проблемних запитань та інші;
- **підсумковий** етап є важливим при вивченні художнього твору, оскільки дає змогу визначити художньо-естетичну цінність твору, місце та значення кожного окремого твору в контексті світової літератури, відтак ефективними будуть такі діалогові види роботи: порівняння героїв різних творів, бліц-інтерв'ю, підсумкова (фронтальна, узагальнююча) бесіда, обговорення відповідей за тестами, дискусія, інсценування, літературна вікторина, літературна гра, конкурс, створення й обговорення творчих робіт (творів-мініатюр, відгуків, анотацій, рецензій, листів до авторів, власних казок, міфів, байок, хайку тощо) та інші.

## **2.4. Особливості використання діалогових технологій залежно від родової специфіки творів**

Програмами для 5-7 класів передбачено вивчення творів різних родів, що зумовлює застосування специфічних прийомів діалогового навчання. Виходячи з того, що різні за своєю родовою приналежністю твори потребують відмінних підходів до їхнього вивчення, є доцільним в експериментальній моделі виокремити особливості використання різних видів і форм діалогового навчання залежно від родової специфіки творів, що вивчаються.

Застосування діалогових видів і форм діалогового навчання при вивченні творів різних родів дозволяє зробити процес навчання більш продуктивним і ціннісно спрямованим. Завдання вчителя полягає в тому, щоб дібрати такі види і форми діалогового навчання, які були б доцільними при вивченні творів різних родів, застосування їх на уроці було логічним і цілеспрямованим. Тому виникає необхідність розглянути особливості застосування видів і форм діалогового навчання учнів 5-7 класів під час аналізу художніх творів у залежності від їхньої родової приналежності.

У програмах із зарубіжної літератури (2005) для 5-7 класів представлені твори епічних, ліричних, ліро-епічних і драматичних родів.

Значна частина творів, що вивчаються, представлена епічним родом. Під час вивчення творів епічного роду необхідно зосередити увагу учнів на тому, що в основі їх лежить оповідь. Тому при роботі над епічними творами одним із основних прийомів буде бесіда, спрямована на з'ясування основних подій, їх послідовності, розуміння сюжету, авторської позиції тощо.

Під час вивчення епічних творів ефективними будуть наступні діалогові види:

- різні види переказу окремих уривків твору з обговоренням;
- постановка запитань до твору;
- використання елементів аналізу художнього твору;
- евристична бесіда;

- виразне читання й обговорення уривків твору;
- складання й обговорення синквейнів, ланцюжків подій, асоціативних кущів;
- словесне малювання;
- дискусія;
- колективне складання плану, його обговорення;
- створення стилізацій (наслідування літературного жанру: міф, казка, байка);
- обговорення проблеми твору тощо.

Особливого підходу при вивченні творів епічного роду потребує казка. Цікавий захоплюючий сюжет у народних казках, зміна місця дії, наявність незвичайних героїв, чарівних предметів, таємничість оповіді зумовлюють застосування специфічних видів діалогового навчання. Тому учням експериментальних класів при вивченні казки „Пані Метелиця” було запропоновано створити діалоги між падчеркою та мачухою, падчеркою та хлібом, яблунькою, пані Метелицею й інсценувати їх. Аналогічна робота була запропонована учням інших груп, що передбачала створення діалогів між ледаркою та тими самими героями. Експертна група учнів оцінювала створені діалоги й інсценівки, враховуючи творчість учнів, уміння зберегти й передати художні особливості казки, майстерність виконання з дотриманням засобів виразності: чіткість вимови, сили голосу, темпу тощо.

Результати експериментального навчання показали, що учні 5-7 класів, і насамперед 5, набагато краще запам'ятовують твори художньої літератури тоді, коли порівнюють їх з іншими творами подібного сюжету. Так, під час вивчення казки „Пані Метелиця” учням 5 класу було запропоновано порівняти її з казками подібного сюжету в українській та російській літературах, віднайти подібні персонажі, образи, предмети, звернути увагу на повторюваність подій. Ефективним видом діалогового навчання на етапі використання елементів аналізу є заповнення робочої сторінки (рис. 2.8).

Під час роботи над казкою „Пані Метелиця” учням був запропонований



Назва твору	Герої	Ланцюжок основних подій	Подібні елементи
„Пані Метелиця” (нім.)			
„Бабина дочка й дідова дочка” (укр.)			
„Морозко” (рос.)			
<b>Запитання:</b> - Чи цікаво мені було читати казки? - Які спільні риси характеру ви б відзначили в героїнях? - Чим мені подобаються головні героїні казок? - Які висновки можете зробити стосовно прочитаних казок?			

*Рис. 2.8. Робоча сторінка учня за прочитаними казками*

діалоговий прийом „карусель”. Перед роботою вчитель повідомив умови роботи. Кожна група учнів отримує конверт із зазначеними ключовими словами казки у певній послідовності. За цими словами група готує розповідь. Потім передає свій конверт іншій групі. Учасники цієї групи готують розповідь за своїми словами, а за конвертом зі словами товаришів готують діалог та інсценівку.

Завдяки зазначеним видам діалогового навчання були організовані переказ найцікавіших епізодів твору, відтворення його основних подій, колективне обговорення розповідей та інсценівок, що націлювало учнів на вдумливе читання, сприяло формуванню навичок групової взаємодії, діалогічного мовлення.

Робота над епічними творами великого жанру, такими як роман і повість, передбачає читання окремих уривків у класі, складання простого або цитатного плану, переказ за планом близько до тексту, застосування елементів аналізу під час розгляду окремих частин. Окремі епічні твори малих жанрів, такі як байка, оповідання, новела, можна прочитати й проаналізувати в класі.

Зупинимося на застосуванні особливих видів і форм діалогового при вивченні окремих епічних творів малого жанру.

Особливого підходу потребує вивчення байок у 6-му класі. У процесі організації експериментального навчання проводилося порівняння байок Езопа, Федра, Бабрія, І. Крилова, Л. Глібова. Хоча байки Федра, Бабрія та Л. Глібова не зазначені програмами для текстового вивчення, однак вважаємо за доцільне запропонувати учням експериментальних класів розгляд байок зазначених авторів. Це дасть змогу учням мати більш повніше уявлення про байку, ставлення

байкарів до різних верств населення, переосмислити літературні надбання представників різних соціальних епох.

Робота над байкою може містити такі діалогові види:

- бесіду різного характеру та призначення (спрямовану на розуміння загального змісту байки, визначення ролі деталей у творі – місце дії, час, обставини, при яких зустрілися герої, аналіз реплік героїв та їхнє порівняння, аналіз дій і вчинків героїв, визначення алегоричного змісту байки);
- зіставлення байки з байками подібного сюжету інших авторів;
- створення й обговорення ілюстрацій, стилізації;
- виразне читання й інсценування байки.

Однією з найвідоміших байок, сюжет якої був запозичений різними авторами в Езопа, є байка „Вовк і Ягня”. При роботі над цим твором звертається увага на образи звірів: Вовк – тип зухвалої, нещадної, владної людини; Ягня символізує невпевненість, схилення перед силою, владою, страх, рабську покірність.

Під час вивчення байки необхідно звернути увагу учнів на розмову звірів і з’ясувати, чим вона вирізняється. Те, що Вовк зухвалий, свідчить епізод, коли він намагається знайти слушний привід, щоб звинуватити Ягня. Нещадність і владність Вовка спостерігаються в його словах: *„Хоч як би ти не виправдовувалось, я все одно тебе з’їм”*. Переходячи до висновку, звертається увага на мораль, з якої видно, що засуджується зухвалість, жорстокість, несправедливість: *„Навіть справедливий захист не має сили для тих, хто заповзявся чинити кривду”*.

Після прочитання байки Езопа „Вовк і Ягня” доцільно порівняти її з байками Федра та Бабрія. Аналогічна робота проводиться над байкою „Вовк і Ягня” І. Крилова та Л. Глібова. Байки І. Крилова нагадують невеличкі драматичні сценки, побудовані на основі діалогів. І. Крилов уводить у байки діалоги тому, що, на його думку, саме через розмову героїв, розкриваються їхні характери. Після прочитання байки І. Крилова „Вовк і Ягня” в оригіналі зачитується байка у переспіві Л. Глібова. При роботі над байками І. Крилова та Л. Глібова

проводиться порівняння творів. Під час обговорення звертається увага учнів на місце дії, час, обставини, при яких зустрілися герої, соціальне становище, вік, психологічний стан. Доцільною буде бесіда, спрямована на визначення лексичного значення окремих слів, що дають змогу точніше визначити вік героїв, мотиви їхніх дій. Звертається увага на слова „*зашёл*” (І. Крилов) – „*само забилося*” (Л. Глібов). Учні пояснюють значення слів відповідно до контексту, згодом звертаються до словників. Знайшовши значення слів за словником, учні доходять висновку, що вони багатозначні. У першому значенні слово „*зашёл*” означає „*йдучи, по путі побувати де-небудь, відвідати кого-небудь*”. Отже, Ягня в байці І. Крилова **свідомо** зайшло по дорозі до струмка, щоб напиться. Проаналізувавши слово „*забитися*” (у байці „*забилося*”), учні дізнаються, що слово означає „*проникати дуже далеко*”. Цікавим виявляється слово „*пустуючи*”. „*Пустувати*” – означає „*розважатися, гратися, бавитися*”. Отже, Ягня в байці Л. Глібова гралося, бавилося, що не помітило, як зайшло надто далеко, до річки, де й зустрілося з Вовком, тобто зайшло до річки **несвідомо**. У ході такого обговорення учні доходять висновку, що різниця між Вовком і Ягням у байці Л. Глібова значно більша, ніж у байці І. Крилова. Така робота наштовхує на обмірковування, спонукає до обговорення, сприяє самостійному пошуку відповідей, розумінню алегоричного змісту байки.

При розгляді байок доцільною є бесіда, спрямована на аналіз реплік героїв і їхньої поведінки. Досліджуючи поведінку Вовка, учні доходять висновку, що він діє *нахабно, грубо, жорстоко, підступно, несправедливо*. Мова його *груба, звучить зверхньо, перенасичена розмовною лексикою*. У ході обговорення учні складають таблицю за зразком:

Мова Вовка	Дії Вовка

Доцільно привернути увагу учнів до заключної частини байок і провести їхнє детальне обговорення. Такий вид роботи наштовхує учнів на висновки, що у байці Л. Глібова Вовк більш жорстокий. Підтвердженням є рядок: „*І Вовк Ягнятко задавив*”. Він, на відміну від Вовка з байки І. Крилова, не просто сильніший фізично („*І в тёмный лес Ягнёнка поволок*”). Він діє безсердечно: „*Нащо йому*

*про теє знати,*

*Що може плаче бідна мати  
Та побивається, як рибонька  
об лід”.*

Також учні доходять висновку, що Вовк у байці Л. Глібова набагато сильніший від Вовка з байки І. Крилова. Він користується своєю владою, соціальним становищем по відношенню до слабшого: „*Він Вовк, він пан... йому не слід*” ... (мається на увазі *заперечувати*).

На заключних уроках з вивчення розділу „Байка у світовій літературі” учням можна запропонувати віднайти в байках вислови, що стали крилатими. Особлива увага учнів звертається на байки І. Крилова та Л. Глібова, оскільки їхні твори рясніють крилатими виразами, що доволі часто зустрічаються у мові. Після зачитування висловів проводиться їхнє обговорення. Учні пояснюють значення крилатих виразів, обмінюються враженнями. Ще одним видом діалогового навчання є створення й обговорення стилізації. Учні створюють стилізації, наслідуючи жанр байки.

Зазначені види робіт ми визначаємо як діалогові. Вони сприяють залученню учнів до скарбниці байкарів, глибшому розумінню їхніх творів, виразнішому відчуттю багатства їхньої мови, вмінню обговорювати прочитані байки, вдумливо читати твори художньої літератури інших авторів і представляти власні позиції щодо прочитаного.

У ході експерименту перевірялося положення про те, що вивчення байок різних авторів та їхнє зіставлення сприяє більш усвідомленому прочитанню, кращому запам’ятовуванню змісту художніх творів, глибшому проникненню в смислову тканину тексту, розумінню історико-літературної епохи, представниками якої були автори, авторської позиції щодо зображувального, вмінню порівнювати явища, героїв, події, аналізувати й інтерпретувати прочитане. Така робота дозволяє створити на уроці ситуацію пошуку, відкриття, спілкування, поглибити процес сприймання учнями художніх творів. Зіставлення байок різних авторів дасть змогу учням краще зрозуміти їхній алегоричний зміст,

побачити в образі звірів різні типи людей, вдумливо працювати над іншими творами різних жанрів, сприятиме жвавому обговоренню.

Такий вид діалогового навчання, як створення й обговорення стилізацій, доцільно застосувати при вивченні епічних творів малого жанру, таких, як міф, казка, байка, та ліро-епічних, таких, як балада. Стилзація передбачає наслідування літературного жанру. Учні створюють свої розповіді про виникнення веселки, грому, блискавки, дощу та інших явищ природи. Створення й обговорення міфів, казок, байок, балад є діалоговим видом роботи, оскільки сприяє виникненню дискусії, тому що кожен учень має своє особисте уявлення про виникнення природних явищ.

На заключних етапах з вивчення епічних творів доцільним буде створення й обговорення творчих робіт. Наведемо приклад творчої роботи учениці експериментального класу Каріни М. „Про що розповіло мені зоряне небо”, що була представлена після вивчення теми „Міфи Давньої Греції”:

*„Поглянеш на нічне небо, усипане безліччю зірок, і ніби по них читаєш давнє минуле Греції. Там, високо над головою, знаходиться сузір'я Близнят. Дивився на нього і впізнаєш у ньому братів Кастора і Полідевка – славетних воїнів Троянської війни. Трохи далі бачиш мерехтіння інших зірок. Здається, що у тому мерехтінні вчуваються звуки музичного інструмента ліри, на якому грав співець Орфей. Із тіла горгони Медузи, яку подолав Персей, злетів на небо сузір'ям крилатий кінь Пегас. Трохи поодаль знаходиться сузір'я Андромеди та її матері Кассіопеї, яка прирекла свою доньку на смерть. Через усе небо від краю й до краю простяглася яскрава зоряна доріжка. Коли розгнівана Гера відштовхнула від себе Геракла, молоко з її грудей розлилося по небу білою доріжкою. Крпельки молока перетворилися на зірочки, утворюючи Молочний Шлях.*

*Справді дивовижна країна Греція. Не хочеться залишати її та ті надбання, що створені талановитим грецьким народом. Хочеться ще і ще раз гортати цікаві сторінки давньогрецьких міфів і дізнаватися про минувшину”.*

Творча робота викликала цікавість учнів до грецької міфології, сприяла прочитанню міфів, що не визначені програмою для 6 класу, а також виникненню діалогу між учнями. Вони пригадали не лише назви сузір'їв, а й назви квітів, дерев і рослин, що пов'язані з грецькою міфологією, таких, як нарцис, адоніс (горицвіт), кипарис тощо.

Застосування різних видів переказу твору з обговоренням, постановка запитань до твору, евристичної бесіди, створення ланцюжка подій, асоціативних кущів з обговоренням під час вивчення епічних і ліро-епічних творів сприяють усвідомленню й запам'ятовуванню вивченого матеріалу, прочитаних творів. Створення системи запитань та їх постановка сприяють вмінню аналізувати відповіді товаришів, робити аргументовані висновки, зіставляти й порівнювати, вести діалог.

Під час вивчення творів ліричного роду виокремимо такі види діалогового навчання: порівняння оригіналу й перекладу, ілюстрацій і репродукцій картин художників з ліричними творами, ліричні твори з музичними та інші.

