

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ
УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ У ПРОЦЕСІ
РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу, 632 групи
Турянська Анастасія Іванівна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Богданюк А.М.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЧЕРНІВЦІ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	7
1.1. Робота з дитячою книжкою в початковій школі як один із важливих аспектів літературної освіти молодших школярів	7
1.2. Психолого-педагогічні основи роботи з дитячою книжкою в початковій школі	33
1.3. Специфіка ознайомлення молодших школярів з творчістю українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою	47
Висновки до розділу 1	54
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ У РОБОТІ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ	55
2.1. Зміст, форми та методи вивчення творчості українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою	55
2.2. Інноваційні технології ознайомлення молодших школярів із творчістю українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою	65
2.3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування читацького кругозору та компетентності учнів початкових класів засобами дитячої художньої книжки	71
2.4. Практичний доробок для роботи з дитячою книжкою за творчістю українських дитячих письменників: з досвіду вчителя-практика	80
Висновки до розділу 2	84
	86
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	97

ВСТУП

Важливим завданням нашої школи є формування особистості. Особистість – людина як суспільна істота, сформована в системі певних суспільних стосунків, що визначають її громадянську спрямованість, безпосередньо зв'язану з її світоглядом. Однією з сторін особистості є рівень її читацької культури, яка виявляється в щоденній потребі працювати з текстом, в ступені естетичної розвиненості, зокрема художніх смаків, кола й напрямку читацьких інтересів, в умінні дібрати книжку. Художня література є невичерпним джерелом постійного збагачення й розвитку духовної сфери людини, зокрема молодії.

У наш час склалися три форми читання школярами художньої літератури: навчальне читання, додаткове, вільне. Перша форма – класне й домашнє читання творів, передбачених програмою для текстуального вивчення; друга – самостійне читання рекомендованих учителем творів, що потім обговорюються на уроках-бесідах; третя - дібраних учнями самостійно. Усі ці форми читання знаходяться в тісних взаємозв'язках, доповнюють одна одну, сприяючи набуттю учнями повноцінної літературної освіти, формуючи їх читацьку культуру, виховуючи естетично, розширюючи кругозір молодших школярів.

Підвищити вплив книжок на формування читацької самостійності й розвитку інтересів читачів, спрямувати їх у потрібне русло, виробити у молодших школярів звичку шукати відповіді на свої «чому?» у книжці, задовольняти читацькі потреби - завдання уроків класного, а особливо позакласного читання. Саме ці уроки покликані формувати активного читача, підготувати до самостійного використання книги у подальшому навчанні, виробити вміння орієнтуватися в читацькому колі.

Отже, літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним розумовим і є спеціальним, необхідним для творчої, відтворюючої читацької діяльності

індивіда. У психолого-педагогічних працях він визначається як процес формування здатності до безпосереднього сприймання мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати та оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленими в школі при засвоєнні курсу літератури та в широкому позашкільному спілкуванні з мистецтвом.

У працях науковців літературний розвиток визначається як «віковий і водночас навчальний процес оволодіння умовними формами літератури, які закладені в самій природі пізнання життя й складають мову мистецтва» [28, 50]. Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду, численні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти учня залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його як художнього цілого. Допомогти учням молодшого та середнього шкільного віку розвинути читацькі інтереси та власні літературні здібності покликані вчителі початкової школи та ті, кому вони передають естафету.

Літературний розвиток школярів є результатом взаємодії двох сторін особистості читача (його літературних здібностей і здатності осягати, осмислювати, «привласнювати» зміст художнього твору), які тісно пов'язані між собою, доповнюють і збагачують одна одну, при цьому зберігаючи відносну самостійність.

У науково-педагогічній літературі на сьогодні існують два погляди на критерії літературного розвитку: психологічний та методичний. Серед психологічних досліджень значну роль у розробці дійових критеріїв відіграли публікації О. Никифорової, Л. Жабицької, З. Калмикової та ін. Фундаментом цих досліджень стала загальнопсихологічна теорія розвитку на основі праць видатних психологів Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, Г. Костюка та ін. Методичний напрямок, у якому розроблялись

рівні та критерії літературного розвитку, представлений у працях М.Рибникової, Н. Молдавської, З. Романовської та ін.

Актуальність даної проблеми полягає у тому, що за останні десятиліття в системі освіти, а зокрема в Концепції літературної освіти та в програмі для загальноосвітньої школи акцентується увага на літературному розвитку молодших школярів. Отож, актуальність проблеми зумовила вибір теми роботи *«Особливості вивчення творчості українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою в початковій школі»*.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати особливості вивчення творчості українських письменників та представити практичний доробок її використання у процесі роботи з дитячою книжкою в початковій школі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність, зміст та організацію роботи з дитячою книжкою в структурі літературної освіти учнів початкових класів.
2. Розкрити психолого-педагогічні основи роботи з дитячою книжкою в початковій школі та специфіку ознайомлення з творчістю українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою.
3. Виявити особливості вивчення молодшими школярами творчості українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою.
4. Розробити систему практичних завдань та вправ для роботи з дитячою книжкою за творчістю дитячих письменників у початковій школі.

Об'єкт дослідження – робота з дитячою книжкою в початковій школі.

Предмет дослідження – особливості вивчення учнями початкових класів творчості українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою.

Для розв'язання завдань та досягнення мети використано такі науково-педагогічні **методи дослідження:** вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури; систематизація і узагальнення здобутих фактів; констатуючий та формуючий експеримент; вироблення висновків.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування свідомого читача засобами дитячої книжки.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що результати проведеної роботи можуть бути використані учителями-практиками в навчально-виховному процесі початкової школи та працівниками психолого-педагогічної сфери, а також обумовлена можливістю використання її положень та висновків в освітньому процесі зі студентами психолого-педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації та освітянами при читанні навчальних курсів у закладах вищої освіти, для підготовки наукових праць, підручників та навчальних посібників.

Структура дослідження: робота складається зі вступу, двох розділів, підрозділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ

З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1.1. Робота з дитячою книжкою в початковій школі як один із важливих аспектів літературної освіти молодших школярів

Одним з найважливіших навичок дитини є вміння читати. Доведено, що обсяг інформації зростає постійно, і для того, щоб отримати її з книг, друкованих видання, Інтернету, потрібно вміти читати. Як ніколи раніше сьогодні актуальними є слова Василя Сухомлинського: «Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання є найважливішим інструментом навчання і джерелом багатого духовного життя» [39, с. 78]. В умовах особистісно-орієнтованого навчання необхідна система читання, що забезпечить розвиток учня, збагатить його емоційно-художній досвід та інформаційно-естетичну базу, а це сприятиме формуванню духовного світу, розвиватиме чуття краси.

Діяльність читацька з вираженою яскраво комунікативною спрямованістю є основною для розділу «Читання та література» з предмета «Рідна мова». Він багатогранний і включає такі поняття, як техніка читання, культура читання, знання книги та літератури, сприйняття твору, бібліографічна грамотність. Але його основним, вихідним пунктом є навичка читання - основа успішного виконання всіх змістових ліній програми, важливий засіб розвитку та саморозвитку особистості учня.

Сучасні методисти і психологи визначають на початковому етапі навичку читання як процес звукової форми відтворення слова за його графічною моделлю з виявленням, активним опрацюванням та усвідомленням смислової інформації. [12, С.11]

У Держстандарті та Програмах читання цей напрямок відноситься до базових. Протягом початкової школи молодші школярі постійно оволодівають

технічною та смисловою сторонами читання. Читання стає якісним лише за умови досягнення учнями розуміння прочитаного тексту. У програмах читання для кожного класу чітко визначені напрями роботи вчителя у формуванні в учнів техніко-сміслових сторін, які вони опановують у взаємозв'язку.

Процес читання психологи розглядають як особливий вид пізнавально-комунікативної діяльності людини, у якій виділяють зовнішню і внутрішню сторони, взаємодіючи одна з одною. Зовнішній характеризується технічною (операційною) стороною, а внутрішній – осмисленням і розумінням змісту читачем.

Найважливішим засобом навчання Сухомлинський вважав уміння учнів читати. «Швидко і свідомо читати — означає сприймати очима й подумки частину речення чи невелике речення цілком, відірвати очі від книги, сказати те, що запам'яталося, і водночас подумати — не лише про те, що читається, а й про певні картини, образи, ідеї, факти, явища, пов'язані з матеріалом, що читається» [50, с. 46]. Згідно вимог Держстандарту загальної початкової освіти об'єктом контролю та оцінювання є навичка читання з урахуванням усіх її характеристик: методики, темпу, усвідомленості, виразності. Технічна сторона читання характеризується темпом, методом, виразністю, правильністю. Навичка читання для першокласників знаходиться у стадії формування і характеризується побуквенним і відривним складовим способом. У 2-4 класах провідними прийомами є плавний компонент, плавний з цілісним читанням окремих слів; читання цілими словами та групами слів. Особливістю мовленнєвого розвитку молодших школярів є наявність у мовленні різноманітних відхилень від правильної вимови. Вони виражаються при порушеннях вимови окремих звуків і нечіткості, помилковій вимові звукосполучень складів, слів у мовленнєвому процесі. Лінгвістичну гімнастику зручно виконувати за таблицею голосних, до якої додаються один-два приголосні в різних позиціях (до, після). Ця гімнастика планується і на

початку уроку, й в процесі роботи над самим текстом, якщо вона активізує увагу учнів до читання. Постійне вдосконалення дикції учнів, як показують дослідження, запобігає помилкам читання при читанні важких слів.

В останнє десятиліття були розроблені різноманітні підходи щодо вивчення проблеми читання у закладі загальної середньої освіти, які відображені в концепціях і програмах. Як державний документ, що визначає уроки читання та з ними пов'язані основні форми позакласної роботи, «Програма для загальноосвітніх навчальних закладів», а передусім її розділ «Читання», і визначає для педагога систематично-послідовне керівництво навчально-виховною роботою школярів, орієнтує учителя на цілеспрямовану і творчу діяльність; забезпечення єдності виховання і навчання засобами книги і слова. Шкільна програма, відповідаючи вимогам суспільного розвитку, постійно вдосконалюється, науково перевіряється, оновлюється. Цей процес здійснюється на основі вказівок щодо необхідності реалізації основного завдання в галузі освіти – підвищення якості навчання, трудового та морального виховання в школі, позбавлення формалізму в оцінюванні результатів роботи. викладачів і студентів [29, С.39-40].

Курс «Читання» є органічною складовою освітньої галузі «Мови та література»; воно охоплює як класне, так і позакласне читання. Його мета — сформувати в учнів початок читацької самостійної діяльності, сприяти удосконаленню інформаційної культури учнів молодших класів, виховувати особистість дитини засобами художньої та науково-пізнавальної творчості.

Читання як вид мовленнєвої діяльності базується на теоретичних засадах, розроблених науками (психологія, педагогіка, літературознавство). Доведено, що для правильної організації читання педагогу потрібно враховувати специфіку художнього твору й психологічні основи процесу читання уже на різних етапах навчання та особливості сприйняття і засвоєння змісту художнього твору учнями молодших класів.

Розмірковуючи про роль читання і книги в нашому житті та про суть оволодіння процесом читання, доктор філософських наук М.С. Шагінян писав: «Навчати читати дуже важко. Важко ще й тому, що цього не може зробити ніхто, крім самої людини. Завдання вчителя – навчити учня вмінню вчитися читати» [55, с. 137].

Враховуючи ці позиції, ми розглядатимемо зміст суб'єкта читання як процес віддаленого спілкування читача та «когось» через книгу, як об'єкт, що містить «когось» у закодованому письмі.

Під час вивчення навчального предмета «Читання», здійснюється морально-естетичний, мовленнєвий, інтелектуальний та літературний, розвиток школярів, виховується особистість учня. При читанні збагачуються почуття, розвивається творча уява, формується відношення школяра до навколишньої дійсності, його громадянська позиція, задовольняються значною мірою пізнавальні інтереси молодшого школяра. Основні навички та вміння, які студенти мають отримати:

- навчитися свідомо оперувати найпростішими літературними термінами;
- використовувати прийоми запам'ятовування поезії (на базі опорних слів, інтонацій);
- розрізняти практично художні і наукові та навчальні тексти;
- орієнтуватися в структурі художніх текстів;
- порівнювати вчинки героїв, визначати мотиви їхньої поведінки;
- визначити ставлення автора до подій і персонажів;
- висловлювати особисте ставлення до вчинків героїв та давати найпростішу моральну оцінку ситуаціям, спираючись на власний досвід;
- визначати провідні теми творчості письменника, базуючись на снові порівняння його книг і творів для дітей;
- знайдіть яскраві, образні слова у тексті та вислови для характеристики персонажів, описи природи;

– пояснити зв'язок образних засобів з авторським задумом [16, С.3].

Таким чином, у сучасних програмах простежується тенденція поєднувати перші кроки навчання читанню з цілеспрямованою літературною освітою, з літературним розвитком.

Літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним розумовим розвитком і є особливим, необхідним для творчої, відтворюючої читацької діяльності особистості. У психолого-педагогічних працях він визначається як процес формування вміння безпосередньо сприймати мистецтво слова, складних умінь свідомо аналізувати й оцінювати те, що прочитане, базуючись естетичними критеріями й художнім смаком, виробленим у школі при оволодінні курсу літератури та в широкому позашкільному спілкуванні.

У руслі Н. Д. Молдавського літературного розвитку визначається «віковий і водночас навчальний процес оволодіння загальноприйнятими формами літератури, які закладені в самій природі пізнання життя і становлять мову мистецтва» [28, с. 50]. Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду, численні спостереження свідчать, що якість літературної освіти учня залежить саме від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, що, зокрема, визначають ступінь проникнення читача у естетично-ідейну цілісність літературного твору. ... Допомогти учням початкової та старшої школи розвинути власні читацькі інтереси та власні літературні здібності викликають вчителів початкових класів та тих, кому вони передають естафету. Літературний розвиток учнів є результатом взаємодії сторін особистості читача (його здібностей літературних і вміння досягнути, «привласнити» зміст художнього твору), тісно пов'язаних між собою, доповнюють і доповнюють. збагачуючи один одного, зберігаючи відносну незалежність.