Так, після прочитання вірша Ф. Тютчева „Я знаю в праосені пору” в 5 класі доцільним буде порівняння вірша з поезіями про осінь інших авторів, картиною І. Левітана „Золота осінь”, мелодією П. Чайковського „Жовтень. Осіння пісня” з циклу „Пори року”. Проілюструємо цей вид роботи. Після прочитання вірша Ф. Тютчева та прослуховування мелодії П. Чайковського учням доцільно поставити запитання:

- *Яким є настрої вірша?*
- *Які почуття висловлює автор у вірші?*
- *Знайдіть слова, за допомогою яких висловлені почуття поета.*
- *Які художні засоби використовує автор у поезії?*
- *Яким настроєм проникнута мелодія?*
- *Яка картина постає у вашій уяві?*
- *Яку осінь нагадує мелодія П. Чайковського?*
- *Які роздуми вона навіює?*
- *Чи співзвучна мелодія віршеві Ф. Тютчева? Думку аргументуйте.*
- *Хто з читців зміг краще передати настрої вірша?*
- *Кому за допомогою голосу вдалося передати мелодійні зміни?*

Важливе значення під час роботи над віршем має лексична робота. При читанні вірша в оригіналі виокремлюються слова *лучезарны, праздної, борозне, лазурь*. Варто зауважити, що ці слова викликають труднощі в учнів при їх

поясненні, вносять елемент незрозумілості. Тому доречним буде порівняння оригіналу з перекладом, у якому учні знаходять українські еквіваленти російських слів: *марна, борозна, блакить*. Труднощі викликає слово *лучезарны*. Перш ніж звернутися до словника, учням пропонується розбити слово на дві частини, записавши їх у колонки. Діалог відбувається на основі асоціативної роботи над словами, у ході якої учні доходять висновку, що *лучезарны вечера* – це променисті, світлі, осяйні, сяючі, ясні. Після такої роботи учням пропонується звернутися до словників. Значення слова за словником упереджує очікування учнів, підтверджує правильність обраного ними пояснення.

Порівняння кількох перекладів здійснюється при вивченні хайку М. Басьо в 5 класі. Для аналізу учням пропонується хайку Мацуо Басьо про крука в перекладі Г. Туркова, І. Бондаренка, А. Сіренка. Варто зазначити, що у всіх перекладах образ крука та гілки різний. У перекладі Г. Туркова крук сів на *всохлу* гілку. У перекладі І. Бондаренка гілка *засохла*. *Голу* гілку бачимо в перекладі А. Сіренка. Провівши аналітичну роботу, доходимо висновку, що *всохла гілка* та, що стала сухою, втратила вологу, зів'яла, тобто загинула, стала мертвою. *Засохла гілка* – це слабка, в'яла, хвороблива гілка. Вона може відродитися при достатній кількості вологи, сонця, тепла, а може й загинути. *Гола* гілка – без листя, однак вона жива. Різне навантаження несе і слово *крук*: „сів *ночувати* крук”, „крука *притулок*”, „крук *самотній*”.

Аналітична робота передбачає такі запитання:

- *Про кого розповідається в хайку?*
- *Де знайшов собі притулок крук?*
- *Чим є гілка для крука у кожному з перекладів?*
- *Яким є стан крука?*
- *У яку пору він сів на гілку?*
- *Якою є ця гілка?*
- *Чим відрізняється вираз „глибока осінь” від „осіннього вечора”?*
- *Якими ви уявляєте глибоку осінь, осінній вечір?*
- *Кого нагадує крук? Відповідь аргументуйте.*

- *Яким настроєм пройнятий кожний з перекладів?*

У ході порівнянні хайку доцільно застосовувати ілюстрування. Наведемо приклади такої роботи. Після порівняння кількох варіантів перекладу хайку учням пропонується передати настрої кожного перекладу за допомогою фарб, після чого аргументувати свій вибір. До перекладу Г. Туркова учні використали переважно фарби сірих і чорних кольорів, мотивуючи свій вибір тим, що всохла гілка – це нежива гілка, а отже – мертва. Тому і колір чорний. Глибока осінь – сіра, холодна, дощова. Саме сірий колір передає зображення такої осені. Переклад І. Бондаренка проникнутий більшою світлістю. Оскільки засохла гілка може відродитися, а може й ні, то учні обирали такі кольори: сірий – коричневий, сірий – зелений. Частина учнів застосовувала поєднання кольорів синього, жовтого, коричневого, жовтогарячого, фіолетового. Для хайку в перекладі А. Сіренка учні обирали переважно світло-зелені кольори, аргументуючи, що зелений колір – це колір життя, що сповіщає про відродження гілки. Учениця експериментального класу Альбіна К. для передачі настрою хайку в перекладі А. Сіренка обрала поєднання кольорів сірого й фіолетового, білого та яскраво-зеленого, аргументуючи свій вибір:

*„Сіро-фіолетовий – це смуток, тому що осінь і крук самотній. Біло-салатовий – це колір сподівання й очікування. Гілка тільки гола, а не всохла, що додає надії. Пройде час. Обігріта сонячними промінчиками гілка стрепенеться, прокинеться й оживе, вдягнувши зелене листячко, затріпоче, зашелестить, розгорне обійми назустріч сонцю та птахам. І тоді крук не буде почуватися таким самотнім”.*

Такий вид роботи спрямовує на роздуми, сприяє вдумливому прочитанню хайку, переосмисленню життєвих цінностей, розумінню його глибинного смислу, творів японської поезії. Малюнок є домінантою внутрішніх переживань дитини, ключем особистісного розуміння та власного бачення ліричного твору, а відтак створює передумови для внутрішнього діалогу, що переходить у зовнішній. Тому при вивченні хайку, та й творам ліричного роду, варто надавати увагу роботі з ілюстраціями.

Одним із видів роботи з вивчення хайку був діалог, спрямований на розуміння японської культури в цілому. Учні пропонувалося віднайти образи-



символи, що найчастіше вживаються в хайку. Такими символами виявилися хризантеми, сакура і слива. Подальша робота спрямовується на розуміння японської культури. Учень з високим або достатнім рівнем знань представляє повідомлення про національне свято, що влаштовується на честь хризантем. Після його повідомлення доцільно провести бесіду:

- *Що символізують хризантеми?*
- *Чим є хризантеми для японців?*
- *З якими квітами в українській літературі, зокрема в поезії, асоціюються хризантеми?*

У ході обговорення учні доходять висновку, що хризантеми асоціюються з красою, ними прикрашають помешкання на свята, їх дарують один одному, вони є національним символом країни. Таким національним символом для українців є мальви, вуздики і чорнобривці. Учні задалегідь підбирають легенди, вірші, пісні, в яких згадуються ці квіти. Готують і розповіді про національне свято квітів, що відзначається на початку жовтня. Обов'язковим атрибутом усіх букетів є вуздики і чорнобривці. Обговорення допомагає учням усвідомити символічне значення квітів українського народу. Вуздики, мальви, чорнобривці асоціюються в українців з домівкою та мамою – її руками, ходою, мовою, усмішкою. Така робота сприяла глибинному усвідомленню філософського змісту хайку, кращому розумінню японської поезії та її національної специфіки.

У програмі для 7 класу широко представлені твори ліро-епічного роду, такі як билини та балади. Вивчення балад і билин потребує застосування таких діалогових форм, як порівняння їх з історичними чи фольклорними джерелами, застосування різних видів бесід, спрямованих на розуміння історичної епохи, визначення характеру та вчинків героїв, мотивів їхнього вибору, знаходження відповідностей між художнім твором й історичним чи фольклорним джерелом. Так, при вивченні „Пісні про віщого Олега” О. Пушкіна порівнювалися оригінал з перекладом, ілюстрації В. Васнецова з епізодами твору, окремі епізоди балади з уривком літописного джерела „Повість минулих літ” та інші.

Аналогічна робота проводилася під час вивчення балади Ф. Шиллера

„Рукавичка”. Одним із видів діалогового навчання є порівняння епізоду твору з уривком із книги письменника Сенфуа „Історичні нотатки про Париж”. Після прочитання початку балади доцільною буде асоціативна бесіда, у ході якої учні визначають, втіленням чого є лев, тигр, леопарди та порівнюють їх з королем і його оточенням. Значущим діалоговим видом діалогового навчання є бесіда за назвою твору. На початку уроку проводиться асоціативна бесіда за словом „рукавичка” та використовується прийом прогнозованого читання. Наприкінці уроку доцільно ще раз повернутися до назви балади. Висловлювання учнів на початку уроку стосовно змісту балади суттєво відрізнялися від висловлювань у кінці уроку.

При вивченні балад доцільно застосовувати діалогові види, спрямовані на діалог культур. Так, у ході експериментального навчання при вивченні балад проводили роботу, спрямовану на зіставлення кількох перекладів. Покажемо застосування видів діалогового навчання при порівнянні кількох перекладів балади Р. Стівенсона „Вересовий трунок” за допомогою таблиці 2.6. Після ознайомлення з перекладами проводиться бесіда:

- *Як ви можете пояснити зміну назви балади?*
- *В оригіналі правитель країни називається лише одним словом – „король”. Чому український перекладач вживає синоніми до слова „король” – володар, можновладець, владар?*
- *Чому в останньому рядку третьої строфи перекладачі відмовляються від слів „не володіти”, а застосовують форми „не п’єм” (у перекладі С. Маршака вжито у множині), „не п’ю” (Є. Крижевич)?*
- *Кому з перекладачів вдалося точніше передати зміст та інтонацію балади?*

Досліджуючи специфіку застосування діалогових форм навчання при вивченні творів різних родів, доцільно провести роботу над словом. Особливу увагу звернути на виділені слова, що подані в таблиці 2.6.

Так, в оригіналі вжито слово „ель”, що в перекладі з англійської означає пиво, в перекладі С. Маршака – мед, а в перекладі Є. Крижевича – трунок. Заміна

## Оригінал і варіанти перекладу балади Р. Стівенсона „Вересовий трунок”

Підрядник (порядковий переклад оригіналу)	Переклад С. Маршака	Переклад Є. Крижевича
<p><b>Вересовий ель (пиво)</b>  Із свіжих чашечок квіту вересу  Вони варили <b>напій</b>,  Який був солодший за мед,  Який міцніший за вино.  Вони варили і пили його  І зберігали в <b>благословенних чашах</b>  Днями або роками  В <b>підвалах</b> своїх <b>будинків</b>.</p>	<p><b>Вересковый мёд</b>  Из вереска напиток  Забыт давным-давно.  А был он слаще <b>мёда</b>,  Пьянее, чем вино.  В <b>котлах</b> его варили  И пили всей семьёй</p> <p>Малютки-медовары  В <b>пещерах под землёй</b>.</p>	<p><b>Вересовий трунок</b>  Із вересового квіту  Пікти варили давно  <b>Трунок</b>, за мед солодший,  Міцніший, аніж вино  Варили і випивали  Той чарівний напій</p> <p>І в <b>темрявих підземеллях</b>  Доли раділи своїй.</p>
<p>І тут з'явився король  Шотландії,  Жорстокий чоловік до своїх  ворогів,  Він розгромив пиктів у битві,  Він <b>полював</b> на них, як на  <b>козуль</b>.  Коли тікали вони через  <b>криваву гору</b>,  Він <b>полював</b> на них тоді,  І розкидав карликові тіла  Умираючих і мертвих.</p>	<p>Пришёл король  шотландский,  Безжалостный к врагам,  <b>Погнал</b> он бедных пиктов  К скалистым берегам.</p> <p>На <b>вересковом поле</b>,</p> <p>На поле боевом,  Лежал живой на мёртвом  И мёртвый на живом.</p>	<p>Та ось <b>володар</b>  шотландський –  Жахались його вороги! –</p> <p>Пішов на пиктів оружно,  Щоб знищити їх до ноги.</p> <p>Він <b>гнав</b> їх, неначе <b>ланей</b>,</p> <p>По <b>вересових горбах</b>,  Мчав по тілах спогорда,  Сіяв і смерть, і жах.</p>
<p><b>Король</b> по <b>кривавій</b>  <b>місцевості</b>  Їхав у літній день;  І бджоли гули, і <b>керлюзи</b>  Кричали поблизу дороги.  І <b>король</b> їхав, і був сердитий,  <b>Похмури</b>м було його обличчя і  блідим,  Правити в країні вересу  І <b>не володіти</b> вересовим елем.</p>	<p><b>Король</b> по склону едет</p> <p>Над морем на коне,  А рядом реют чайки  С дорогой наравне.  <b>Король</b> глядит угрюмо:  „Опять в краю моём  Цветёт медвяный вереск,  А мёда <b>мы не пьём!</b>”</p>	<p>Їхав <b>король</b> шотландський</p> <p>По <b>вересовій землі</b>;  Дзинчали завзято бджоли,  Курликали <b>журавлі</b>.  Та був <b>можновладець</b>  <b>похмурий</b>,  Думу він думав свою:</p> <p>„<b>Владар</b> вересового краю –  Чом з вересу трунку <b>не</b>  <b>п'ю?</b>”</p>

відбувається і при назві птахів та пиктів. В оригіналі такими птахами є *керлюзи* (болотяний птах, що схожий на українського бусола, при відчутті небезпеки кружляє поблизу дороги), в перекладі С. Маршака – *чайки*, в перекладі Є. Крижевича – *журавлі*. Р. Стівенсон у наступних рядках твору називає пиктів „останні із карликового народу”, С. Маршак – „последние медовары”, а Є. Крижевич – „бідні пікти”. Така робота дозволяє побачити національну специфіку твору, співвіднести національні ознаки однієї культури з іншою.

Можна запропонувати учням самим зробити переклад і порівняти їхні варіанти. Після зазначеної роботи доцільно поставити учням запитання:

- *Як автор і перекладачі зображують короля, батька, сина?*
- *Які слова застосовують вони для зображення виразу обличчя, голосу, характеру героїв?*
- *В оригіналі зазначається, що васали короля знайшли за каменем сина і його літнього батька (A son and his aged father). У перекладі С. Маршака читаємо: „Старый горбатый карлик / И мальчик пятнадцати лет”. У перекладі Є. Крижевича зазначається: „Батька старого і сина, / Хлопця отрочих літ”. Як пояснити, що автор твору не зазначає вік хлопця, а про батька говорить „літній”, тобто ще не зовсім старий, тоді, як С. Маршак і Є. Крижевич збільшують вік батька – старий, зменшуючи вік хлопця: у Є. Крижевича – хлопець невизначеного віку, а у С. Маршака – п'ятнадцяти років?*
- *Як автор і перекладачі висловлюють своє ставлення до подій?*

Доцільно пояснити сполучення слів „отрочих літ” або дати це завдання дітям. Так, „отрочі літа” (застар.) – вік від 13 до 17-18 років. Оскільки український перекладач вживає поряд слово „хлопець”, а не „хлопчик” (як у С. Маршака – „мальчик”), то учні роблять висновки, що це юнак 17-18 років. Пикти – це давній кельтський народ. Шотландці виступають як завойовники. Про це свідчить зміст балади: король жорстоко знищував усіх людей, погордо їхав по тілах мертвих, сіяв смерть і жах. Для пиктів приготування вересового трунку вважалося не лише сімейною таємницею. Зі змісту балади слідує, що приготування цього „чарівного напою” є давньою традицією кельтських племен. Однак трунок у баладі має глибше значення – це національний символ усього народу, його стійкості, сили духу, незламності та нескореності.

Отже, проілюстрована детальна робота з поетичним твором сприяє формуванню читацької позиції щодо оригіналу, усвідомленню ролі перекладача, завдяки якому учні дізнаються не лише про своєрідність твору, а й національні особливості певного народу, пізнають культуру іншої країни.

Ефективною на заключному етапі вивчення балади буде прийом „мікрофон”, завдяки якому учні висловлюють свою думку стосовно прочитаного. Наведемо висловлену думку учениці експериментального класу Ані Г. після читання й аналізу балади „Рукавичка”:

*„Делорж своїм вчинком довів, що він стоїть вище від короля та його оточення згідно кодексу моралі. Саме король мав припинити не те, що дійство, яке відбувалося на арені, а спектакль, адже на терези було поставлене життя людини. Однак вельмишановне панство, повне „подиву й жаху німого”, не приймає ніяких дій. Воно не йде в порівняння навіть із звірами. Звірі, які б мали роздерти Делоржа, лежать спокійно. Більш того, автор зображує цей епізод так, ніби звірів не існує взагалі, коли Делорж увійшов до них. Хоча звірі знаходяться нижче від балкону, на арені, проте саме звірі проявляють благородство: вони не розтерзали рицаря; більш того, вони навіть не поворухнулися”.*

Після висловлених думок доцільно їх обговорити. Такий вид роботи дасть змогу учням глибше усвідомити прочитане, з’ясувати конфлікт твору, обмінятися враженнями.

Після детального обговорення балад, порівняння їх з історичним джерелом учні краще усвідомлюють середньовічні закони, історичні події, що зображені в баладах, традиції народу, розуміють зміст прочитаного, самостійно роблять висновки стосовно загальнолюдських якостей, моральних вчинків людей.

Таким чином, такі види діалогового навчання, як робота над заголовком балади, порівняння балад з історичними чи фольклорними джерелами, застосування прийомів прогнозованого читання, мікрофону та інших сприяють закріпленню знань учнів про баладу, її різновиди, пригадати ще раз прізвища письменників, які створювали балади, кращому запам’ятовуванню не лише фактів життя, а й назв балад, розширюють кругозір, читацьке сприймання цього жанру і загалом поглиблюють знання учнів про ліро-епічні твори.