У науково-педагогічній літературі сьогодні існують два погляди на критерії розвитку літератури: психологічний і методологічний. Серед

психологічних досліджень значну роль у розробці дієвих критеріїв відіграли публікації А.Нікіфорової, Л.Жабіцької, З.Калмикової та ін. Фундаментом цих досліджень стала загально-психологічна теорія розвитку, яка заснована на працях видатних психологів. зокрема: С. Рубінштейна, Л. Виготського, О. Леонтєва, Б. Ананьєва, Г. Костюка та ін. розроблено критерії літературного розвитку представлені в працях Н. Рибнікової, Н. Молдавської, С. Романовської та ін.

Виходячи із загальних положень цих вчених про розвиток літератури, можна конкретизувати їх погляди так:

1) за естетично-емоційним змістом літературний розвиток школярів близький до художнього;

2) на нього впливає сприйняття і розуміння мистецтва, літературна творчість учнів, літературна освіта;

3) художньо-естетична діяльність є базою як літературного, так і художнього розвитку.

4. Літературно-творча діяльність є стимулом для літературного розвитку, який у певних ситуаціях може стати провідною діяльністю.

5. Розвиток учня літературний залежить від рівня сформованості його розумових процесів, розумових здібностей, що в свою чергу і визначає ступінь проникнення читача у глибинну сутність літературного твору, сприяє його осмисленню як художнього.

Підсумуємо, що літературний розвиток молодших школярів визначається і як віковий, і, водночас, виховний процес формування вміння сприймати літературно-художній твір, до творчо-літературної діяльності.

Так, базовими критеріями літературного розвитку учнів є рівень самостійного сприйняття прочитаного твору, інтерес читацький, читацький світогляд – «начитаний», уміння працювати з текстом, розуміння віршованого мовлення, вміння відтворити цілісний образ на основі деталей, наявності художнього смаку та естетичного ідеалу.

Як зазначали у своїх наукових дослідженнях А. Джежелей, Г. Кудіна, В. Новлянська та інші, розуміння твору, його змістовне сприйняття приходить із набуттям нових знань про творчість самого автора, його жанрові особливості, тобто певна система літературознавчих понять і понять. Тому для того, щоб пізнати, зрозуміти ідейно-естетичний зміст твору, а водночас і сутність зображуваних у ньому життєвих явищ, мало чуттєвого сприйняття образів, картин твору – треба їх зрозуміти, судження логічні, певна літературно-теоретична освіченість учнів молодших класів.

Результати аналізу методичної та психолого-педагогічної літератури (О. Джежелей, В. Новлянська, Г. Кудіна, Є. Пасечник, Н. Волошин) свідчать про недостатнє усвідомлення ролі літературної пропедевтики як одного із засобів підвищення ефективності уроків читання.

В останні роки в урядових документах, зокрема, в «Державному стандарті початкової освіти. Література (читання)», йдеться про «практичне ознайомлення учнів з окремими літературними поняттями (на рівні уявлень без застосування термінів) й елементами літературознавчого аналізу. У «Концепції літературної освіти» (1995) (Н. Волошина, Є. Пасічник, Н. Скрипченко) йдеться про забезпечення «формування літературних уявлень і навичок, що дозволяє приступити до вивчення системного курсу літератури». З'явилися авторські програми, що передбачали впровадження літературної пропедевтики (А. Бандура, Н. Волошин та ін.), проведення літературних уроків, починаючи з першого класу (Н. Гонтаровська, І. Бліндарук та ін.).

У той же час дослідження Д. Ельконіна, В. Давидова свідчать, що раннє введення літературознавчих термінів буде не тільки доступним для розуміння молодшого школяра, не тільки не буде суперечити емоційності його сприйняття літературного твору, але й поглибить це сприйняття. Техніка читання і рівень розуміння прочитаного є взаємопов'язаними поняттями. При цьому швидке читання не є вичерпним критерієм повноцінного читання. Швидкість є відповідною, коли розуміння читання не втрачається. «Читати

швидко і свідомо — означає сприймати очима й подумки частину речення або невелике речення цілком, відірвати очі від книги, сказати те, що пам'ятаєш, і водночас думати не лише про те, що читається, а й про те, що -що картини, види, ідеї, факти, явища, пов'язані з матеріалом. До такого рівня досконалості читання треба доводити вже в початковій школі... Не вмючи швидко і свідомо читати, учень не встигає думати. Читання без роздумів, без думки притупляє розум» [50, С.47].

Розуміння тексту є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, що включає виділення основних елементів матеріалу та його об'єднання в єдине ціле [30, с.29]. На думку видатного вченого А.А. Будного, розуміння виступає як привласнення знання та перетворення його на складову частину психологічного механізму, що регулює діяльність відповідно до вимог практики. І в результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності. Існують різні концепції того, як відбувається процес розуміння: ми спираємося на думку психолога Л.С. Виготського. «Вони зазвичай думають, — пише Л.С. Виготського, - що розуміння краще при повільному читанні, однак при швидкому читанні (у більш швидкому темпі) розуміння краще, тому що швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання» [5, с. 13]. Але автор зазначає, що, на жаль, читання вивчалось як «складний сенсо-моторний навик, а не складний розумовий процес, а робота зорового механізму певною мірою підпорядкована процесам розуміння. Здатність орієнтуватися в складному внутрішньому просторі можна було б назвати системою відносин» [5, с. 14]. І в побудові відносин, виділення важливого в повідомленні та переході «є процес розуміння. Читання — це складний процес, у якому безпосередньо беруть участь вищі психічні функції ... Розуміння оповідання — це як розв'язування задачі з математики. Він полягає у підборі правильних елементів ситуації та їх поєднанні в правильному співвідношенні, а також у

наданні кожному з них правильного значення, впливу першого ступеня важливості» [15, С.209-211].

Дослідження, проведені Н. В. Ігнатенко, показали, що розуміння тексту молодшими школярами відбувається поетапно. На першому етапі відбувається орієнтація в актуальному змісті тексту та виявлення емоційного сприйняття прочитаного. Тут вчитель найчастіше використовує підготовчу бесіду, уточнення розуміння учнями смислового та переносного значення окремих слів і речень. Глибина другого етапу – читання-аналізу – залежить від складності тексту. При всій важливості розуміння учнями значення окремих слів і приказок, що є в тексті, для пояснення необхідно вибрати те суттєве, від якого залежить загальне розуміння теми та ідеї твору, щоб не було спотворення в тлумаченні слів. На цьому етапі також можна запропонувати творче завдання. Наприклад, у невеликому тексті діти читають лише перший і останній абзаци. їм пропонується припустити, що це може бути посередині.

Наступний, третій етап – це поглиблений смисловий аналіз тексту, мета якого – досягнення розуміння істотних зв'язків, відносин, основних ознак тощо. «Основними методичними прийомами цього етапу є завдання на вибіркоче читання, а також як питання, що передбачають вільну побудову відповідей» [15, с. 11].

Смисловий розбір тексту сприятиме розвитку літературного мислення учнів та формуванню вмінь, які є необхідними для розуміння внутрішнього стану героїв, розвитку художнього образу. Рівень сприйняття дитиною літературного твору встановлюється на основі аналізу результатів читацької діяльності (відповіді на запитання про текст, постановка запитань тощо). Повноцінне сприйняття твору констатує про достатньо високий рівень літературного розвитку, а наявність нижчих рівнів є пов'язаною зі ступенем образної конкретизації та образного мислення.

За словами Т.Г. Рамзаєвої, діти молодшого шкільного віку характеризуються чотирма рівнями сприйняття: фрагментарним констатуючим рівнем «героя» та рівнем «ідеї» [37, с. 44-52].

На фрагментарному рівні у дітей відсутнє цілісне сприйняття твору, їхня увага зосереджена на окремих подіях, вони не можуть встановити зв'язки між епізодами. Прямі емоційні реакції під час читання чи прослуховування тексту можуть бути яскравими та точними, але діти не можуть словесно висловити свої почуття. Уява розвинена слабо. Учні не завжди можуть визначити мотиви поведінки персонажа. На запитання учителя учні не звертаються до тексту твору, виконують завдання неохоче, не намагаються виокремити авторську позицію, не узагальнюють те, що прочитали.

На констатуючому рівні читачів відрізняє безпосередня емоційна реакція, вони можуть помітити зміну настрою, але їм важко висловити свої почуття. Уява розвинена слабо. Увага, зосереджена на подіях, може легко відновити їх послідовність, але вони не регулярно розуміють, як саме ці події є пов'язаними одна з одною. Школярі з легкістю відтворюють описану у творі ситуацію. За допомогою спеціальних запитань учні можуть правильно визначити мотиви поведінки героїв, орієнтуючись переважно на життєве уявлення про причини того чи іншого вчинку. Задум автора залишається нерозробленим. Поставляючи запитання до твору, читачі прагнуть якомога детальніше відтворити подію.

Читачів, які перебувають на рівні «героя», відрізняє влучна емоційна реакція, вміння побачити й передати словом динаміку емоцій, співвідносити зміни своїх почуттів із конкретними подіями, описаними у творі. У дітей розвинена уява, вони здатні відтворити образ за художніми деталями, образ читача емоційно забарвлений. У творі їх насамперед цікавлять герої, звідси й назва рівня. Діти правильно визначають мотиви, наслідки вчинків героїв, оцінюють героїв. Учні можуть використовувати конкретні запитання для визначення позиції автора.

Читачі, які перебувають на рівні «ідеї», здатні емоційно реагувати не лише на насичену подіями сторону твору, а й на художню форму. Вони мають розвинену уяву і відтворюють образ за художніми деталями. Діти люблять перечитувати текст, розмірковувати над прочитаним. Вони здатні побачити авторську позицію, основний конфлікт у тексті. Часто читачі звертають увагу на назву твору. Узагальнення їх виходить за рамки конкретного методу. Хоча формулювання можуть бути дитячими, саме бажання учня співвіднести роздуми, викликані текстом, для визначення проблеми у творі.

Отже, для дітей раннього віку характерні чотири рівні сприйняття художнього твору: фрагментарний, констатуючий, рівень «героя» та рівень «ідеї». Можна судити про літературний розвиток учня за рівнем сприйняття. Нормальним для дітей трьох-п'яти років є фрагментарний рівень сприйняття, але для учнів початкової школи перебування на цьому рівні є показником відставання в літературному розвитку. До того часу, коли діти стикаються з читанням як шкільним предметом, більшість з них перебувають на констатуючому рівні і лише деякі учні в класі можуть сприймати прочитане на рівні «героя», що свідчить про високий рівень їхнього літературного розвитку. До кінця початкової школи сприйняття на рівні «герой» доступне всім учням, а констатувальний рівень є показником відставання в літературному розвитку. Доведено, що про високий рівень літературного розвитку випускника початкової школи можна констатувати, якщо він сприймає художній твір на рівні «ідеї». Тому літературний розвиток розуміється як віковий і водночас виховний процес «вироблення вміння безпосередньо сприймати мистецтво слова, складних умінь свідомо аналізувати й оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями. », а також процес розвитку особистої літературної творчості дітей [35, с. 40].

Основними критеріями літературного розвитку учнів молодших класів є рівень сприйняття прочитаного самостійно твору, читацький світогляд,

читацький інтерес – «начитаний», уміння працювати з текстом, розуміння поетичного мовлення, вміння відтворити цілісний образ на основі деталей, наявності художнього смаку та естетичного ідеалу.

Про літературний розвиток учня можна судити за рівнем сприйняття художнього твору. Для дітей раннього віку характерними є чотири рівні сприйняття, зокрема: констатуючий, фрагментарний рівень «героя» та рівень «ідеї». До кінця початкової школи всі учні повинні сприймати твір на рівні «герой».

1.2. Психолого-педагогічні основи роботи з дитячою книжкою в початковій школі

Першого вересня поріг школи переступає шестирічна дитина, з якою вперше прощається лише в юності. Попереду 11 довгих і важких років навчання. Дуже потрібно, щоб ці роки були радісними для кожної дитини, якими б здібностями та індивідуальними здібностями вона не володіла. А джерелом такої радості повинна і може бути книга.

Предметом розгляду педагогів та психологів є читацька компетентність як психолого-педагогічна проблема, оскільки в основі ставлення до читання лежить інтерес до читання та потреба у ньому. Розвиток психофізіологічний дитини спочатку забезпечує появу інтересу до читання, а згодом – розвиток стійкого інтересу до нього. Психологи розглядають процес читання як «глибоко особистий: кожна людина сприймає прочитане по-своєму, індивідуально реагує на це, робить відповідні суб'єктивні висновки і має з ними боротися» [32, с. 7].

За визначенням вчених, читацька компетентність — це ціннісна орієнтація, спрямованість конкретної людини на розвиток мови словесної як певного виду розумової діяльності. Тому для об'єктивного розкриття механізму виникнення інтересу до читання слід враховувати вікові психологічні особливості дітей різного віку» [27, с. 12].

Культура читання незмінно асоціюється з приємними і неприємними відчуттями, позитивними і негативними реакціями особистості, з поведінкою підтримки чи відкидання. Саме інтерес до читання викликає активність, а його відсутність породжує пасивність, та ще й відразу. Тому бажання чи небажання читати може змінюватися з віком. З точки зору розглянутої проблеми, цікава наукова праця К. Юнга. Його думки щодо оцінки психіки дитини, а особливо дитячої психіки шкільного віку, передусім: «...наявність підсвідомого душевного феномену, постійна взаємодія підсвідомого з свідомістю, підтримка свідомого вихованням, освітою дітей, мають не лише наукове, а й прикладне значення» [103, с. 122].

Науковець узагальнює, що кожна особистість народжується з певним нарисом особистісних рис, характерів, нахилів, здібностей, а в процесі життя лише виявляється генетично закладеною в неї [103, с. 57]. Існує певна спадкова структура психіки, яка змушує індивіда переживати і усвідомлювати життєвий досвід дуже специфічним чином. Він назвав цю впевненість архетипами, які впливають на наші почуття, думки та дії. За його міркуванням, архетипи є «формою прояву інстинктів», які керують людиною. Окрім того, є ряд особистісних проявів, які, поєднуючись у своїй різноманітності, створюють те, що він охарактеризував «типами особистості», – це екстраверсія та втручання (установки) і інтуїція, відчуття, мислення, почуття (функції) [103, с. 45].