При аналізі окремих літературних творів епічного та ліричного родів, що вивчаються у 5-7 класах, доцільним буде прочитання їх як „текстів культур” (В. Доманський), що „відображають зіткнення та динаміку різних позицій: соціальних, політичних, етичних, естетичних, філософських” [89, 50]. Це ті твори, у назві яких міститься символічне значення, оскільки відображають

моральні якості та прагнення людей усього світу, рух суспільної й індивідуальної свідомості, загальний стан суспільно-політичного та культурного життя країни. Подамо перелік творів, назви яких відображають спрямування на діалог культур.

Таблиця 2.7

## Символічне значення текстів культур

Клас	Автор і його твір	Символічне значення назви твору з позицій розгляду „текстів культур”
5	<i>Р. Бернс „Чесна бідність”</i>	Людські якості: честь, гідність, порядність, людяність, праведне життя, шляхетність думок і вчинків, моральні чесноти; загальнолюдські цінності
6	<i>Джек Лондон „Любов до життя”</i>	Бажання жити, цінувати кожен мить життя, не відступати перед труднощами, вміння протистояти перешкодам і долати їх, радіти кожному дню, боротися за життя, вміння сприймати перешкоди як сходинки на шляху морального вдосконалення
	<i>Шандор Петефі „Коли ти муж, будь мужнім”</i>	Гідність, сила волі, сміливість, рішучість, вірність слову, вміння визнавати свою неправоту, вміння відстояти честь, бути вірним слову
	<i>Р. Д. Бредбері „Усмішка”</i>	Надія, сподівання, заспокоєння, підтримка доброзичливості по відношенню до людей, чистота думок, щирість, привітність, ніжність, доброта, краса
7	<i>Р. М. Рільке „Пісня про правду”</i>	Хвала правді, винагорода за правду й терпіння, добропорядність і добродійність, праведне життя, оспівування національного життя народу певної країни, його звичаїв і культури, уславлення історичного минулого народу
	<i>Д. Олдрідж „Останній дюйм”</i>	Подолання бар’єру між людьми, боротьба за життя: „до останнього дюйма”, „до останнього подиху”, „до останньої краплі крові”, подолання бар’єру у спілкуванні між батьками й дітьми, подолання перешкод, останні зусилля в досягненні мети
	<i>О. Твардовський „На карб не ставте дотепер мені”</i>	Пам’ять про загиблих, відчуття вини, страждання і біль за полеглими, відчуття непоправної втрати
	<i>Р. Кіплінг „Якщо”...</i>	Бути чесним, справедливим, людяним, не втрачати власної гідності, не коритися труднощам, робити добрі справи, допомагати іншим

Назви зазначених творів відображають ті явища, які, за слухним висловом В. Доманського, можна визначити як „соціодинаміку культури” [89, 49]. Кожна культура містить в собі єдність і своєрідність національної природи, психіки і мислення, що в художньому творі втілено у звичаях, образі життя людей, поведінці, особливостях мислення тощо. Про це свідчать відповіді дітей на

запитання *„Як ти розумієш назву твору?”* на етапі сприймання художнього твору, які ми помістили в колонку таблиці *„Символічне значення назви твору з позицій розгляду „текстів культур”*. Покажемо роботу над віршами О. Твардовського і Р. Кіплінга, спрямовану на діалог культур.

Так, вірш О. Твардовського доцільно читати в оригіналі, оскільки засоби виразності вірша, на нашу думку, яскравіше передають емоційний і психологічний стан ліричного героя. У вірші говориться про полеглих воїнів у Великій Вітчизняній війні. Однак, перед початком читання проводиться робота над першим рядком, який і визначає назву вірша. Бажано представити учням лише перший рядок вірша, роздрукований на окремих листочках. Діалог передбачає роботу над кожним словом першого рядка:

- *Яку особливість ви помітили?*
- *Чому автор розпочинає вірш із займенника „я”? (За правилами віршування небажана форма початку вірша).*
- *Чому в рядку двічі особовий займенник і його форма?*
- *Чому автор вводить заперечний займенник „никакой”, а не вживає, наприклад, словосполучення „нет вины”?*
- *У чому хоче переконати нас автор?*
- *З якою інтонацією слід прочитати зазначений рядок?*

Особливістю першого рядка є те, що автор вживає в ньому три займенники, що несуть різне змістове навантаження. Займенник „я” вказує на особу, у сполученні зі словом „знаю” вказує на впевненість, правоту і глибоке переконання в чомусь. У даному випадку ці слова переконують читача у невинності ліричного героя. Заперечний займенник „никакой” підсилює це переконання. Однак слово „вина” свідчить про якусь провину. Таким чином, на основі першого рядка можна зробити висновок, що на душі ліричного героя все ж таки лежить тягар вини, і в цьому він намагається переконати не скільки читача, як самого себе. Перший рядок умовно можна поділити на три частини, над якими доцільно провести вищеподану ґрунтовну роботу. Покажемо за допомогою рис. 2.9.



**Рис. 2.9. Значення слів у вірші О. Твардовського**

При розгляді першого рядка доцільно звернути увагу на інтонацію. Інтонація першої частини рівна, логічний наголос робиться на слові „знаю”. В голосі звучить твердість і впевненість. Друга частина читається протяжно, з підвищенням сили голосу. На третій частині сила голосу знижується, в голосі відчувається жалкування і жаль. Покажемо зміни інтонації схематично:

$$Я \xrightarrow{\quad} \text{знаю}, \quad || \quad \text{ни-ка-кой} \quad | \quad \text{моей} \quad \text{винь} \dots$$

Хоча після слів „я знаю” стоїть кома, однак пауза робиться дещо довша. Вона є межею між першою й третьою частиною рядка – між тим, що ліричний герой упевнений в своїй правоті, однак відчуває жалість і вину перед полеглими.

Ліричний герой, за змістом вірша, не має жодних причин бути винним у смерті однополчан. Однак герой відчуває свою провину (слово „вина” у першому значенні) перед ними, що звучить у словах „остались там”. Рядок „Что я их мог, но не сумел сберечь” – вказує на те, що ліричний герой відчуває свою провину перед полеглими. Більш того, він карається спогадами, муками совісті. І хоча, за словами автора, „речь не о том”, однак у нього є всі причини (слово „вина” у другому значенні) для того, щоб відчувати страждання і біль за полеглими, жити з відчуттям гіркоти від непоправної втрати близьких людей і незнайомих солдат, постійної вини перед ними, про що і свідчить трикратність слів останнього рядка „всё же, всё же, всё же...” У вірші відобразився не лише психологічний стан ліричного героя, а війна стала трагедією не лише для



О. Твардовського і російського народу. Аналізуючи вірш з позиції діалогу культур, необхідно зазначити, що війна стала трагедією різних народів і країн, що забрала життя мільйонів людей – солдатів і цивільних, різних за віком, соціальним становищем, національністю, професією, родом занять тощо. Це трагедія українського села Кортеліси (біля Ковеля), білоруського – Хатинь, чеського – Лідіце та багатьох інших, що були знищені дощенту, а всі жителі спалені або розстріляні. Тому в культурологічному аспекті зміст вірша є значно глибшим:

- пам'ять про загиблих;
- відчуття вини;
- страждання і біль за полеглими;
- відчуття непоправної втрати.

З позицій діалогу культур варто розглянути вірш Р. Кіплінга „Якщо...” Мета роботи над віршем: показати, як засобами художньої виразності автор утверджує перевагу загальнолюдській моральних і естетичних цінностей, удосконалювати вміння аналізувати ліричний твір, застосовуючи елементи порівняння кількох варіантів перекладів.

Активізувальна бесіда передбачає роботу за назвою твору. Висловлювань дітей щодо назви твору було досить багато. Наведемо приклади деяких із них. На запитання „Якими будуть причини, якщо...?” учні дали наступні відповіді:

- *Якщо ти вчинив підло, то май мужність зізнатися в цьому.*
- *Якщо ти когось образив, то вмій вибачитися.*
- *Якщо ти не вивчив урок, то не вигадуй різні причини, наприклад, захворів, бавився з молодшим братиком чи сестричкою, допомагав мама, а чесно зізнайся?*
- *Якщо хтось обманює, скажи йому, що він чинить негарно.*
- *Якщо хтось ображає інших, умій захистити.*
- *Якщо ти маєш мрію, то досягай її.*
- *Якщо тебе просять про допомогу, надай її.*
- *Якщо ти розпочав якусь роботу чи завдання, то заверши їх.*

- *Якщо на твоєму шляху зустрічаються переешкоди, не зупиняйся, а долай їх.*
- *Якщо хтось говорить недобре про інших або пліткує, не підтримуй розмову.*
- *Якщо ти маєш багато грошей, то не вихваляйся своїм багатством, а дай якусь частину бідним або надай благодійну допомогу пристарілим, сиротам, інвалідам, вихованцям дитячого будинку.*
- *Якщо ти бачиш стару людину в транспорті, поступися їй місцем.*
- *Якщо твої однокласники хворіють, відвідай їх, допоможі з уроками.*
- *Якщо комусь боляче, знайди слова для втіхи.*
- *Якщо ти хочеш, щоб тебе поважали, добре стався до людей.*

Експертна група учнів записує відповіді. На основі висловлювань дітей була створена колективна пам'ятка „Якщо”... Після аналізу відповідей, учні дійшли висновків, що відповіді були спрямовані на переважно на загальнолюдські якості: бути чесним, справедливим, людяним, не втрачати власної гідності, не коритися труднощам, робити добрі справи. Після зазначеної роботи учням було поставлене проблемне запитання: *„Якщо скласти докупи всі чинники, що ми матимемо в результаті?”* Більшість учнів зійшлося на тому, що перед нами морально-етичний портрет людини.

Підсумком зазначеної роботи є складання за групами морально-етичної пам'ятки „Якщо...” На основі пам'ятки учні створюють „Ромашку чеснот”, у середині якої записано слово „якщо”, а на пелюстках загальнолюдські якості: чесність, справедливість, співчуття, людяність, порядність, доброта, щирість тощо.

Подальша робота спрямовується на читання кількох варіантів перекладу, їхнє порівняння й аналіз. Для порівняння пропонуємо такі переклади:

- В. Стус „Лист до сина”;
- Є. Сверстюк „Якщо”...;
- А. Шарапова „Из тех ли ты?”;
- М. Лозинский „Заповедь”;

- В. Корнилов „Когда”;
- О. Грибанов „Если сможешь...”

Порівняння кількох варіантів перекладу доцільно провести за групами. Кожна група отримує по два варіанти перекладу. Для аналізу кожній групі обов’язково подається переклад В. Стуса. Під час роботи над віршем Р. Кіплінга можна запропонувати порівняти його з іншими поезіями, зміст яких спрямований на моральні принципи людини. Це такі поезії, як „Ти знаєш, що ти – людина” В. Симоненка, „Вибір” Б. Олійника, „Майже переклад з провансальської” Л. Костенко.

Доцільним буде і постановка проблемних запитань:

- Чому В. Стус називає вірш „Лист до сина”?
- Чому поет вживає застарілу форму слова „є” „еси”? На що це вказує?
- Чому у вірші слово „людина” написано з великою літери?

На заключному етапі з вивчення вірша „Якщо”... доцільно застосувати прийом „мікрофон”, що передбачає закінчення фрази „Ти єси людина”, тоді”...

Отже, при використанні елементів аналізу під час вивчення вірша Р. Кіплінга „Якщо”... можуть бути застосовані наступні види діалогового навчання:

- бесіда за назвою твору;
- бесіда за епіграфами (висловлювання письменників і поетів про людину);
- складання й обговорення морально-етичної пам’ятки „Якщо”...
- групове створення й обговорення „Ромашки чеснот”;
- порівняння вірша в перекладі В. Стуса з іншими поезіями (В. Симоненко „Ти знаєш, що ти – людина”; Б. Олійник „Вибір”, Л. Костенко „Майже переклад з провансальської”);
- порівняння вірша в перекладі В. Стуса із „Заповітом” матері Терези, „Зверненням до молоді” М. Амосова;
- робота над проблемними запитаннями;
- застосування прийому „мікрофон” по закінченню фрази „Ти єси людина”, тоді”...;
- написання й обговорення учнівських творчих робіт „Лист другу”, „Лист

нащадкам” (за варіантами).

Драматичний рід представлений п'єсою-казкою С. Маршака „Дванадцять місяців”, що вивчається у 5 класі. Під час вивчення п'єси-казки застосовувалися такі види діалогового навчання:

- створення й обговорення діалогів, сценаріїв, афіш, декорацій, опису героїв, костюмів;
- читання уривків в особах та їхнє інсценування;
- застосування рольової гри „Я – режисер-постановник” (сценарист, оператор, актор, декоратор, художник з костюмів тощо);
- порівняння твору з епізодами кінофільму, вистави та інші.

Так, учнями були створені й розіграні діалоги „У пошуках підсніжників”, „Як почувается у собачій шкурі”, „Дорога від палацу до лісу”. Групою сценаристів був написаний сценарій п'єси „Три роки по тому”, в якій розповідалося про події, що відбулися протягом трьох років: життя королеви після пригоди в лісі, пасербиці, мачухи та дочки в образі собак, відвідин братів-місяців за три роки тощо. Групою художників і декораторів були придумані елементи костюмів, створені ілюстрації, плакати, афіші. Група акторів підготувала інсценізацію п'єси „Три роки потому”, після чого відбулося колективне обговорення творчої діяльності учасників всіх груп (сценаристів, режисерів, художників, акторів). Експертна група зробила аналіз виконаної роботи, висновки, відзначила позитивне в роботі учасників, вказала на недоліки та перспективи удосконалення подальшої роботи. Робота над п'єсою-казкою завершилася написанням й обговоренням розповіді „Передноворічна пригода” або „Моя зустріч з казковим героєм напередодні Нового року”.

Такі види роботи сприяють зацікавленню художнім твором, посиленню враження від прочитаного, заглибленню у його зміст.

На заключних етапах з вивчення творів епічного, ліричного, ліро-епічного та драматичного родів доцільним буде застосування різних видів творчої, пошукової та дослідницької діяльності: написання листів до письменників або героїв, створення усних розповідей, представлення повідомлень, написання й

обговорення творів тощо. Подамо темарій творчих робіт за класами.

**Таблиця 2.8**

**Темарій творчих робіт учнів 5-7 класів**

Клас	Назва розділу	Види творчої та пошукової роботи
5	<i>Вступ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Твір за одним з прислів'їв: „Без труда нема й плода”, „За морем тепліше, а вдома миліше”, „Усе на світі можна придбати, тільки не батька й матір”;</li> <li>- Твір-мініатюра „Перлини народної мудрості”.</li> </ul>
	<i>„Народна казка”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Усна розповідь „Казка в життя дитини”;</li> <li>- Створення стилізації (власна казка).</li> </ul>
	<i>„Літературна казка”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Усна розповідь про казкових персонажів, що зустрічаються в усній народній творчості та про яких згадується у вступі до поеми О. Пушкіна „Руслан і Людмила”;</li> <li>- Твір-роздум „Чи варта людина, щоб за неї боротися?” (після вивчення казки Г. К. Андерсена „Снігова Королева”);</li> <li>- Повідомлення „Образ падчерки в казках народів світу” (народні та літературні казки);</li> <li>- Усна розповідь від імені героя казки (маленької розбійниці : „Як я зустрілася з Гердою та як вона змінила моє життя”, „Історія сильної дівчинки”, Чому я допомогла Герді”, Герди: „Як я шукала названого братика”, „У саду бабусі, що знала чари”, „Мій шлях від дому до володінь Снігової Королеви”, Кая: „Як скалка дзеркала потрапила мені в око”, „Під час поїздки в санях Снігової королеви”, „Моє перебування в палаці Снігової Королеви” (за вибором учня);</li> <li>- Створення діалогів „У пошуках підсніжників”, „Як почувается у собачій шкурі”, „Дорога від палацу до лісу”;</li> <li>- Написання розповіді „Передноворічна пригода” або „Моя зустріч з казковим героєм напередодні Нового року”;</li> <li>- Створення й інсценізація п'єси „Три роки потому”.</li> </ul>
	<i>„Література і світ природи”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повідомлення „Вихованці звірів” (за літературою для додаткового читання);</li> <li>- Створення стилізацій: віршів про осінь, японської поезії „У стилі хайку”;</li> <li>- Письмовий переказ епізоду „Том і Беккі в печері”;</li> <li>- Створення вірша, величальної пісні чи гімну на честь улюбленого героя;</li> <li>- Написання листа письменнику або герою;</li> <li>- Запитання для інтерв'ю з улюбленим письменником;</li> <li>- Відгук про улюблену книжку;</li> <li>- Твір „Мій улюблений герой літератури”.</li> <li>- Відгук про улюблену книжку;</li> <li>- Твір „Мій улюблений герой літератури”.</li> </ul>
6	<i>„Міф і література”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Створення стилізації „Як утворилася веселка”, „Чому бувають опади”, „Як з'явилося життя на землі” тощо;</li> <li>- Твір-роздум на основі прочитаних міфів „Чим мене вабить грецька міфологія”, „Про що розповіло мені зоряне небо”, „Подаруй мені зірку – білу, червону, блакитну”.</li> </ul>

## Продовження табл. 2.8

Клас	Назва розділу	Види творчої та пошукової роботи
6	<i>„Байка у світовій літературі”</i>	- Наслідування Езопа: створення байки за ключовою фразою „Не ти мене лаєш, а місце”;
	<i>„Моральне вдосконалення людини”</i>	- Повідомлення „Святкування Різдва в різних країнах”; - Роздум „Чим мені подобається Різдво”, „Чим незвичайна Різдвяна ніч”.
	<i>„Людина в життєвих випробуваннях”</i>	- Твір-роздум „Чим мене приваблює Дік Сенд?”; - Усна розповідь „Найцікавіша пригода у моєму житті”; - Твір-роздум „Що означає для мене любов до життя?”; - Твір-роздум „Чи дійсно забуте слово „честь”?
	<i>„Людина та її світ”</i>	- Роздум „Щоб я зробив, якби вдалося рятувати „Мону Лізу?”; - Твір-роздум „Добре бачить тільки серце. Найголовнішого очима не побачиш”; - Твір „Найкращий куточок на землі”; - Твір „Мій улюблений герой літератури”; - Відгук про улюблену книжку або твір.
7	<i>„Героїчні пісні й балади у світовій літературі”</i>	- Твір-роздум „Що важливіше – обезцещене життя чи смерть із честю?”; - Роздум „У чому полягає кодекс честі?”
	<i>„Україна та її історія в літературі”</i>	- Твір-роздум „Що є для мене Батьківщина?”; - Твір-опис „Роль українського козацтва та його зображення в повісті М. Гоголя „Тарас Бульба”; - Повідомлення „Значення українських пісень, легенд і дум у житті та творчості М. Гоголя”.
	<i>„Пригоди та фантастика”</i>	- Твір-мініатюра „Надзвичайна популярність творів Артура Конан Дойля”.
	<i>„Краса чистих людських взаємин”</i>	- Твір-роздум „У чому я вбачаю любов до ближнього?”; - Твір-роздум „Щоб я зробив, якби мені випало рятувати життя людини?”
	<i>„Література проти війни”</i>	- Твір-роздум „Що означає бути людиною?”; - Твір-роздум „Два життя – дві долі: Андрій і Ванюшка”; - Відгук про улюблений твір; - Твір „Мій улюблений герой літератури”.

Отже, у ході експериментального навчання дійшли висновків, що вивчення творів різних родів потребує як спільних, так і відмінних видів і форм діалогового навчання. Спільними для творів епічного та драматичного родів будуть наступні діалогові види роботи: створення асоціативного ланцюжка (героїв, подій, явищ), асоціативного куша, кінофільму, оповіді-діалогу, синквейну, ілюстрацій з обговоренням, порівняння епізодів твору з епізодами кінофільмів, театральними

виставами, репродукціями картин, складання порівняльної таблиці героїв з обговоренням, проведення дискусії за однією з проблем твору, застосування рольової гри, інсценування окремих епізодів твору. Особливостями діалогового навчання під час вивчення казки, міфу та байки будуть порівняння даного твору з іншими творами цього жанру з подібним сюжетом, створення діафільму, розповіді-повідомлення, розповіді від імені героя, стилізації – наслідування жанру. Для байки характерним видом буде аналіз реплік героїв, їхніх дій і вчинків, знаходження крилатих виразів з обговоренням. Особливими видами діалогового навчання при вивченні прислів'їв будуть наступні: порівняння прислів'їв народів світу, знаходження подібних еквівалентів, добір подібних прислів'їв з обговоренням і поясненням значення, відтворення прислів'їв за приказками з аргументацією.

Під час вивчення творів ліричного роду доцільним буде застосування таких видів діалогового навчання, як створення буриме, стилізації – наслідування стилю автора, жанру, запитань до вікторини з обговоренням, порівняння твору з музичним, оригіналу й перекладу, поезії з іншими творами тієї ж тематики (наприклад, віршів про осінь різних авторів), порівняння твору зі звуками природи, ілюстрування за допомогою мазків фарб з аргументацією й обговоренням.

Під час вивчення творів ліро-епічного роду доцільним буде порівняння творів з історичними чи фольклорними джерелами: літописами, літературними пам'ятками історичними подіями, народними піснями, легендами, думами тощо.

Характерними видами діалогового навчання для творів драматичного роду будуть створення сценарію вистави, афіші, опису костюмів, героїв, декорацій, інсценізацій з обговоренням, порівняння твору з театральною виставою, застосування рольової гри з обговоренням „Я – декоратор” (сценарист, художник з костюмів, художник-оформлювач, режисер-постановник, актор тощо).

Таким чином, застосування діалогових технологій відповідно до родової специфіки творів сприяє формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, висловлювати власну думку.

## 2.5. Аналіз результатів формувального експерименту

Діалогові технології навчання, що застосовувалися під час проведення уроків зарубіжної літератури у ході констатувального експерименту, сприяли підвищенню рівня знань учнів, відтак створили передумови для практичного впровадження розробленої методичної моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів.

З метою перевірки розробленої методичної моделі застосування діалогових технологій при вивченні творів художньої літератури серед учнів 5-7 класів було проведено формувальний експеримент.

Провідною ідеєю дослідження є та, що при вивченні художніх творів застосовуються різні види діалогових технологій відповідно за кількістю та родовою специфікою. Їх застосування здійснюється на всіх етапах вивчення художніх творів, сприяє оволодінню учнями літературознавчим матеріалом та знаннями літературного твору і є важливим компонентом методики викладання предмету.

Під час констатувального експерименту його методичним забезпеченням були такі чинники: створення теоретичної моделі застосування діалогових технологій, впровадження дослідного навчання, розподіл діалогових технологій за видами, розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо застосування діалогових технологій, створення системи запитань для перевірки знань учнями художнього тексту.

Експериментальне навчання здійснювалося в три етапи: підготовчий, основний, підсумковий.

На *підготовчому етапі* здійснювався добір матеріалу, розроблялися критерії оцінювання якісних результатів, методичні рекомендації для вчителів щодо організації діалогового навчання, відбиралася навчально-методична література, розподілялися види діалогових технологій навчання на різних етапах вивчення художніх творів і залежно від їхньої родової специфіки. На цьому етапі визначалися контрольні й експериментальні класи, навчальні заклади різних



регіонів України.

До участі в експерименті було залучено 20 учителів зарубіжної літератури, 964 учні, з яких 481 навчався в експериментальних класах, 483 учні – в контрольних класах.

Для проведення дослідного навчання в контрольних та експериментальних класах обов'язковим було дотримання наступних умов:

- навчання здійснювалося одним учителем;
- у контрольних класах домінуючою формою навчання була бесіда, в експериментальних, окрім бесіди, – різні види і форми діалогового навчання;
- навчання в контрольних та експериментальних класах здійснювалося з урахуванням однакових вимог щодо кількості учнів;
- контроль знань здійснювався засобами створення системи запитань до художнього твору, спрямованих на розуміння ідейно-тематичного задуму автора, змісту та форми, естетичної природи твору, на формування комунікативних здібностей школярів за допомогою застосування діалогових технологій на всіх етапах вивчення художніх творів.

*Основний етап* формувального експерименту передбачав перевірку гіпотези дослідження про те, що застосування діалогових технологій сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, висловлювати власну думку, вмінь аналізу й інтерпретації художнього твору, розвитку діалогічного мовлення, формуванню комунікативної компетенції. На цьому етапі було апробовано запропоновану методичну модель застосування діалогових технологій навчання.

Експериментальне впровадження моделі здійснювалося на базі навчальних закладів м. Кіровограда (навчально-виховний комплекс I-III ступенів № 26), Кіровоградської області (спеціалізований загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів № 3, загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 м. Долинської, загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 смт Олександрівки, загальноосвітня школа I-III ступенів № 5 м. Бобринця, загальноосвітня школа I-III ступенів № 2

м. Бобринця, навчально-виховний комплекс I-III ступенів № 1 м. Бобринця, Тарасівська загальноосвітня школа I-III ступенів с. Тарасівки Бобринецького району, Спасівський навчально-виховний комплекс I-III ступенів с. Спасове Новгородківського району, Новоандріївський навчально-виховний комплекс I-III ступенів с. Новоандріївка Новгородківського району, Інгуло-Кам'янська загальноосвітня школа I-III ступенів с. Інгуло-Кам'янка Новгородківського району, Митрофанівська загальноосвітня школа I-III ступенів с. Митрофанівка Новгородківського району, Вершино-Кам'янська загальноосвітня школа I-III ступенів с. Вершино-Кам'янка Новгородківського району), Київської області (спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 з поглибленим вивченням слов'янських мов м. Білої Церкви), м. Севастополя (загальноосвітня школа I-III ступенів № 4), Івано-Франківської області (Річківська загальноосвітня школа I-III ступенів с. Річка Косівського району, Косівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 м. Косова). В експерименті представлено сільські й міські регіони, загальноосвітні школи та спеціалізовані з поглибленим вивченням іноземних мов.

Формувальний експеримент передбачав розроблену на основі змістових ліній Державного стандарту програму з урахуванням аксіологічного, літературознавчого, культурологічного аспектів вивчення художньої літератури. Літературознавчий аспект знайшов відображення у системі запитань, спрямованих на знання учнями основних літературознавчих понять і теорії літератури, культурологічний – у системі запитань, спрямованих на визначення місця певного твору серед творів мистецтва як певної епохи, так і серед творів світової культури.

У ході експериментального дослідження значущість представляв аксіологічний аспект. Він був спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної неординарно й творчо мислити, глибинно бачити художній текст, вступати в діалог з його автором, висловлювати власні думки стосовно прочитаного, аналізувати й тлумачити. Даний аспект спирається на особисте читацьке сприймання художнього твору, сприяє формуванню комунікативної

компетенції реципієнта, його духовному зростанню та збагаченню, вмінню бачити художньо-естетичну цінність твору.

У ході експериментального навчання були висунені вимоги щодо вмінь учнів.

**Таблиця 2.9**

**Вимоги до вмінь учнів**

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 5-7-х класів (за програмою 2005 року)	Вимоги, що ставилися до учнів під час експериментального навчання
<p style="text-align: center;"><b>5-й клас</b></p> <p><b>Учень</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- порівнює прямий і переносний сенс вивчених прислів'їв і приказок;</li> <li>- висловлює судження про повчально-виховний характер народної казки, дає оцінку персонажам з огляду на їхні вчинки та моральні якості;</li> <li>- розмірковує над сенсом протиставлення світу джунглів і світу людей (Р. Кіплінг „Мауглі”);</li> <li>- порівнює переспів Лермонтова з віршем Гете;</li> <li>- порівнює відомості про пейзаж, отримані на уроках музичного й образотворчого мистецтва і зарубіжної літератури;</li> <li>- висловлює судження про багатоплановість твору (Марк Твен „Пригоди Тома Соєра”);</li> <li>- характеризує літературних героїв на основі їхніх портретів, вчинків та переживань, ставлення до них інших персонажів.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>6-й клас</b></p> <p><b>Учень</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- наводить конкретні приклади існування схожих елементів у міфах про виникнення світу різних народів; пояснює причини схожих елементів у міфах різних народів;</li> <li>- висловлює судження про причини популярності образу Прометея; висловлює особисте ставлення до героїв, аргументуючи свою точку зору прикладами з тексту;</li> <li>- пояснює алегоричний та повчальний зміст вивчених байок;</li> <li>- порівнює використання того самого сюжету в різних авторів;</li> <li>- аргументує судження про пізнавальне значення світової літератури.</li> </ul>	<p><b>Учні повинні:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вступати в діалог з автором і його твором, героями, один з одним;</li> <li>- порівнювати героїв одного твору, різних творів, літературні явища;</li> <li>- порівнювати різні твори з подібним сюжетом;</li> <li>- створювати план порівняльної характеристики героїв, порівняльну таблицю;</li> <li>- уміти порівнювати героїв, явища, події відповідно до складеного плану й таблиці;</li> <li>- порівнювати художні твори з творами мистецтва;</li> <li>- порівнювати художні твори з історичними та фольклорними джерелами;</li> <li>- створювати систему запитань до твору;</li> <li>- знаходити проблему твору, ставити запитання відповідно до проблеми; обґрунтовувати власну думку з приводу прочитаного;</li> <li>- висувати судження;</li> <li>- аргументувати свою позицію, робити висновки;</li> <li>- створювати стилізації;</li> <li>- порівнювати власні роботи з роботами товаришів, давати оцінку;</li> <li>- вирішувати дискусійні питання, проблемні ситуації;</li> </ul>

*Продовження табл. 2.9*

<i>7-й клас</i>	
<p><b>Учень</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- висловлює судження про роль літератури у формуванні життєвих цінностей людини;</li> <li>- обґрунтовує особистий вибір літературних героїв для наслідування або не наслідування;</li> <li>- аналізує балади;</li> <li>- висловлює особисте ставлення до проблем, що порушуються в баладах, аргументуючи свою точку зору прикладами і цитатами з тексту;</li> <li>- характеризує образи героїв і порівнює їх;</li> <li>- аналізує ключові епізоди творів;</li> <li>- розмірковує про своєрідність проблем, порушених у творах;</li> <li>- пояснює провідні думки творів;</li> <li>- узагальнює та систематизує вивчений протягом року матеріал;</li> <li>- висловлює власні судження про роль літератури у формуванні життєвих цінностей і пріоритетів людини.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створювати низку запитань за кількома проблемами твору; підтверджувати відповіді цитатами з тексту;</li> <li>- володіти теоретико-літературними поняттями;</li> <li>- застосовувати відомості з історії літератури, літературної критики, перекладознавства;</li> <li>- порівнювати оригінал і переклад, переклади різних авторів;</li> <li>- готувати повідомлення про перекладача;</li> <li>- створювати низку контрольних запитань до літературних розділів;</li> <li>- аналізувати твір в єдності змісту й форми;</li> <li>- інтерпретувати твір.</li> </ul>

Взявши за основу аксіологічний принцип вивчення зарубіжної літератури, враховували наступні психолого-педагогічні умови:

- вікові особливості учнів 5-7 класів;
- особистісне сприймання художнього твору кожним учнем;
- варіативність суджень і тлумачень щодо аналізу й інтерпретації твору;
- створення умов для парної, групової, колективної роботи;
- індивідуальний підхід до кожного учня;
- диференційований підхід щодо відбору методів, прийомів, видів і форм застосування діалогових технологій навчання для учнів 5, 6, 7 класів.

Для перевірки рівня літературного розвитку учнів 5-7 класів при застосуванні діалогових технологій визначалися **критерії якості**:

- оволодіння навичками діалогічного мовлення, діалогічної взаємодії (узгодженість спільних дій, розуміння автора, один одного, схильність до взаємодопомоги, підтримки, емпатії);
- розуміння змісту прочитаного;
- осмислення авторського задуму, з'ясування авторської позиції;
- сформованість навичок аналізу, систематизації, узагальнення;

- сформованість оціночних суджень про літературний твір, його автора, героїв, ідейно-тематичний зміст тощо.

На основі зазначених критеріїв було визначено рівні літературного розвитку учнів у ході застосування діалогових технологій та їхні вміння в процесі діалогового навчання.

**Високий рівень:** учні вміють давати повну аргументовану відповідь на запитання вчителя репродуктивного, творчого, евристичного, дослідницького, аналітико-інтерпретаційного, герменевтичного спрямування, підтверджуючи думку цитатами з твору; вступати в діалогічну взаємодію з автором твору, його героями, один з одним, учителем; самостійно аналізувати, узагальнювати, систематизувати матеріал; з'ясовувати авторський задум і позицію; давати власну оцінку прочитаному твору; проявляти творчість, оригінальність, самостійність у розв'язанні проблемної ситуації, створенні запитань до твору.