Вивчення інтроверсії та екстраверсії та чотирьох функцій дозволило К. Юнгу побудувати систему з восьми психологічних типів, з яких чотири екстравертні, а чотири інтровертні. Ця система допомагає зрозуміти індивідуальні шляхи розвитку дитини, характер виникнення та формування її інтересів, відкриває шлях до кращого розуміння її як читача [103, с. 67]. Отже, відповідно до типу особистості формується читацька установка. Для неординарної інсталяції характерна залежність предмета від об'єкта, зокрема інтерес до читання виникає безпосередньо під впливом друкованого видання: зовнішній вигляд, якість шрифту, зручність використання, цікавий матеріал,

доступність чи, навпаки, недоступність друкованого видання. публікації. «Для інтровертної установки об'єктом уваги є сам суб'єкт, його інтелектуальні, освітні, естетичні потреби. Це дуже важливо, враховуючи український індивідуалізм, який є інтроверти» [103, с. 68].

Ставлення до читання в даному випадку визначається внутрішнім світом особистості, її уявленням про свої особисті потреби, навіть якщо вони хибні [103, с. 32]. При екстравагантності в думках і поведінці переважає світ безпосереднього сприйняття, при замкнутості – світ уяви. Серед екстравертів і інтровертів виділяють чотири групи з яскраво вираженими певними здібностями: розумові, сенсорні, емоційні, інтуїтивні. Від них походять типи, які К. Юнг називав «сміттярами», «провидцями», «візіонерами», «митцями» [103, с. 78]. Отже, досить важливою є проблема зовнішніх стимулів, які спонукають до суб'єктивної персоніфікації архетипів особистості. Ці зиниці можуть бути спроектовані з будь-якого рівня колективної підсвідомості, яка, за К. Юнгом, має потрібну структуру: верхній рівень – сім'я; середній рівень – національний, расовий, класовий; а глибинний рівень – універсальний, і виступають як мотивації до читання. Загалом, психологічні дослідження свідчать, що діти з різними сферами спрямованості інтересів і нахилів (емоційно-вольові) повинні мати різні підходи до підвищення читацької компетентності [103, с. 51].

Якщо одні інтереси носять егоїстичний характер, а другі – альтруїстичні, роботу з дітьми слід організувати таким чином, щоб заохочувати різні особливості до активного спілкування, обміну думками тощо. Важливою з психологічної точки зору є ще одна сфера - асоціативно-інтелектуальна, пов'язана з інтелектом. Це та сфера асоціативних почуттів, в яку закладаються заряди таких фігур особистості, як інтерес, прагнення до порядку. Воно формує різнобічні інтереси та потреби і є найбільш плідним для введення в читання.

Молодший шкільний вік – це дитина віком від 6-7 до 11-12 років. Цей період має свої психологічні особливості, адже провідною діяльністю є викладання. Учитель повинен враховувати це, готуючись до будь-якого уроку, в тому числі до уроку літературного читання. Отже, формування читацької компетентності ґрунтується на вікових особливостях школярів молодших класів.

У працях українських дослідників (Н. В. Чепелев, А.Я. Савченко) читацька компетентність розглядається як основний компонент комунікативної та пізнавальної компетентності.

Ці компетентності мають свої особливості формування і сприяють розвитку читацької компетентності. Адже, у процесі літературного читання в учнів формуються ключові компетентності: навчальна, культурологічна, комунікативна, інформаційна. Тому учень набуває здатності щодо спілкування й пізнавальної діяльності.

За твердженням Н.В. Чепелевої, з психологічної точки зору, ознакою читацької компетентності є «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, що дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінка оцінюваного читання, вираження свого ставлення до нього. Він включає три блоки - когнітивну, операційну та комунікативну компетентність» [81, с. 96]. Блок Когнітивний передбачає засвоєння ЗУН на уроках художнього читання, комунікативний блок – формування умінь працювати з інформацією, але з урахуванням усіх видів діяльності мовленнєвої, а блок операційний відображає вміння користуватися вивченим матеріалом на практиці (це може послужити основою для впровадження проектної технології на уроках). Набуття читацької компетенції, досвіду забезпечує здатність і готовність чнів молодшої школи до навчання, пізнання й саморозвитку [31, с. 145-152].

У педагогічній науці і, зокрема, шкільній практиці формування компетентного читача є однією з головних проблем.

За словами Манайло В.В. рівень компетентності читацької «виявляється у процесі формування повноцінної читацької навички, розуміння текстів різних жанрів, усвідомлення кола читання, формування особистісних оціночних суджень щодо прочитаного. Безумовно, неможливо сформувати читацьку компетенцію без правильно організованої роботи учнів з книгами з доступного читацького кола та без прищеплення дітям любові до книги та звички звертатися до книжок у вільний час» [29, с. 3-6].

За словами Т.Г. Карнаух Перший крок для залучення дітей до читацької роботи має бути спрямований на те, щоб оволодіти технікою читання, а згодом у результаті цілеспрямованої і систематичної роботи формується навичка читання [23, с. 5-8; 52].

Як зазначив Ю.В. Лізньова, «...розвиваючи навички читання, потрібно викликати у молодшого школяра інтерес до читання. Педагогові, з одного боку, необхідно запропонувати дитині високохудожні твори, які впливатимуть на душу й розум, з іншого – розвивати комплекс умінь і навичок читання. Необхідно також знати, на чому базується і зміцнюється читацька компетенція, від чого залежить становлення дитини-читача, які етапи навчання потрібно пройти, щоб стати справжнім читачем» [28, с. 4-9].

Аналіз психолого-педагогічної спадщини, спостереження педагогічної практики, особистий педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що для молодших школярів є складовими літературної здібності (які можуть бути основою для формування вміння повноцінно сприймати літературний твір), образної мислення, відтворення й уява, розуміння й використання мовних засобів, багатий словниковий запас, емоційність, вміння виражати свої почуття в літературній формі.

Сьогодні слова В.О. Сухомлинський як ніколи актуальний: «без високої культури читання немає школи, немає справжньої розумової праці, читання є найважливішим інструментом навчання і джерелом багатого духовного життя» [12, 78]. В умовах навчання, орієнтованого на учня, необхідна така

система читання, яка б забезпечила розвиток дитини, збагативши її емоційно-художній досвід, інформаційно-естетичну базу, що сприятиме духовному світу, розвине відчуття прекрасного.

Отже, формуючи читацьку компетенцію, необхідно враховувати психолого-педагогічні фактори, вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Їх урахування сприятиме розвитку компетентного читача, здатного сприймати, осмислювати й інтерпретувати твори, шукати й висловлювати певну оцінку.

Основні засади формування читацької компетентності в учнів молодшого шкільного віку в процесі літературного розвитку

Важливу роль відіграло читання протягом всієї історії розвитку людства, оскільки охоплювало всі сфери життя людини - від повсякденної, (читання рецептів, інструкцій з користування побутовою технікою) до загальної інформації (читання газет, журналів) та навчальної, професійної, підприємницька діяльність особи. «Читання – це складний процес, який вимагає уваги, напруження, фізичних та розумових сил. Тим більше сьогодні, коли світ, насичений інформаційно-комунікаційними технологіями, вимагає від людини високого рівня розумових здібностей та організованої свідомості» [71, с. 50].