**Достатній рівень:** учні добре володіють навчальним матеріалом, орієнтуються в тексті; вміють висловлювати власні судження, аналізувати текст, наводити приклади; вступають в діалогічну взаємодію з автором твору, його героями, один з одним, учителем; дають відповіді на запитання вчителя творчого, евристичного, дослідницького, аналітико-інтерпретаційного спрямування, хоча відповіді не завжди повні й аргументовані; не завжди чітко дають відповіді на запитання герменевтичного спрямування.

**Середній рівень:** учні дають відповіді на запитання вчителя, проте вони неповні та поверхові; складають запитання до твору, хоча вони носять репродуктивний характер; евристичні запитання до твору створюють за зразком вчителя або учнів з високим або достатнім рівнем знань; висловлюють власні судження, проте не завжди аргументують свою позицію, роблять висновки, дають оцінку відповідям товаришів; вступають в діалогічну взаємодію з товаришами, хоча вдаються до емоційно-оціночних характеристик; не вступають в діалогічну взаємодію з автором твору та його героями.

**Низький рівень:** учні не висловлюють власні судження стосовно прочитаного; поверхово запам'ятовують прочитане; не можуть відтворити

основні події, сюжет, хоча відтворюють незначний уривок прочитаного твору; не вступають в діалогічну взаємодію з однокласниками. У школярів цієї групи не розвинені навички діалогічного мовлення.

На підсумковому етапі формувального експерименту підводилися підсумки дослідного навчання, проводилася перевірка ефективності застосування власної моделі, узагальнювалися результати дослідження. Для виявлення якісних показників експериментального навчання звертали увагу на анкетування вчителів, виконання тестових завдань учнями під час вивчення творів і проведення тематичного контролю знань після вивчення певного розділу. Результати анкетування та контрольної перевірки знань засвідчили зростання успішності учнів 5-7 класів як в експериментальних, так і контрольних класах. Покажемо узагальнення якісних і кількісних показників успішності учнів.

Таблиця 2.10

**Рівень успішності учнів при застосуванні  
діалогових технологій**

Рівні засвоєння знань учнями	Класи											
	5				6				7			
	Контрольн.		Експерим.		Контрольн.		Експерим.		Контрольн.		Експерим.	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
<b>Високий</b>	52	32,9	59	38,2	63	35,8	69	39,3	54	36	57	39
<b>Достатній</b>	41	25,9	46	29,6	52	29,5	61	33,7	41	27,3	52	35,6
<b>Середній</b>	39	24,7	29	18,7	35	19,9	28	15,4	33	22	19	13,1
<b>Низький</b>	26	16,5	21	13,5	26	14,8	22	11,6	21	14,7	18	12,3
<b>Усього</b>	158	100	155	100	176	100	180	100	149	100	146	100

Експериментальне навчання показало, що рівень успішності учнів значно підвищився завдяки застосуванню діалогових технологій. З таблиці видно суттєву різницю між рівнями успішності в контрольних та експериментальних класах завдяки застосуванню діалогових технологій. Рівень успішності в експериментальних класах значно вищий, ніж у контрольних класах. Він переважно відповідає високому та достатньому рівням засвоєння знань. Показники низького рівня в експериментальних класах значно нижчі в порівнянні

з контрольними класами.

Результати аналізу одержаних показників доводять ефективність упровадженої моделі та поставлених завдань, оскільки якісні показники експериментального навчання помітно зростають завдяки застосуванню діалогових технологій.

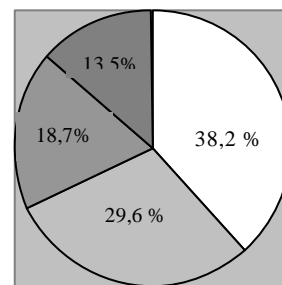
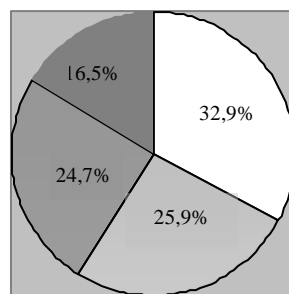
Отримані результати дають підстави стверджувати про ефективність впровадження в навчальний процес моделі застосування діалогових технологій навчання.

Показники результативності успішності учнів представлено на рис. 2.10, 2.11, 2.12.

### 5 класи

Контрольні класи

Експериментальні класи

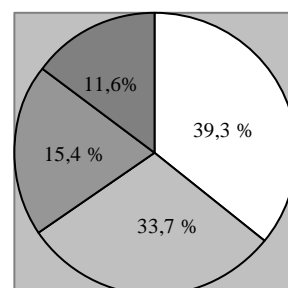
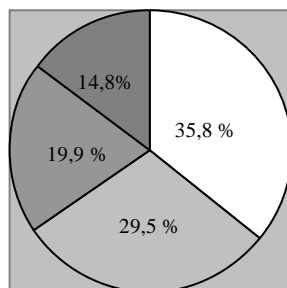


**Рис. 2.10. Рівень успішності учнів 5-х класів**

### 6 класи

Контрольні класи

Експериментальні класи



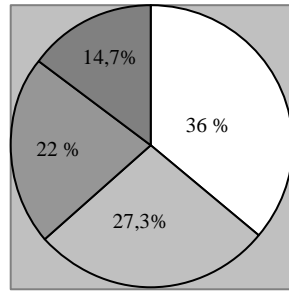
**Рис. 2.11. Рівень успішності учнів 6-х класів**

Результати, що показані на діаграмах, дають можливість зробити наступні висновки:

- показники високого та достатнього рівнів знань учнів в експериментальних

## 7 класи

## Контрольні класи



## Експериментальні класи

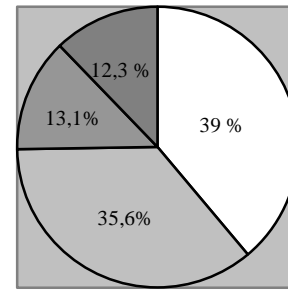






Рис. 2.12. Рівень успішності учнів 7-х класів

-  - високий рівень
-  - достатній рівень
-  - середній рівень
-  - низький рівень

- в експериментальних класах зменшується відсоток учнів з низьким і середнім рівнем знань. У 6 класах відсоток учнів із високим рівнем знань у порівнянні з 5 класами збільшується на 1,1 %, відповідно відсоток учнів з низьким рівнем знань зменшується на 1,9 %. У 7 класах зменшується відсоток учнів з високим рівнем знань у порівнянні з 6 класами. Він становить 39 %, що на 0,3 % менше, ніж у 6 класах;
- показники середнього рівня успішності знань учнів у контрольних класах приблизно однакові: 5 класи – 24,7 %, 6 класи – 19,9 %, 7 класи – 22 %. В експериментальних класах ці показники знижуються від класу до класу: 5 класи – 18,7 %, 6 класи – 15,4 %, 7 класи – 13,1 %.

Отже, показники успішності учнів в експериментальних класах свідчать про ефективність застосування діалогових технологій навчання, відтак переконливо доводять про необхідність впроваджуваної методики в навчальний процес. Навчання за розробленою моделлю дозволило отримати вищі показники успішності знань учнів

Для більш оптимальної перевірки ефективності запропонованої методичної моделі проводилися індивідуальні та колективні бесіди з учителями, які брали



участь у формувальному експерименті, а також анкетування. Пропонувалися наступні запитання анкети для вчителів:

1. *Як запропонована методична модель застосування діалогових технологій позначилася на успішності учнів, розвитку їхніх комунікативних здібностей, загальному розвитку особистості?*
2. *Назвіть основні чинники, що сприяли формуванню діалогічного мовлення, діалогічної взаємодії, комунікативної компетентності.*
3. *Які якісні чинники свідчать про зміни в навчанні?*
4. *Під час експериментального навчання які види і форми діалогового навчання ви застосовували на уроках?*
5. *Яким видам і формам діалогового навчання ви надаєте перевагу і чому? У чому ви вбачаєте їх ефективність?*
6. *Застосування яких видів і форм діалогового навчання викликали у вас сумніви під час викладання предмету і чому?*
7. *Застосування яких видів і форм діалогового навчання не варто застосовувати в шкільній практиці навчання зарубіжної літератури і чому?*
8. *Чи виникали труднощі під час проведення експерименту? Якщо так, то вкажіть можливі шляхи їх усунення. Якщо ж ні, то в чому, на ваш погляд, ви вбачаєте результативність запропонованої моделі.*

Обробка даних анкет та їхній ґрунтовний аналіз засвідчують про позитивну оцінку запропонованої методичної моделі, оскільки завдяки їй підвищився рівень успішності учнів, що стало поштовхом для підвищення інтересу до читання. Учителі зазначали, що прочитання творів художньої літератури учнями стало більш усвідомленим, відповіді на запитання стали більш глибинними й аргументованими. Учні без допомоги вчителя могли складати запитання до твору, створювати та розв'язувати проблемні ситуації, дискутувати. Учителями відзначалися аналітичні вміння учнів, особливо 6 і 7 класів, що знайшли відображення у вмінні висловлювати власні думки, використовувати елементи аналізу твору, аргументувати, підсумовувати сказане. Зазначався і такий

показник, як підвищення загальної мовленнєвої культури та його складові: зміни сили і темпу голосу, правильність побудови усного висловлювання, послідовність викладених думок, правильність і чіткість вимови.

Аналіз анкет учителів засвідчив і проблеми у використанні діалогових технологій. Так, вчителями не надається перевага таким видам і формам діалогового навчання, як синквейн, кубування, прийому „мікрофон”. При створенні синквейну діти плутаються, не завжди правильно визначають порядок рядків, не вміють висловлювати основне одним словом. При застосуванні прийому „мікрофон” також спостерігаються певні труднощі. Не всі можуть сказати головне за визначений проміжок часу, наприклад, за хвилину. Деякі учні збиваються висловлюються уривчасто або, навпаки, намагаються встигнути сказати більше, відтак їхня промова стає нечіткою, мова плутаною танецілісною. Лише незначна кількість учнів, переважно з високим або достатнім рівнем знань, висловлює свої думки в логічній послідовності або чітко дає відповідь на поставлене запитання.

Найбільш ефективною формою діалогового навчання залишається бесіда. Вона, як зазначають учителі, дає змогу виявити рівень володіння текстом, ставлення до прочитаного, ступінь володіння аналітико-інтерпретаційними вміннями.

Отже, результати бесід та анкетування з учителями засвідчили ефективність запропонованої моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів.

Для перевірки вірогідності гіпотези дослідження було проведено формувальний експеримент, суть якого полягала в перевірці ефективності запропонованої методичної моделі.

Проведення формувального експерименту дало підстави виявити:

- психолого-педагогічні умови, за яких застосування діалогових технологій буде ефективним;
- індивідуальні особливості учнів: бажання вступати в діалог, брати участь в обговоренні творів, дискусіях, вміння вільно висловлюватися;

- можливості та рівні сприймання завдань різного типу, спрямованих на формування комунікативної компетентності;
- види і форми діалогового навчання, що є найбільш ефективними та оптимальними у процесі вивчення зарубіжної літератури;
- рівень ефективності методів і прийомів діалогового навчання;
- ступінь системності при застосуванні діалогових технологій над формуванням комунікативних здібностей школярів;
- ступінь зацікавленості програмовими творами;
- ступінь підвищення рівня знань у результаті застосування діалогових технологій;
- кількісні та якісні показники отриманих результатів.

Отже, теоретично обґрунтована та практично перевірена модель застосування діалогових технологій засвідчує її ефективність впровадження в навчальний процес загальноосвітніх закладів під час вивчення зарубіжної літератури учнями 5-7 класів.

## Висновки до другого розділу

Під час проведення формувального експерименту було встановлено, що діалогові технології навчання сприяють підвищенню якості знань, формують навички діалогічного мовлення, сприяють розвитку літературної та комунікативної компетентності.

У ході експериментального підтвердження моделі застосування діалогових технологій були визначені ефективні методи, прийоми, види і форми діалогової діяльності, що сприяли розумінню учнями художніх творів, їх цінності у контексті світової літератури. Застосування діалогових технологій навчання засвідчило розуміння учнями авторського задуму, високу літературознавчу компетентність, глибоке розуміння мистецьких явищ.

Різні види та форми діалогового навчання, що застосовувалися на всіх етапах вивчення художніх творів, спонукали учнів до самостійного прочитання текстів у більш повному обсязі, сприяли формуванню вмінь діалогічної взаємодії з автором твору, його героями, один з одним, навичок діалогічного мовлення, розвитку комунікативних здібностей.

На основі концепції Г.-Г. Гадамера у ході дослідження була розроблена структура ведення діалогу за герменевтико-коловим рухом. Взаємозв'язане використання оптимальних методів, прийомів, видів і форм діалогової діяльності під час вивчення художніх творів сприяло створенню моделі застосування діалогових технологій навчання, яка передбачає процес взаємодії вчителя з учнями, учнів з автором твору та його героями, учнів один з одним. Застосування видів і форм діалогового навчання вимагає від учнів високої сконцентрованості уваги, мислення, уяви, толерантності, що позначається на вмінні співпрацювати в парах, мікрогрупах (3-4 учні), макрогрупах (5-6 учнів), колективі.

Модель спрямована на оволодіння учнями комунікативною та літературною компетентністю, що передбачає систему знань, вмінь і навичок, спрямованих на знання художнього твору, вміння вступати в діалогічну взаємодію, висувати власні судження, аргументовано й переконливо відстоювати свої позиції.

*Змістову частину* моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів склали твори світової літератури, історичні та фольклорні джерела, музичні та мистецькі твори.

*Процесуальна частина* моделі передбачає добір видів і форм діалогової діяльності, які є ефективними при роботі в парах, мікрогрупах (3-4 учні), макрогрупах (5-6 учнів), колективі на різних етапах вивчення художніх творів, при вивченні творів різних жанрів.

На різних етапах вивчення художнього твору запропоновано наступні види діалогового навчання:

- на етапі підготовки до сприймання: розгадування кросвордів, чайнвордів, ребусів з обговоренням; обговорення назви твору, портретів письменників, перекладачів різних художників, асоціативна робота стосовно назви твору, прослуховування й обговорення музичних творів, обкладинки твору, книжок, представлених на виставці, ілюстрацій до твору, уривків кінофільмів, активізувальна (попередня) бесіда та інші;
- на етапі сприймання: бесіда за портретами перекладачів, розповідь про перекладачів, коментоване, перерване (з зупинками для рефлексії) читання творів, обговорення висловлювань про мистецтво перекладу, читання початку твору з подальшим обговоренням, проведення бліц-опитування та інші;
- на етапі аналізу: евристична бесіда, обговорення створених, ілюстрацій до твору, зіставлення ілюстрацій з текстом, порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, словникова робота та інші;
- на етапі підготовки до аналізу: евристична бесіда, порівняння епізодів твору з репродукціями картин, обговорення створених запитань до тексту, що готували учні, зіставлення й порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, створення власного підрядника, варіантів перекладу, обговорення літературно-критичних висловлювань стосовно тексту та інші;
- підсумковому: обговорення творчих робіт, анотації, обмін враженнями

стосовно твору, обговорення відповідей за тестами, проведення бліц-інтерв'ю та інші.

Застосування діалогових технологій кооперативного та колективно-групового навчання сприяє формуванню вмінь співпрацювати разом, вести діалог „учень-учень”, аналізувати свої відповіді та відповіді товаришів, оцінювати діяльність інших, обмінятися ідеями, озвучити свої думки перед класом, розвитку критичного мислення, навичок спілкування, вмінь висловлюватися і переконувати.

Діалогові технології ситуативного моделювання спрямовані на формування вмінь учнів інсценувати окремі епізоди творів й аналізувати створені інсценівки, застосовувати рольову гру, вирішувати проблемні запитання та завдання, створювати та вирішувати проблемні ситуації.

Діалогові технології цієї групи покликані реалізувати, крім основної дидактичної мети, низку завдань:

- забезпечення виведення контролю емоцій;
- надання дитині можливості самовизначення;
- надихання та розвиток творчої уяви;
- надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті;
- надання можливості висловити свої думки.

Діалогові технології ситуативного моделювання розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Діалогові технології дискусійного обговорення є значущими у формуванні вмінь вести дискусію, лаконічно висловлювати думку або своє ставлення до прочитаного, аргументовано й переконливо доводити власне судження, відстоювати свою позицію. Діалогові технології цієї групи сприяють ґрунтовному засвоєнню знань, систематизації й узагальнення вивченого.

Різні групи діалогових технологій доцільно застосовувати на різних етапах вивчення художнього твору. Так, на етапі вивчення художнього твору діалогові

технології сприяють включенню учнів у діяльність, залученню їх до прочитання художніх творів, формуванню навичок роботи з текстом, вихованню естетичних смаків. Діалогові технології навчання на етапі підготовки до аналізу сприяють формуванню вмінь учнів висловлюватися, аргументувати, робити висновки, аналізувати прочитане, складати власні запитання, вступати в діалогічні стосунки з товаришами, автором, твором, його героями, дискутувати, визначати тему, ідею, проблематику твору, вирішувати проблемні ситуації. На етапі аналізу художнього твору застосування діалогових технологій сприяє аналітико-інтерпретаційній діяльності учнів. На підсумковому етапі застосування діалогових технологій дає змогу визначити художньо-естетичну цінність твору, місце та значення кожного твору в окремій темі, певному розділі, контексті світової літератури загалом.

Діалогові технології навчання необхідно застосовувати при вивченні творів різних родів, оскільки це сприяє формуванню вмінь вести діалог з автором і його твором, висловлювати власну думку, дозволяє зробити процес навчання більш продуктивним і ціннісно спрямованим.

Таким чином, ефективність навчання на уроках зарубіжної літератури, показник успішності учнів, якість засвоєння знань забезпечуються системним застосуванням діалогових технологій, що передбачає широкий спектр методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, спрямованих на підвищення не лише загальної культури, рівня літературної компетентності, а й розвиток гармонійно розвиненої особистості.

У ході дослідження з'ясовано, що застосування діалогових технологій сприяє розвитку критичного та асоціативного мислення, зв'язного мовлення, глибшому розумінню художнього твору, формуванню комунікативних здібностей, вмінню співпрацювати разом, вступати в діалогічну взаємодію з автором твору, його героями, один з одним, умінь аналізувати й інтерпретувати літературні надбання світової скарбниці.

## ВИСНОВКИ

Вимоги сьогодення сучасної освіти потребують застосування моделі діалогових технологій навчання у шкільній практиці викладання зарубіжної літератури в 5-7 класах. Традиційне навчання, що існувало до 60-х років ХХ століття і розглядалося як процес передачі знань від учителя до учнів, в умовах сьогочасних освітніх запитів не є виправданим. Однією з вимог до учнів є вміння самостійно здобувати знання й застосовувати їх в різних життєвих ситуаціях. Тому вивчення творів художньої літератури повинно здійснюватися на діалогічній основі.

Уміння учнів вступати в діалогічну взаємодію сприяє формуванню комунікативної компетентності, що виникає в результаті системного застосування діалогових технологій. Тому використання діалогових технологій навчання має стати пріоритетним завданням літературної освіти.

*Під діалоговими технологіями навчання зарубіжної літератури розуміємо науково обґрунтовану дидактичну систему методів, прийомів, видів і форм, що спрямована на пізнання сутності художнього твору в процесі діалогічної взаємодії суб'єктів навчання з об'єктами пізнання та обміну думками між усіма учасниками навчального процесу.*

Застосуванню діалогових технологій навчання сприяє розроблена методична модель, створена на основі методологічних положень, що становлять підвалини філософської, літературознавчої, педагогічної, психологічної, методичної наук, основні положення яких у ході роботи над дисертаційним дослідженням були переосмислені з урахуванням практики викладання зарубіжної літератури в 5-7 класах загальноосвітньої школи.

У дисертаційному дослідженні наводяться види і форми робіт, що складають основу діалогових технологій, застосування яких залежить від кількості учасників навчального процесу, етапів вивчення художніх творів, родової приналежності.

Діалогові технології зарубіжної літератури – це сукупність методів, прийомів, видів і форм, що сприяють включенню учнів у діалог, формують



уміння вести діалог з автором і його твором, уміння висловлювати власну думку, уміння аналізу й інтерпретації художнього твору, розвивають навички діалогічної взаємодії один з одним, діалогічного мовлення, розвивають уміння співпрацювати разом, формують комунікативну компетентність, виховують повагу один до одного, толерантність, читацькі потреби.

У результаті аналізу філософських, літературознавчих, психолого-педагогічних, методичних джерел дійшли висновків, що застосування діалогових технологій навчання має передбачати роботу в парі, мікро- та макрогрупі, колективі, включати різноманітні види робіт діалогічного спрямування, здійснюватися на всіх етапах вивчення художнього твору з урахуванням їхньої родової специфіки.

Діалогові технології навчання зарубіжної літератури класифікуємо за наступними критеріями:

- *формою проведення* (урочні, позаурочні, позашкільні);
- *характером пізнавальної діяльності* (репродуктивно-творчі, асоціативно-прогностичні, евристичні (пошукові), аналітико-інтерпретаційні, дослідницькі);
- *за метою проведення* (актуалізувальні, формувальні, корекційні, комбіновані, узагальнювальні);
- *за кількістю учасників* (робота в парі, робота в мікрогрупі (3-4 учні), робота в мікрогрупі (5-6 учнів), робота всього класу);
- *за етапами вивчення художнього твору* (на етапах підготовки до сприймання, сприймання, підготовки до аналізу, аналізу, підсумковому);
- *за родовою специфікою* (під час вивчення епічних, ліричних, ліро-епічних, драматичних творів).

Досліджено, що на різних етапах вивчення творів художньої літератури можуть бути використані як спільні (притаманні для всіх етапів вивчення), так і специфічні (доцільні тільки для певного етапу) види діалогового навчання. Спільними для всіх етапів будуть наступні: бесіда, створення асоціативних ланцюжків, куців. Характерними видами діяльності на етапі сприймання є

обговорення портретів письменників, назви твору, книжок, представлених на виставці, обкладинок книжок. Етап сприймання вирізнятимуть такі діалогові види: читання початку твору з обговоренням, бліц-опитування, створення рекламного ролика, прогнозування твору та інші. На етапі підготовки до аналізу доцільним буде створення й обговорення ілюстрацій до твору, порівняння оригіналу й перекладу тощо. Аналіз художнього твору передбачає аналітико-інтерпретаційну, дослідницьку бесіду, навчальний діалог, порівняння твору з історичними та фольклорними джерелами, репродукціями картин. На підсумковому етапі доцільним буде обговорення творчих робіт, проведення бліц-інтерв'ю, застосування літературних ігор.

Вивчення творів різних родів передбачає застосування відмінних видів діалогового навчання. Для епічних і ліричних творів це буде складання синквейнів. Для епічних творів малих форм, а також ліричних, відмінними діалоговими видами буде створення стилізацій. Особливими для вивчення творів ліричного роду будуть такі:

- порівняння оригіналу й перекладу;
- порівняння кількох варіантів перекладу;
- порівняння ілюстрацій і репродукцій картин художників з ліричними творами;
- порівняння ліричних творів з музичними;
- створення власного варіанту перекладу тощо.

Специфічними діалоговими видами для творів драматичного роду будуть створення сценарію, афіші, опису костюмів, героїв, декорацій, порівняння твору з театральною виставою та інші.

У результаті системного застосування діалогових технологій під час вивчення творів зарубіжної літератури в 5-7 класах дійшли висновків, що рівень літературного розвитку учнів експериментальних класів відповідає основним критеріям комунікативної компетентності:

- вміння вступати в діалогічну взаємодію з автором твору та його героями, один з одним;

- уміння співпрацювати в парі, групі, колективі;
- уміння ставити запитання до тексту, створювати проблемну ситуацію та вирішувати її;
- уміння порівнювати героїв одного твору, різних творів за подібним сюжетом;
- уміння порівнювати оригінал з перекладом, художній твір з музичним, творами живопису, кінофільмами, театральними виставами, фольклорними й історичними джерелами;
- уміння дискутувати стосовно прочитаного;
- уміння висувати судження й аргументовано доводити їх;
- оволодіння навичками аналізу й інтерпретації художнього твору.

Забезпечення створеної методичної моделі дидактичним інструментарієм у сукупності методів, прийомів, видів і форм діалогового навчання та впровадження її в практику викладання літератури засвідчує, що рівень знань учнів, культури мовлення, загальної культури значно підвищився.

Результати формувального експерименту дають підстави стверджувати, що методологічні підходи щодо застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів дозволили реалізувати визначені дисертаційним дослідженням завдання та досягнути поставленої мети – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність методичної моделі застосування діалогових технологій навчання зарубіжної літератури в 5-7 класах та її вплив на розвиток мовлення й мислення школярів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, формування комунікативної компетентності.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть стати основою для подальших наукових пошуків: створення методичних рекомендацій, посібників, робочих зошитів для вчителів-словесників, уведення основних положень методичної моделі в практичну діяльність учителів з метою оволодіння ними навичками застосування видів і форм діалогового навчання під час вивчення творів різних родів і на різних етапах вивчення художніх творів.

Дослідження не вичерпує всіх можливостей застосування діалогових технологій, оскільки подає лише частину видів і форм діалогового навчання. Подальшого дослідження потребують такі напрями:

- навчання учнів початкової ланки на діалогічній основі;
- здійснення принципу наступності між початковою та середньою ланкою в процесі застосування діалогових технологій;
- застосування діалогових технологій навчання у процесі вивчення світової літератури в старшій школі;
- застосування діалогових технологій у позакласній роботі з літератури;
- підготовка майбутніх учителів-словесників з основ формування навичок викладання предмета на діалогічній основі;
- керування науково-методичною діяльністю вчителів в аспекті формування аналітико-інтерпретаційних умінь і навичок під час вивчення творів світової літератури, що не передбачені програмами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Л. Уроки внеклассного чтения в 7-8 классах / С. Л. Абрамович. – М.-Л.: Просвещение, 1964. – 118 с.
2. Аверинцев С. С. Собрание сочинений / Н. П. Аверинцева, К. Б. Сигов [ред.]. – К.: Дух і літера, 2004. – 456 с.
3. Айзерман Л. С. Уроки литературы как диалог / Лев Соломонович Айзерман // Литература в школе. –1990. – № 4. – С. 78-87.
4. Активизация учащихся на уроках русского языка и литературы (Методические указания / [под общей ред. В. Н. Кондрашова]. – Кострома, 1971. – 130 с.
5. Алчевская Х. Д. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения: В 2-х т. / Х. Д. Алчевская, Е. Д. Гордеева. – СПб., 1888-1889. – Т. 1 – 806 с.; Т. 2. – 248 с.
6. Амонашвили Ш. А. Как живёте, дети?: Пособие для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.: ил.
7. Андреева Я. Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Андреева Ярослава Федорівна / Інститут психології ім. Г. Костюка АПН України. – К., 2002. – 189 арк.
8. Анохина Г. М. Личностно адаптированная система обучения: методология, психология, технология / Галина Михайловна Анохина. – Воронеж: ВОИПКРО, 2002. – 322 с.
9. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / Пётр Кузьмич Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
10. Антология педагогической мысли Украинской ССР / АПН СССР / [сост. Н. П. Калениченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
11. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. – Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3-18.

12. Аристотель. Сочинения: В 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975 – 1983. – Т. 1: Метафизика: О душе. – 1975. – 550 с.; Т. 2. – 1978. – 688 с.; Т. 3. – 1981. – 613 с.; Т. 4. – 1983. – 830 с.
13. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
14. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Борис Циренович Бадмаев. – М., 2001. – 410 с.
15. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. – 4-е изд., доп. / Ц. П. Балталон. – М., 1902. – 178 с.
16. Бандура О. Читач і художня література / Олександра Бандура // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 3. – С. 28.
17. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов / [ред. В. Н. Мясищев и В. С. Мерлин]. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
18. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? / К. А. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 24.
19. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 9-226.
20. Бахтин М. М. Проблема текста / Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 299-318.
21. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Советский писатель, 1979. – 318 с.
22. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин / С. Г. Бочаров [сост.]; Г. С. Берштейн и Л. В. Дерюгина [текст подгот.]; С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров [прим.]. – М.: Искусство, 1986. – 424 с.
23. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / Тетяна Башинська // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 55.

24. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Тетяна Башинська // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 61.
25. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе / Геннадий Исаакович Беленький. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
26. Белецкий А. И. Об одной из очередной задач историко-литературной науки: Изучение истории читателя. В мастерской художника слова / Александр Иванович Белецкий. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 112-126.
27. Белова Т. М. Вступ до філософії: Навчальний посібник / Тетяна Миколаївна Белова. – К: МАУП, 1998. – 144 с.
28. Белова С. В. Диалог – основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие / С. В. Белова. – М., 2002. – 376 с.
29. Бітківська Г. В. та інші. Зарубіжна література: Книга для вчителя: календарне планування та розробки уроків. 5 клас 12-річної школи / Г. В. Бітківська та інші. – К.: Грамота, 2005. – 344 с.
30. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – М.: Политиздат, 1977. – 399 с.
31. Библер В. С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / Владимир Соломонович Библер [общая ред.]. – М.: „Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 1998. – 218 с.
32. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. / Павел Петрович Блонский / [общ. ред. А. В. Петровского]. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
33. Блум Б. Методы изучения in vitro клеточного иммунитета / Б. Блум и Ф. Глэйд [ред.]; В. И. Литвинов, А. М. Морозов; пер. с англ.; предисл. М. М. Авербах и А. Я. Фриденштейн. – М.: Медицина, 1974. – 303 с.
34. Богдан Л. С. Зарубіжна література. 6 клас: Книга для вчителя / Л. С. Богдан , Н. Ю. Крячек, В. В. Шторлін / [заг. ред. Є. В. Волощук]. – К.: Генеза, 2007. – 328 с.
35. Богдан Л. С. Ознайомлення з новим предметом має бути і пізнавальним і

- цікавим (Вступний урок-подорож до світу Книги) / Л. С. Богдан // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 8. – С. 12-13.
36. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Дмитрий Николаевич Богоявленский. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 347 с.
  37. Бодалёв А. А. Психология общения: Избранные психологические труды / Алексей Александрович Бодалёв. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.; Воронеж, 2002. – С. 216.
  38. Божович Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника / Лидия Ильинична Божович / Вопросы психологии личности школьника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 3-31.
  39. Болдуин Дж. М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы / Дж. М. Болдуин / [ред. Н. Д. Виноградова и А. А. Громбаха; перевод с 3-го американского издания]. – М.: Моск. кн-во, 1911. – Том I. – 338 с. – М.: Моск. кн-во, 1912. – Том II. – 238 с.
  40. Бондар С. Д. Зарубіжна література: Плани-конспекти. 6 клас / С. Д. Бондар. – Х.: Торсінг, 2003. – 224 с.
  41. Бояршинова Світлана. Література фентезі та особливості методики її вивчення (Два уроки за романом Дж. К. Ролінг „Гаррі Поттер і філософський камінь” з використанням інтерактивних прийомів) / Світлана Бояршинова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С. 39-43.
  42. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
  43. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / Сергей Леонидович Братченко. – М., 1999. – 197 с.
  44. Бубер Мартин. Два образа веры / Мартин Бубер / [ред. П. С. Гуревич, С. Я. Левит, С. В. Лёзов]. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
  45. Бубер Мартин. Проблема человека / Мартин Бубер. – К.: Ника-Центр, Вист.-



- С., 1998. – 96 с.
46. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер / [Ю. С. Терентьев, пер. с нем. Н. Файнгольд, послесл. П. С. Гуревича]. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
  47. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Тетяна Федорівна Бугайко, Федір Федорович Бугайко. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
  48. Буслаев Ф. И. О литературных исследованиях: Статьи / Ф. И. Буслаев. – М.: Художественная литература, 1990. – 512 с.
  49. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес: Робота в групах. Вибрані статті / М. Бутз; пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 1-6.
  50. Венгер Л. А. Домашня школа мышлення / Леонид Абрамович Венгер, Александр Леонидович Венгер. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
  51. Вікова психологія / [ред. Г. С. Костюк]. – К.: Радянська школа, 1976. – 267 с.
  52. Вінничук Г. А. Вчимося читати виразно з першого програмового вірша (На прикладі вступу до поеми О. С. Пушкіна „Руслан і Людмила”) / Г. А. Вінничук // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 10. – С. 19-20.
  53. Вітченко А. О. Удосконалення літературного розвитку школярів 5-7 класів засобами театрального мистецтва: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Вітченко Андрій Олександрович / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 198 с.
  54. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / Василий Иванович Водовозов / [сост. В. С. Аранский]. – М.: Педагогика, 1986. – 480 с.
  55. Волков Б. С. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие / Борис Степанович Волков / Б. С. Волоков [отв. ред.]. – М., 1975. – 112 с.
  56. Волокита В. Г. Ч. Діккенс. „Різдвяна пісня у прозі”: у пошуках методичних варіантів / В. Г. Волокита, Н. В. Гуртовенко, Т. М. Середюк // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 11. – С. 45-52.