Розвиток технологій вимагає набагато кращих навичок читання, ніж будь-коли раніше. Це пов'язано з тим, що в останні десятиліття різко зріс обсяг інформації, яку необхідно засвоїти для успішного подальшого життя. А це, в свою чергу, вимагає збільшення темпу читання, швидкості розуміння та прийняття рішень. Тож читання стає основою самоосвіти та виховання, безперервною майстерністю навчання людини протягом усього життя. Розвиток мовних здібностей і, зокрема, навичок читання є важливим етапом отримання вищезазначених компетенцій. Оскільки особистість сучасної людини та її світогляд багато в чому визначаються рівнем ерудиції та ерудиції, то на плечах вчителів якомога раніше залучати учнів до читання, щоб читання

книг перетворилося на стійку життєву звичку. Таким чином, «важливо розуміти методологічні основи таких понять, як «навичка читання», «культура читання», «читацька діяльність». «Навички читання – це: вміння читати, сприймати друковане; оволодіння навичками самостійно і продуктивно працювати з різноманітними друкованими та електронними джерелами інформації, користуватися довідково-пошуковим апаратом бібліотеки, бібліографією, іншими сучасними джерелами інформації. Читацька культура — це сукупність знань, умінь і почуттів читача, що дозволяють йому повноцінно і самостійно засвоювати інформацію. Навички читання (культура читання) розвиваються протягом усього життя особистості» [59].

Але фундаментом для розвитку та організації читацької діяльності людини одночасно із сімейним вихованням мають бути уроки шкільного читання в початковій школі та літератури в середній та старшій школі. Уміння читати й розуміти прочитане мають загальноосвітній характер, а їх формування в учнів сприятиме ефективній навчальній діяльності з усіх дисциплін. Недостатньо розвинені навички читання можуть призвести до серйозних труднощів у навчанні та до відставання учнів. А належний рівень розвитку навичок читання – запорука успіху. Формування навичок читання передбачає: вміння учнів з належною швидкістю читати незнайомий текст і після одного читання розуміти структуру тексту, власне зміст; встановити причинно-наслідкові зв'язки між абзацами, реченнями; розділити текст на частини; вміння виділяти деталі і головне в прочитаному; визначити основну думку тексту та теми, її мету; добирати заголовки до тексту та його частин; вміння будувати запитання до прочитаного та відповідати на них [53].

Сформовані навички читання означають: уміння учнів розмірковувати над змістом, розуміти прочитаний текст; критично оцінювати та аналізувати й узагальнювати одержану інформацію, розташовану у різних розділах тексту; співставити зміст тексту з життєвим особистим досвідом; висловлювати свої думки і ставлення до того, що прочитали; формулювати висновки, а також

гіпотези та використовувати основне прочитане в різних навчальних та позакласних ситуаціях.

«Відповідний рівень сформованості навичок читання передбачає: вміння учнів використовувати читання як засіб здобуття нових знань для подальшого навчання, використовуючи інформацію, отриману в процесі життя; вміння в різних ситуаціях читати тексти будь-якого жанру: уривки з творів, біографії, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті з газет і журналів, інструкції, оголошення, географічні карти тощо, в яких представлені різноманітні форми Використовуються для подання інформації: діаграми, рисунки, таблиці, графіки та діаграми», - зазначає В. Мартиненко [49, с. 43].

Розрізняють два види читання: читання з метою набуття читацького досвіду та читання з метою засвоєння й використання інформації [48, с. 39]. При читанні художньо-інформаційних (науково-популярних) текстів виділяють чотири групи навичок читання: знаходження необхідної інформації, формулювання висновків, інтерпретація та узагальнення отриманої інформації, аналіз і оцінка змісту, мовних особливостей, стилістики та структурних особливостей тексту. Читальська діяльність багатогранна і включає такі поняття, як техніка читання, культура читання, знання книги та літератури, бібліографічна грамотність, сприйняття твору. Але головне – це навички та вміння читання – основа формування духовного та інтелектуального потенціалу людини.

Сучасні психологи та методисти визначають навички та вміння читання початкового етапу, наприклад, «процес відтворення звукової форми слова за його графічною моделлю з виявленням, активним опрацюванням та усвідомленням смислової інформації» [43, с. 173]. З цього випливає, що навички та вміння читання поєднують такі групи вмінь: уміння, які пов'язані зі зображенням звукової форми слова, зокрема – правильність, спосіб, темп читання, та вміння, засновані на усвідомленні та ідентифікації смислової інформації – виразність читання, розуміння (свідомість).

Читання – це процес, заснований на використанні розумової діяльності, методів кодування інформації, отриманої під час обробки в мозку. А читання дитини вчені вважають процесом розуміння, сприйняття та відтворення в усній чи графічній формах прочитаного змісту [40, с. вісім].

Серед усіх педагогічних умінь і навичок для подальшого навчання важливе місце займає вміння бути свідомим, виразним, з відповідною для кожного віку швидкістю читання. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених свідчать про те, що сприйняття мовлення є неоднорідним і багатогранним процесом. Усвідомлення тексту є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, що включає виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх в єдине ціле. Осмислення тексту – це процес переведення змісту цього тексту у іншу форму його закріплення [37, с. 42]. Це може бути, наприклад, переказ однієї думки іншими словами чи процес перекладу іншою мовою, процес перефразування, процес змістовного стиснення, результатом якого може стати «міні-текст», який міститиме основний зміст тексту, або процес емоційної оцінки подій, розробка алгоритму дій, необхідних для тексту [10].

Адекватне сприйняття формується в процесі аналізу твору, при якому має бути загальне (вчителя та учнів) мислення вголос, що з часом дозволить розвинути природну потребу розуміти прочитане. За міркуванням методистів А.І. Шпунтова та Є.І. Іванової [46], аналіз твору повинен бути спрямований на виявлення його основної думки, ідейного змісту, яку автор намагається до читача донести. Над проблемою повноцінного сприйняття художнього твору працювали та працюють багато російських вчених, психологів, методистів, дослідників. Серед них Г.М. Кудіна, М.Р. Львов, З.М. Новлянська, Т.Г. Рамзаєва, О.Я. Савченко, М.С. Соловейчик, , О.В. Сосновська.

Проте, на сьогоднішній день проблема повноцінного сприйняття художнього твору ще недостатньо вивчена, оскільки єдиної класифікації рівнів сприйняття не створено. Думки вчених розходяться щодо термінології,

кількості рівнів сприйняття, які повинен мати студент на кожному рівні. Крім того, існують розбіжності в позиціях дослідників і методистів щодо того, коли доцільно починати навчати дітей розумінню авторської позиції, засвоєння якої передбачає повноцінне сприйняття твору художнього. Читання творів художніх розвиває мовлення дітей, зокрема: активізує та збагачує словниковий запас школярів на основі формування у них понять і уявлень, навчає висловлювати думки в письмовій та усній формах [29, с. 215]. Цей розвиток здійснюється завдяки тому, що художні твори написані емоційною, літературною мовою, підігрітою ліризмом, що найбільше відповідає особливостям дитячого сприйняття.