57. Волощук Євгенія. Вивчення зарубіжної літератури в 11 класі: Посібник для вчителя / Євгенія Волощук. – К.: Освіта, 2002. – 208 с.
58. Волощук Є. В. Зарубіжна література: Підручник для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Євгенія Валентинівна Волощук. – К.: Генеза, 2005. – 272 с.: іл.
59. Волощук Е. В. Технэ майевтике. Теория и практика анализа литературного произведения / Е. В. Волощук, Б. Я. Бегун // Тема. – 1997. – № 1-2. – 248 с.
60. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семёнович Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
61. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Ганс Георг Гадамер; пер. с нем., послесл. В. С. Малахова. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
62. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Ганс Георг Гадамер / [общ. ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонов; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1989. – 700 с.
63. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / Пиама Павловна Гайденко. – М.: Республика, 1997. – 495 с.
64. Галилео Галилей. Диалог о двух главнейших системах мира Птоломеевой и Коперниковой / Галилей Галилео; перевод А. И. Долгова. – М.-Л., 1948. – 380 с.
65. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / Володимир Михайлович Галузинський, Микола Борисович Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
66. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М., 1978. – 118 с.
67. Ганелин Ш. И. История педагогики / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 408 с.
68. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель / В. Б. Гарагай // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 87-91.
69. Гачев Г. Д. Неминуемое. Ускоренное развитие литературы

- / Георгий Дмитриевич Гачев. – М.: Художественная литература, 1989. – 431 с.
70. Гегель Г. В. Эстетика. Сочинение в 4-х томах / Георг Вильгельм Гегель. – М.: Искусство, 1969-1973. – Т. 1. – Т. 2. – 1969. – 326 с. Т. 3 – 1971. – 624 с. Т. 4 – 1973. – 676 с.
71. Гетьман В. С. М. Ковалів – педагог-демократ / В. С. Гетьман // Радянська школа. – 1969. – № 6. – С. 42.
72. Гиршман М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа: Учебное пособие / Михаил Моисеевич Гиршман. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
73. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Евгений Яковлевич Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
74. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / Василий Васильевич Голубков. – М.: Просвещение, 1962. – 496 с.
75. Гузь О. О. Діалог має стати основним методом навчання на уроках літератури (Роздуми з приводу теоретичних та практичних засад такого навчання) / Ольга Олександрівна Гузь // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 12. – С. 9-14.
76. Гузь О. О. Урок за методикою навчального діалогу: його особливості, структура та деякі прийоми / Ольга Олександрівна Гузь // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 6. – С. 32-36.
77. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерк по методике / Григорий Александрович Гуковский. – М.-Л.: Просвещение, 1966. – 266 с.
78. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / Константин Маркович Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
79. Гуревич С. А. Как читать художественную литературу? / С. А. Гуревич. – М.: Учпедгиз, 1962. – 52 с.
80. Гурова Л. Психология мышления / Л. Гурова. – М.: ПЭР СЭ, 2005. – 135 с.
81. Давиденко Г. Й. Методичні основи роботи з текстом художнього твору в

- школі: дис. ...док. пед. наук: 13.00.02 / Давиденко Галина Йосипівна. – Кривий Ріг, 1994. – 283 с.
82. Давыдов В. В. Виды общения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 472 с.
83. Декарт Р. Сочинения / Рене Декарт / [вступ. ст. Я. А. Селин]. – СПб.: Наука, 2006. – 648 с.
84. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі вивчення зарубіжної літератури учнів 5-8 класів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Дем'яненко Олена Олександрівна / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 256 с.
85. Державний стандарт базової повної середньої освіти. Освітня галузь „Мови і літератури” / [ред. О. А. Кривенко]. – К.: КНТ, 2004. – 88 с.
86. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума / Вильгельм Дильтей; пер. А. П. Огурцова // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 135-152.
87. Дитькова С. Ю. Формирование художественно-образных представлений старшеклассников на разных этапах изучения литературного произведения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Дитькова Светлана Юрьевна / Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1996. – 160 с.
88. Дишлюк Ю. М. Формування ораторських умінь учнів 5-8 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Дишлюк Юлія Миколаївна / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 199 с.
89. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе / Валерий Анатольевич Доманский. – Томск: ТГУ, 2000. – 472 с.
90. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие / Валерий Анатольевич Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
91. Дьюи Дж. Школа и ребёнок / Джон Дьюи; пер. с англ. Л. Азоревица. – Пг.: Государственное издательство, 1923. – 59 с.
92. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность:

- Литературное развитие в юности / Лидия Германовна Жабицкая. – Кишинёв: Штиница, 1974. – 134 с.
93. Житник Б. Основи сучасного навчання / Борис Житник // Сучасні шкільні технології. Ч. I. / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 4-42.
  94. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Замашкіна // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 77.
  95. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Леонид Владимирович Занков / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 430 с.
  96. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. / Александр Владимирович Запорожец / [под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.
  97. Зарубіжна література. 5 клас: Книжка для вчителя / [Гузь О. О., Зарудня І. О., Жванко В. І. та ін.]; за ред. І. Переденко та Є. Волощук. – К.: Генеза, 2008. – 400 с.
  98. Зарубіжна література: Підручник для 5 класу / [Леся Федорівна Мірошніченко, Жанна Валентинівна Клименко]. – К.: Навчальна книга, 2005. – 228 с.
  99. Зарубіжна література. Посібник-хрестоматія для позакласного та самостійного читання. 5-7 класи / [автори-упорядники Ж. В. Клименко, О. О. Ісаєва; за ред. доктора педагогічних наук Л. Ф. Мірошніченко]. – Донецьк: ВКФ „БАО”, 2001. – 480 с.
  100. Зарубіжна література. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 5-11 класи / [Б. Б. Шалагінов, Л. Ф. Мірошніченко, О. О. Ісаєва та ін.]; за ред. Д. В. Затонського. – К., 2001. – 80 с.
  101. Зарубіжна література. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Ю. І. Ковбасенко, Г. М. Гребницький, Н. О. Півнюк та ін.]; за ред. Д. С. Наливайка. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 122 с.
  102. Зарубіжна література. Робочий зошит учня. 5 клас / [В. В. Рогозинський,

- Н. І. Письменна; за ред. С. І. Сафарян]. – К.: Абрис, 1997. – 78 с.
103. Зарудня І. О. Від слова до розуміння. Методичні рекомендації, матеріали до уроків (з досвіду роботи): Збірник для вчителя / Ірина Олександрівна Зарудня. – Кіровоград, 2003. – 174 с.
104. Зарудня І. О. Зарубіжна література. 5 клас. Конспекти уроків / Ірина Олександрівна Зарудня. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 288 с.
105. Зарудня І. О. Крізь призму діалогу (Матеріал до уроків за повістю М. Гоголя „Тарас Бульба”) / Ірина Олександрівна Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 3. – С. 23-25.
106. Зарудня І. О. Компаративний аналіз байки І. Крилова і Л. Глібова „Вовк і Ягня” / Ірина Олександрівна Зарудня // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Тернопіль: Видавництво „Астон”. – 2006. – С. 72-78.
107. Зарудня І.О. Міфи та байки на уроках зарубіжної літератури. 5-6 класи / Ірина Олександрівна Зарудня. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 76 с.
108. Зарудня І. О. На літературознавчій основі. (Ключові фрагменти уроків з вивчення казки О. Вайльда „Хлопчик-зірка” та конспект уроку виразного читання) / Ірина Олександрівна Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – К.: Педагогічна преса, 2003. – № 2. – С. 16-21.
109. Зарудня І. О. Щоб кожен учень зміг висловити особисте ставлення до героя. (Два уроки за „Міфом про Прометея”) / Ірина Олександрівна Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 8. – С. 37-41.
110. Зверс Т. В. Повесть Н. В. Гоголя „Тарас Бульба” в школьном изучении: Пособие для учителей / Т. В. Зверс . – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.: ил.
111. Зинченко В. П. Мышление и язык: Учебное пособие / Владимир Петрович Зинченко / Международный ун-т природы, общества и человека „Дубна”. – Дубна, 2001. – 141 с.

112. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення / Вольфганг Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис, 1996. – С. 262.
113. Ингарден Р. Очерки по философии литературы / Роман Ингарден / [Пер. с польского А. Ермилова, Б. Фёдорова; редакция А. Якушева; предисл. В. Разумного]. – Благовещенск: БГК им. Бодуэна де Куртенэ, 1999. – 184 с.
114. Ісаєва О. О. Зарубіжна література. 6 клас. Розгорнуте планування уроків за програмою 2001 р. / Олена Олександрівна Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 111 с.
115. Ісаєва О. О. Інноваційні технології у викладанні зарубіжної літератури в школі / Олена Олександрівна Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 9. – С. 6.
116. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури: Посібник для вчителя / Олена Олександрівна Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
117. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Ісаєва Олена Олександрівна / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 466 с.
118. Ісаєва Олена. Сучасний урок літератури: яким він є, яким він має бути / Олена Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 5. – С. 3-6.
119. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебное пособие для студентов пединститутов / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан / [Предисловие В. И. Ильина]. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
120. Кант І. Критика практичного розуму / Імануїл Кант; пер. з нім., примітки, післямова І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2004. – 329 с.
121. Качан В. А. Українське народознавство в іменах: У 2-х ч. Ч. 1: Навчальний посібник / В. А. Качан / [ред. А. З. Москаленка; передм. А. Г. Погрібного]. – К.: Либідь, 1994. – 336 с.

122. Кильпатрик В. Основы метода / В. Кильпатрик / [сжатый перев. с англ. Н. Н. Ильина, в излож. Н. Н. и М. Ф. Ильиных с введением Е. С. Моложавого]. – М.-Л., 1928. – 115 с.
123. Кирилюк З. В. Зарубіжна література. Античність. Середньовіччя. Відродження. Бароко. Класицизм / Зінаїда Василівна Кирилюк. – Тернопіль: Астон, 2002. – 259 с.
124. Клименко Ж. В. Зарубіжна література: Підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Жанна Валентинівна Клименко. – К.: Навчальна книга, 2006. – 368 с.: іл.
125. Клименко Ж. В. Зарубіжна література. 7 клас. Розгорнуте планування уроків за програмою 2001 р. / Жанна Валентинівна Клименко. – К.: Ленвіт, 2002. – 128 с.
126. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / Жанна Валентинівна Клименко. – К: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
127. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література: Підручник для 5-го кл. / Юрій Іванович Ковбасенко, Людмила Василівна Ковбасенко. – К.: Грамота, 2005. – 296 с.: іл.
128. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література: Підручник для 6-го кл. / Юрій Іванович Ковбасенко, Людмила Василівна Ковбасенко. – К.: Грамота, 2008. – 292 с.: іл.
129. Козаченко Інна. Особливості художньої манери Дж. Даррелла (Урок за розділом „Балакучі квіти” з його повісті „Моя сім’я та інші звірі”) / Інна Козаченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 3. – С. 52-54.
130. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд / [пер. и коммент. Ю. А. Асеева, статья М. А. Кисселя]. – М.: Наука, 1980. – 485 с.
131. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах и возрастные особенности / Я. Л. Коломинский – Минск: Издательство БГУ,



1976. – 352 с.
132. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці / Олена Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 6.
133. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М.: Учпедгиз, 1939. Т. 1. – С. 163.
134. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., И. Г. Песталоцци; Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий]. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
135. Константинов Н. А. Очерки по истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Учпедгиз, 1953. – 272 с.
136. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі / [Волошина Н. Й., Сімакова Л. А., Фасоля А. М., Шевченко З. О.]. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 5. – С. 56-57.
137. Копчук А. М. Виховання читацьких інтересів учнів / Альбіна Миколаївна Копчук. – К.: Знання, 1985. – 48 с.
138. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погружённое в общение / Елена Владиславовна Коротаева. – М.: КСП., 1997. – 223 с.
139. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / [за ред. Л. Н. Проколієнко]. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
140. Коул М. Культура и мышление: Психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер / [пер. с англ. канд. психол. наук П. Тульвисте; под ред. и с предисл. д. ч. АПН СССР А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
141. Кудина Г. Н. Динамика успешности литературного творчества при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Н. В. Россина // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. – 1992. – № 1. – С. 20 – 29.
142. Кудрявцев Т. В. О проблемном обучении. Сборник статей

- / Товий Васильевич Кудрявцев / [ред. Т. В. Кудрявцева]. – М.: Высшая школа, 1974. – 150 с.
143. Кудряшов Н. И. Вопросы методики преподавания литературы в школе. Сборник статей / Николай Иванович Кудряшов. – М., 1961. – 124 с.
144. Кузанский Н. Сочинения: В 2-х т. / Николай Кузанский / [вступит. статья З. А. Тажуризиной; сост. В. В. Бибикина; пер. З. А. Тажуризиной, А. Ф. Лосева, В. В. Бибикина]. – М.: Мысль, 1979. – Т. 1. – 488 с.
145. Кузанский Н. Сочинения: В 2-х т. / Николай Кузанский / [сост. В. В. Бибихин; общ. ред. тома В. В. Соколова, З. А. Тажуризиной; пер. с лат. А. Ф. Лосева, В. В. Бибикина, Ю. А. Щичалина]. – М.: Мысль, 1980. – Т. 2. – 471 с.
146. Кузьмичёва И. А. Проблемы развития познавательных способностей учащихся / И. А. Кузьмичёва // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 186.
147. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребёнка от рождения до 17 лет: Учебное пособие / Ирина Юрьевна Кулагина / Университет Российской академии образования. – [4-е изд.]. – М.: Изд-во УРАО, 1996. – 176 с.
148. Кулюткина Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобская. – Л., 1967. – 38 с.
149. Курганов С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / Сергей Юрьевич Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
150. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / Ольга Миколаївна Куцевол. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
151. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
152. Лай В. А. Методика естественно-исторического преподавания / В. А. Лай / [пер. и предисл. М. М. Соловьёва]. – СПб.: Изд. Н. П. Карбасникова, 1914. – 197 с.
153. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.:

- Политиздат, 1975. – 304 с.
154. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев / [Под ред. В. В. Давыдова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с. – Т. 2. – 320 с.
  155. Лисак Л. Ф. Романтика „бортового журналу” (Цикл уроків за феєрією О. Гріна „Пурпурові вітрила”) Л. Ф. Лисак // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 7. – С. 46-50.
  156. Лихачёв Д. С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем / Д. С. Лихачёв, Н. Г. Самвелян. – М.: Советская Россия, 1988. – 144 с.
  157. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Юрий Михайлович Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
  158. Лопушанський В. М. Мартін Бубер: Життєвий і творчий шлях / В. М. Лопушанський, О. Б. Ляховин, Н. Т. Дашко. – Дрогобич: Відродження, 2007. – 108 с.
  159. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы / С. Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
  160. Максименко С. Д. Общая психология / Сергей Дмитриевич Максименко. – М.: Рефл.-бук, К.: Ваклер, 2004. – 523 с.
  161. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников: Методическое пособие ЛГПИ им. А. И. Герцена / В. Г. Маранцман. – Л., 1974. – 176 с.
  162. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителя / В. Г. Маранцман, Т. В. Якиманская. – М.: Просвещение, 1977, 206 с.: ил.
  163. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – [3-е изд.]. – Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород: Питер, 2008. – 351 с.
  164. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин / Российская академия образования, Московский психолого-социологический

- институт. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2003. – 720 с.
165. Мельник А. О. Зарубіжна література. 5 клас: Розгорнуте планування уроків за програмою 2001 р. / Анжела Олегівна Мельник. – К.: Ленвіт, 2002. – 128 с.
166. Мельник А. О. Зарубіжна література. 5 клас: Розгорнуте планування уроків за програмою 2005 року (12-річна школа) / Анжела Олегівна Мельник. – Х.: Факт, 2005. – 208 с.
167. Мельник А. О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Мельник Анжела Олегівна. – К., 2006. – 259 с.
168. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные педагогические труды / Н. А. Менчинская / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
169. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов педагогических вузов / [О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов]; под ред. О. Ю. Богдановой. – [2-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
170. Миловидів Л. Метода проектів в шкільному краєзнавстві / Л. Миловидів // Радянська освіта. – 1928. – № 2. – С. 81-87.
171. Митник О. Логіка як засіб пізнання учнями об'єктивного світу / О. Митник // Початкова школа. – 2003. – № 12. – С. 24.
172. Мірошник С. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Мірошник Світлана Іванівна. – К., 2004. – 182 с.
173. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Леся Федорівна Мірошниченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.: іл.
174. Мірошниченко Л. Ф. Зарубіжна література: Підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Л. Ф. Мірошниченко, О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко. – К.: Вежа, 2001. – 448 с.: іл.
175. Мойсеїв І. К. Зрубіжна література у людинотворчому вимірі: Книга для вчителя / Ігор Костьович Мойсеїв. – К.: Генеза, 2003. – 256 с.

176. Монтессори М. Помогите мне это сделать самому / Мария Монтессори. – М.: Каранмуд, 2002. – 270 с.
177. Мухина В. Шестилетний ребёнок в школе: Книга для учителя начальных классов / В. Мухина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
178. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / [за ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної]. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
179. Науково-педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша: вибрані твори / [упоряд. О. О. Кравченко]. – Умань: Софія, 2008. – 208 с.
180. Ніколенко О. М. Вивчення зарубіжної літератури. 7 клас / Ольга Миколаївна Ніколенко. – Харків: Веста: Видавництво „Ранок”, 2002. – 256 с.
181. Овчинникова А. Технология: Проектная деятельность в учебном процессе / А. Овчинникова // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 2. – С. 13-17.
182. Огиенко И. Тетрадь для литературного разбора и записывания прочитанных книг: Пособие для домашнего и класного чтения / Иван Огиенко. – К., 1914. – 156 с.
183. Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Світова література. 5-11 класи. – К.: Освіта, 1993. – 64 с.
184. Основи загальної психології / [за ред. академіка АПН України, професора С. Д. Максименка]. – Київ: НПУ Перспектива, 1998. – 256 с.
185. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – [4-е изд.] – СПб.: Типография Ю. Н. Эрлих, 1913. – 111 с.
186. Панов Б. А. Образовательная технология и уроки литературы: интерпретация текстов / Б. А. Панов // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 109 – 114.
187. Панов В. Г. Эмоции. Мифы. Разум / В. Г. Панов. – М.: Высшая школа, 1992. – 252 с.
188. Панченко В. Дві повісті Івана Нечуя-Левицького („Хмари”, „Кайдашева

- сім'я") / В. Панченко // Дивослово. – 2003. – № 8. – С. 10-15.
189. Парыгин Б. Д. Личность и группа. Сборник статей / Б. Д. Парыгин / [отв. ред. д-р философ. наук, проф. Б. Д. Парыгин]. – Л., 1971. – 195 с.
190. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Радянська школа, 1983. – 319 с.
191. Пахомова Т. А. Развитие самостоятельности старшеклассников в соответствии с закономерностями читательской деятельности при изучении литературы: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. А. Пахомова. – М., 1991. – 30 с.
192. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К., 1972. – 134 с.
193. Педагогічний пошук / [упоряд. І. М. Баженова; пер. з рос.]. – К.: Радянська школа, 1988. – 495 с.
194. Переденко І. М. Викладанню літератури на рівні сучасних вимог потрібно вчитися (Про організацію підготовки вчителів до викладання літератури як мистецтва слова) / Інеса Миколаївна Переденко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 12. – С. 6-8.
195. Петрович А. Методи проектів / А. Петрович // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 71.
196. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1966. – 654 с.
197. Півнюк Надія. Зарубіжна література: Підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Півнюк, Олена Чепурко, Наталя Гребницька. – К.: Освіта, 2006. – 256 с.
198. Півнюк Надія. Зарубіжна література: Підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Півнюк, Олена Чепурко, Наталя Гребницька. – К.: Освіта, 2007. – 288 с.
199. Півнюк Надія. Зарубіжна література: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Надія Півнюк, Олена Чепурко, Наталя Гребницька. – К.: Освіта, 2007. – 288 с.
200. Платон. Диалоги / Платон / [сост., ред. и авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев;

- авт. прим. А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч]. – М. Мысль, 1986. – 607 с.
201. Плотников В. С. Жизнь и история. Философская программа Вильгельма Дильтея / В. С. Плотников. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 232 с.
  202. Побірченко Н.. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8-10.
  203. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. Подмазін // Сучасні шкільні технології. Ч. I / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 43-49, 50-63.
  204. Поляков Л. В. Понимание в истории как история понимания: Загадка человеческого понимания / Л. В. Поляков. – М.: Политиздат, 1991. – С. 48.
  205. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / [за ред. О. І. Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.: іл.
  206. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова / Олександр Опанасович Потебня. – К.: Мистецтво, 1985. – 320 с.
  207. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / [А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий и др.] – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
  208. Проблемы методики преподавания литературы: Учебное пособие. – Л., 1976. – 88 с.
  209. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5-12 класи / [за заг. ред. Д. С. Наливайка]. – К. – Ірпінь: Перун, 2005. – 112 с.
  210. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи / [за ред. Д. В. Затонського]. – К.: Шкільний світ, 2001. – 80 с.
  211. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5-11 класи / [за ред. Д. С. Наливайка]. – К.: Перун, 1998. – 62 с.
  212. Прокопович Ф. Духовный регламент / Феофан Прокопович // [А. Галахов.

- Историко-литературная хрестоматия нового периода русской словесности]. – СПб. 1893. – Т. 1. – С. 57-75.
213. Психологія: Підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, А. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова]. – [3-тє вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
214. Рабле Ф., Монтень М. Мысли о воспитании и обучении. Избранные места из „Гаргантюа и Пантагрюэля” Рабле и „Опытов” Монтеня / Франсуа Рабле, Мишель Монтень; пер. с фр. В. Смирнова. – М., 1996. – 130 с.
215. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ратушняк Олександр Михайлович / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 238 с.
216. Рікер Поль. Історія та істина / Поль Рікер; пер з фр. В. Й. Шовкуна. – К.: Видавничий дім „КМ Academia”, Університетське видавництво „Пусьсари”, 2001. – 396 с.
217. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Просвещение, 1997. – С. 48.
218. Роджерс К. К науке о личности: История зарубежной психологии. Тексты / К. Роджерс. – М.: МГУ, 1986. – С. 200-231.
219. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками / Л. Н. Рожина. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
220. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X-поч. XX ст.): Нариси / [редколегія: М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін.]. – К., Радянська школа, 1991. – 381 с.
221. Ролан Барт. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Ролан Барт / [сост., общ. ред. и вступит. ст. Г. К. Косикова; пер. с фр.]. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
222. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
223. Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения



- / Мария Александровна Рыбникова / [сост. И. Е. Каплан]. – М.: Педагогика, 1985. – 248 с. – С. 19-20.
224. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / Олександра Яківна Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
225. Сафарян С. І., Дорофєєва Н. І. Зарубіжна література: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / С. І. Сафарян, Н. І. Дорофєєва. – К.: Вежа, 2002. – 464 с.
226. Селиченко В. А. Психология личности / В. А. Селиченко. – К.: Издатель А. Н. Эшке, 2001. – 427 с.
227. Семеняк Ганна. О. Грін „Пурпурові вітрила”: матеріали до варіативного вивчення / Ганна Семеняк, Тетяна Кравченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 4. – С. 24-30.
228. Сёмушкина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: [учебно-методическое пособие для преподавателей средних специальных учебных заведений] / Любовь Григорьевна Сёмушкина, Нина Григорьевна Якрошенко. – М.: Высшая школа, 1990. – 192 с.
229. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / Владислав Владиславович Сериков. – М., 1999. – 191 с.
230. Сизько Г. Л. Осмислення людської природи й долі у давніх міфах, переказах, легендах (Матеріали до вступного уроку-лекції з елементами бесіди) / Г. Л. Сизько // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 8. – С. 24-28.
231. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [учебное пособие для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
232. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. А. Смирнов / [под ред. Б. Ф. Ломова] / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 273 с. – 1987. – Т. 2 – 342 с.

233. Смирнов С. А. Педагогика / С. А. Смирнов. – М., 2001. – 204 с.
234. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе / Н. М. Соколов. – М.-Л.: Гослитиздат, 1928. – 160 с.
235. Сорокин Ю. А. Почему живут и умирают книги? / Ю. А. Сорокин – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
236. Стоюнин В. С. Избранные педагогические сочинения / В. С. Стоюнин / [Сост. Г. Г. Савенок]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
237. Субботский Е. В. Ребёнок объясняет мир / Е. В. Субботский. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
238. Султанов Ю. І. Зарубіжна література: Пробний підручник-хрестоматія для 5 кл. загальноосвіт. шк. / Султанов Ю. І., Скоморовський Б. Г., Слободян Г. Д.; Мін. освіти України; за ред. Ю. І. Султанова. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Київ: Вежа, 1997. – 508 с.
239. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с. – Т. 2. – 670 с. – Т. 3. – 670 с. – 1977. – Т. 4. – 640 с. – Т. 5. – 639 с.
240. Тажуризіна З. А. Філософія Н. Кузанського / З. А. Тажуризіна / [под ред. проф. В. В. Соколова]. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 148 с.
241. Тихомиров О. К. К структуре мыслительной деятельности человека (Опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 304 с.
242. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе = La notion de litterature et autres essais / Цветан Тодоров; пер. з фр. Євгена Марічева. – К.: Видавничий дім „Києво-Могилянська академія”, 2006. – 162 с.
243. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02 / Токмань Ганна Леонідівна. – К., 2002. – 487 с.
244. Топоров А. М. Крестьяне о писателях / Адриан Митрофанович Топоров. – [3-е изд.]. – М.: Советская Россия, 1967. – 448 с.

245. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк; пер. с англ. Е. В. Герье с вст. ст. – [3-е изд.]. – М.: Работник Просвещения, 1930. – 236 с.
246. Тригуб І. А. За мультимедійною технологією (Урок-казка Ш. Перро „Попелюшка, або Соболевий черевичок”) / Ірина Анатоліївна Тригуб // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 12. – С. 37-39.
247. Туз Т. А. Прийом „точка зору” як один із видів аналізу художнього твору (На прикладі творів О. С. Пушкіна („Станційний наглядач”), І. С. Тургенєва („Бірюк”), Е. По („Жабеня”) / Таїсія Анатоліївна Туз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 12. – С. 26-29.
248. Уайтхед А. Избранные работы по философии / А. Уайтхед / [сост. И. В. Касавин; общ. ред. и вступит ст. М. А. Кисселя; пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.
249. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
250. Уліщенко В. В. Зарубіжна література: Робочий зошит для 5 класу / В. В. Уліщенко, А. Б. Уліщенко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Х.: Факт, 2006. – 80 с.
251. Уліщенко В. В. Зарубіжна література: Робочий зошит для 6 класу / В. В. Уліщенко, А. Б. Уліщенко. – Х.: Факт, 2006. – 88 с.
252. Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы / Борис Андреевич Успенский. – М.: Искусство, 1970. – 224 с.
253. Ухтомский А. А. Сочинения / А. А. Ухтомский. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1945. – Т. 5. – 618 с.
254. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т. 3. – С. 519. – Т. 6. – С. 294. – Т. 7. – С. 332. – Т. 10. – С. 22.
255. Фальтус Р. Приготуватися до роботи в групах. Робота в групах. Вибрані

- статті / Р. Фальтус; пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 7-14.
256. Федоров І. Робота в групах і парах / І. Федоров / Сучасні шкільні технології. Ч. I / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 108-111.
257. Федькович Ю. Статті та матеріали / Юрій Федькович. – Чернівці, 1959. – С. 235.
258. Фейербах Л. Избранные философские произведения. В 2-х т. / Людвиг Фейербах / [общ. ред. и вступит. статья М. М. Григорьяна]. – М.: Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 676 с. – Т. 2. – 943 с.
259. Фесенко В. І. Зарубіжна література: Підручник для 5 кл. / Валентина Іванівна Фесенко. – Київ: Навчальна книга, 2002. – 334 с.
260. Фесенко В. І. Зарубіжна література: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл.: У 2-х ч. / Валентина Іванівна Фесенко. – Київ: Прок-Бізнес, 2004. – Ч. I. – 175 с.: іл. – Ч. II. – 224 с.: іл.
261. Фесенко В. І. Зарубіжна література: Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів: У 2-х ч. / Валентина Іванівна Фесенко. – Київ: Навчальна книга, 2004. – Ч. I. – 175 с.: іл. – Ч. II. – 220 с.: іл.
262. Фрейд З. Психология обыденной жизни / Зигмунд Фрейд / Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М., 1978. – 346 с.
263. Фридман Л. М.. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М: Просвещение, 1991. – 288 с.
264. Фурсова Л. О. Інтерактивне навчання унеможливорює пасивність учня на уроці (З практики його застосування під час вивчення теми „Фантастика” (за оповіданнями А. Азімова, Г. Веллса) / Л. О. Фурсова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 7. – С. 39-43.
265. Хайдеггер М. Время и бытие / Мартин Хайдеггер. Разговор на просёлочной дороге: Сборник. / [пер. с нем. А. С. Солодовниковой; под ред. А. Л. Доброхотова]. – М.: Высшая школа, 1993. – С. 80-102.
266. Хименець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Хименець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

267. Химко Світлана. Й. Гете. „Вільшаний король”: матеріали до варіативного вивчення / Світлана Химко, Н. Й. Горбійчук // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 11-12. – С. 34-37.
268. Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / [сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского]. – [2- изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
269. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – С.-Петербург, 2001. – 533 с.
270. Хюсен Т. Образование в 2000 году: Исследовательский проект / [руководитель Торстен Хюсен; под ред. и с предисл. В. Н. Столетова; послесл. и прим. Е. М. Соколова, канд. пед. наук; пер. со швед.]. – М.: Прогресс, 1977. – 342 с.
271. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.
272. Чередник Л. А. Вивчення зарубіжної літератури. 6 клас / Л. А. Чередник. – Харків: Веста: Видавництво „Ранок”, 2003. – 192 с.
273. Чередник Тетяна. Методика літератури в термінах і поняттях. (Словник-довідник) / Тетяна Чередник // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 10. – С. 11-23.
274. Черній В. С. Виховання культури людських взаємин в учнів 5-8 класів у процесі вивчення художньої літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Черній Валентина Степанівна / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 175 с.
275. Чечель И. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор. – 2002. – № 3. – С. 11-13.
276. Чорна О. В. Усі уроки зарубіжної літератури. 7 клас / О. В. Чорна. – Х.: Видавнична група „Основа”, 2007. – 224 с.
277. Шалагінов Б. Б. Герменевтичний діалог як дидактичний фундамент викладання літератури / Борис Борисович Шалагінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 10. – С. 53-54.

278. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Фридрих Шлейермахер. – СПб.: Европейский Дом, 2004. – 242 с.
279. Шпет Г. Г. Герменевтика и её проблемы / Г. Г. Шпет // Контекст – 1990, 1992: Литературно-критические исследования. – М.: Наука, 1993. – С. 219-259. – С. 251-280.
280. Щурова Т. В. Зарубіжна література. 5 клас. II семестр: Навчальний посібник / Т. В. Щурова. – Х.: Країна мрій, 2006. – 64 с.
281. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
282. Эмманюэль Левинас. Избранное. Тотальность и бесконечность / Эмманюэль Левинас. – М.; СПб.: Университетская книга, 2004. – 416 с.
283. Юркевич П. Д. Вибране / П. Д. Юркевич. – К.: Абрис, 1993. – 397 с.
284. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
285. Яусс Ганс Роберт. Эстетичний досвід і літературна герменевтика / Ганс Роберт Яусс [пер. Ю. Прохасика] // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. Марії Зубрицької]. – [2-е вид., доповнене]. – Львів: Літопис, 2001. – С. 368-403.
286. Beard R. Personal construct Methods in INSET / R. Beard, L. Thomas // British Journal of Inservice Education. – 1985. – V. 11. – № 12. – P. 87-92.
287. Brumfit C. J., (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching / C. J. Brumfit, K. Johnson. – Oxford: Oxford University Press, 1979. – 316 p.
288. Hymes J. On communicative competence / In J. B. Pride and J. Hymes (eds.) // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 93-269.
289. Lawrence S. B. Cited in Palo Alto Times / S. B. Lawrence. – Oxford. – 1967. – P. 215.
290. Pierre Janet. L'Automatisme Psychologiya / Pierre Janet. – 1893. – 520 p.
291. Rinyano E. Communicative Language Teaching / E. Rinyano. – Cambridge University Press, 1984. – 318 p.
292. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. –

Oxford: Oxford University Press, 1978. – 318 p.