«Основні методичні положення щодо читацької компетентності дитини:

- читацькі інтереси учнів виявляються насамперед у їхньому позитивному ставленні до читання, у прагненні познайомитися зі змістом твору як джерелом нових знань та досвіду;
- в інтересі читача виявляються пізнавальні, емоційно-вольові властивості особистості;
- читацькі інтереси можуть бути епізодичними або постійними;
- для підтримки читацької компетентності дитини необхідно постійно створювати умови, за яких дитина не може не читати;
- віковий підхід до формування читацької компетенції передбачає не лише врахування особливостей, що виявляються на конкретному етапі розвитку дитини, а з перспективою на майбутнє;
- у дітей різного віку тяга до читання взагалі проявляється активно, якщо її штучно не вгамувати;
- мотивом читання (крім програмного матеріалу) є читання як процес; - еволюційний шлях поступового формування читацької компетентності залежить від вікового розвитку дитини – від нижчого рівня читацьких можливостей до більш розвиненого;

- різні детермінанти читання характерні для дітей різного віку: у 5-9 років формується емоційно-естетичне сприйняття прочитаного, в 9-10 – образно-деталізоване, в 10-11 – наївно-реалістичний, 12-14 – критично-аналітичний;

- соціально-психологічні особливості дітей-читачів проявляються значніше, ніж індивідуально-типологічні, зокрема, до 14 років;

- соціально-педагогічні умови (вчителі, сім'я, однолітки, наявність сімейних бібліотек, рівень достатку сім'ї, тип поселення, кількість книгарень тощо) мають безпосередній вплив на формування читацької компетентності дітей. і підлітки» [16, с. 78].

Загальне читання (знання текстів прочитаних творів, літературна ерудиція), фактичні знання літератури (знання теорії та історії літератури, літературна критика, оволодіння логікою аналізу творів) становлять навчальний та змістовий аспект культури читання. Вибір літератури, вміння її опрацьовувати, інтерпретувати, усно й письмово висловлювати свої роздуми про те чи інше літературне явище свідчать про наявність читацької культури та її рівень у практичній діяльності, спрямованій на оволодіння читанням самостійним. Вміння сприймати конкретні художні твори, оцінка цих творів на основі власних відчуттів, особистих читацьких інтересів, естетичного смаку в цілому складають ціннісно-орієнтаційний аспект культури читання.

Щодо розуміння змісту, то молодший школяр в цілому здатний максимально точно сприймати зміст твору на рівні подій, проте важко самостійно встановити причинно-наслідкові зв'язки між подіями і вчинками героїв і персонажів. У центрі уваги дитини є подія або серія подій і навіть герої.

Ідея твору, написаного спеціально для учнів молодших класів, зрозуміла навіть у том випадку, коли літературна подія відтворює щось на зразок життя самого школяра. Дитяча література, орієнтуючись на особливості психічного розвитку юного читача, не пропонує складних сюжетів і складних ідей. Вона

шукає шляхи розуміння дитини, використовуючи художні засоби, які доступні читачеві цієї епохи, а тому, особливості стилю творів для дітей. Учень виводить ідею з тексту чи з особистого досвіду. Іноді це рішення, яке він прийняв, маленький читач пояснити не в змозі, тому він нехтує відповіддю на наші запитання на кшталт «чому ти вирішив, що думаєш?» Правильно буде сказати, що ідея написаного твору спеціально для дітей можна реалізувати молодшим школярем самостійно на рівні життєвих уявлень, але зрозуміти його цілісно, піднятися до рівня художнього узагальнення без допомоги: наслідки не сприймаються малим читачем без допомоги дорослих. спеціальна підготовка.

Сприйняття художнього твору – це не дзеркальне відображення його показу, а глибоко індивідуальний творчий процес, це залежить від багатьох факторів. Так, на відміну від наукового знання, яке не допускає багатозначності, художнє сприйняття ґрунтується на іншій основі. Цікава особливість читання художнього твору, коли його зміст взаємодіє з певною суб'єктивністю засвоєння тексту читачем. Ось тому художній вплив на нього залежить саме від естетичної цінності твору, його об'єктивних можливостей, з іншого – від особливостей читацької культури реципієнта, його запитів, потреб, художніх смаків. У кожної людини своє бачення твору, своя система моральних, духовних та естетичних цінностей. Важливість вигаданої інформації для певної людини може бути багатовимірною. Вона може звернути увагу на гностичне значення, етичну, естетичну, соціальну спрямованість і т. д. Особливе значення має той факт, що він пов'язаний із задоволенням найважливіших потреб особистості, які займають важливе місце в її структурі та вийти на перший план.

Встановлено, що знайомство з твором – це своєрідна внутрішня бесіда, рівноправний діалог двох осіб – письменника й читача. Між двома особистостями відбувається своєрідна взаємодія. Ви можете нав'язати певні думки, які можуть викликати відповідні естетичні переживання, почуття

радості, захоплення тощо. Інший може прийняти або навіть відкинути їх, вступити в нібито суперечку з автором твору або просто байдуже говорити, слухати і не слух. «Суб'єкт повинен у процесі роботи над твором розкрити певну внутрішню активність, зрозуміти моральний, естетичний, пізнавальний зміст твору, особистість його творця. Тому спілкування з твором може бути успішним лише тоді, коли воно активізує його життєвий досвід, творчу уяву, емоційну образність. Чим глибше проникає читач у художні образи, чим яскравіше його задуми, тим глибшими можуть бути образні узагальнення» [34, с. 54].

Важливим фактором є індивідуальні особливості розвитку особистості дитини, не можна ігнорувати словниковий запас. Саме від них залежать і види роботи, які практикує вчитель. Одним учням потрібні певні вправи для розвитку репродуктивної уяви, іншим – для розвитку логічного мислення, уміння узагальнювати явища і факти. Виховання не можна абстрагувати від більш особистісних особливостей людини, яка виховується, і тому, що вона завжди адресована їй, власне, як особистості, як суб'єкту, унікальному і рівноправному партнеру в спілкуванні і звернена до цілісного духовного світу людини. людина в єдності її інтелекту, емоцій, волі та ідеалів.

Усі сторони особистості учня розвиваються взаємно. Удосконалення одного може сповільнити або прискорити, змінити розвиток іншого. П'ятикласники люблять твори, наприклад, як читання твору напам'ять, особисто, деталізації, малювання ілюстрацій до окремих епізодів байки, казки, оповідання. Вони не проявляють особливого інтересу до коротких передач або до складання планів. Старшокласники зовсім не люблять розгорнутих легенд творів, малюють ілюстрації на основі прочитаного, багато декламують вірші без особливого ентузіазму.

Так, «... у кожному віковому періоді яскраво проявляються специфічні психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності, її можливості, які ми не можемо не помітити при організації вивчення художніх

творів, побудові уроку з літератури. Без ретельного дослідження рівнів визначення віку важко уявити потенціал дітей. «Всі психічні функції людини, – писав Виготський, – на кожному етапі розвитку діють не випадково, а працюють у певній системі» [12, с. 15].

Широкі можливості для найбільш оптимального впливу на учнів відкриває орієнтація на вікові особливості сприйняття художньо-наукової інформації.

Навчальний заклад повинен викликати у дітей сильний інтерес до художнього слова, при цьому систематично залучаючи їх до цінностей духовної культури. Проте, навчання учнів засобами художньої літератури відбувається не лише на уроці, а ще й у процесі позакласної роботи. А метою цих занять є збільшення розумових сил учнів, сприяння розвитку їхніх здібностей, , раціональне використання вільного часу, задоволення духовних потреб. Позакласна робота може здійснюватися в різних організаційних формах шляхом виконання індивідуальних завдань учнів, гурткових занять та масових заходів. Так, кожна із цих форм має своє призначення. А без особистих завдань не обходиться ні гурткова, ні масова форма роботи. Гурток покликаний задовольнити потреби учнів, які цікавляться певним колом питань. В основному охоплює школярів різних класів. Під час уроку можна практикувати багато видів роботи: ознайомлення дітей з новинками художньої літератури, зі спогадами письменників, прослуховування доповідей і рефератів про стосунки митців з рідним краєм, цікаві повідомлення з літературних газет, журналів, бесіди про творчі здібності дітей, ознайомлення з поетичними статтями, про культуру мовлення, написання рефератів для газет, підготовка літературної сторінки до районної преси, перегляд кінопоказів тощо. Гурток також може ставити конкретні завдання. Залежно від характеру цих завдань розрізняю літературні, драматичні, фольклорні, літературні гуртки, гуртки художнього вираження. У окремих школах, де відмінно організована позакласна робота з літератури, є створені шкільні

літературні товариства, а також гуртки, або студії, які охоплюють значну кількість учнів. Саме вони складаються з кількох розділів, тобто, по суті, виступають як окремі кола. Зміст і характер літературознавства певною мірою регламентуються шкільною програмою. Під час позакласної роботи учні мають більше можливостей для задоволення своїх духовних потреб.

Спосіб організації роботи школярів над текстами творів у початкових класах є багатовимірним. Воно передбачає виконання всіх завдань предмета читання, виходячи з мети вивчення конкретного твору письменника, особливостей його жанру та рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату навчального закладу. підручника, кількість годин, відведених на роботу з цим текстом.

Провідним принципом у вивченні художніх творів у початковій школі є сприйняття й усвідомлення змісту та взаємин з учнями, аналіз його форми, тобто засобів відображення дійсності чи позиції автора. Це зобов'язує вчителя звертати увагу на те, про що йдеться у творі й на те, як це відображається в сюжеті, композиції, героях, акторах, засобах виразності тощо. Використання такого принципу вимагає, щоб діти були підготовлені до сприйняття роботи і спочатку сприймають її як єдине ціле. На основі оригінального синтезу необхідно пройти елементарний аналіз тексту, який дозволить учням краще зрозуміти зміст і засоби читання, вийти на рівень глибшого аналізу та синтезу.

Типова послідовність кроків на уроці читання для учнів включає:

- 1) мотиваційна підготовка до сприйняття нового твору;
- 2) першочергове читання тексту з метою ознайомлення зі змістом;
- 3) аналітичне читання (змістовий, структурно-художній розбір тексту), яке має практичну спрямованість і здійснюється на основі повторного читання;
- 4) підвищення якості навичок читання, поглиблення розуміння тексту в процесі повторного читання; постановка, виконання творчих завдань;
- 5) висновок-узагальнення з прочитаного.

Організуючи роботу над твором, не можна забувати, що метою будь-якого аналізу є залучення дітей до цікавого, емоційно насиченого художнього знання, образного мислення, підвищення інтересу до самостійного читання. Тому слід прагнути до читання й аналізу тексту як до особисто важливої діяльності.

1.3. Творчість письменників як важливий чинник розвитку читацької компетентності молодших школярів

Існує ряд причин, чому шкільне вивчення літератури неможливе без урахування життєвого та творчого шляху митця. Перш за все тому, що біографія – запорука творчості, про що часто зазначали самі письменники: «Про свої оповідання скажу лише одне, – писав І. Франко, – що майже всі вони показують реальних людей, яких я колись знав, факти, які я спостерігав чи чув від свідків, реальні, малюючи краї образів тих закутків нашої землі, які я, як кажуть, виміряв ногами. У цьому сенсі вони є частиною моєї автобіографії» [56, 186].

Інтерес до особистості письменника, як спонтанний, так і вміло організований, підігрітий, виховує у молодшого школяра усвідомлення особистої природи мистецтва, формує перші уявлення про творчість і її красу, про щастя творити прекрасне і сприймати. це. У молодшому шкільному віці в силу наслідувальних здібностей інтерес творчої особистості не може залишатися академічним; закономірно переростає в інтерес до людини взагалі, насамперед до неї самої. Тому знайомити молодших школярів з людьми творчої праці означає намагатися розвинути особистість і творчий потенціал самої дитини.

Знання елементарних законів мистецтва, творчості, творчості з перших років навчання дає школярам правильні орієнтири у пізнанні мистецтва та дійсності, допомагає позбутися наївно-реалістичного сприйняття сюжету та героїв. Цьому слід сприяти. за наскрізною темою та винаходами, специфікою,

характером фентезі. Ознайомлення з біографічним матеріалом з перших років навчання має виховати у дітей смак до жанру «біографії», смак до історії як історії людей, до історії людини, її долі; має направляти та формувати його пізнавальні та естетичні інтереси, керувати його потребами в читанні. Проте сподіватися на спонтанне дозрівання такого читача немає підстав; тому завдання, яке стоїть перед уроками читання в 1-4 класах, є настільки актуальним – створити культурний шар у свідомості та сприйнятті учня; формувати стійку потребу в спілкуванні з книгою, з митцем слова.

Орієнтуючи молодшого школяра на сприйняття особистісного аспекту літератури, методисти намагаються не підвищувати його звичних інтересів; не нав'язують питання, які б не спали на думку найбільш природного порядку. Відомо, що маленький читач запитує: «Хто це написав?», «А що він, цей автор?», «Що він ще пише?» цілком нормальне явище, що спостерігається в процесі спілкування з дітьми. Необхідно не тільки використовувати допитливість дитини, спонтанно сформовані в неї інтереси, а розвивати її - поширена думка багатьох методистів. Сучасні дослідження стверджують, що діти молодшого шкільного віку готові до серйозної розмови про автора на основі його творчості, це пов'язано з психологією дитячого сприйняття [34].

Родовід автобіографії у дитячій літературі починається з «Повчання» Володимира Мономаха. Багато видатних творів дало ХІХ століття, беручи початок від Тараса Шевченка («Автобіографія», «Художник», «Журнал» (1860), Пантелеймона Куліша – «Автобіографії» (1867) та багатьох інших.

Жанровими характеристиками біографічних оповідань у закладі загальної середньої освіти є: 1) наявність або відсутність досвіду школярів у вивченні біографій; 2) новизна запропонованого матеріалу або знайомство, яке відбудеться з ним у середніх класах; 3) кількість годин, обсяг, відведених програмою [6, 11-12].

З точки зору типології творчих біографій можна виокремити кількісний показник, зокрема: кількість прожитих письменником років, тобто відмінність підходів до вивчення біографії.

Основну увагу приділяємо змістовним та оціночним моментам біографії таким як благополуччя чи трагедія життя, характер трагедії (очевидний чи прихований) тощо.

Необхідною стороною специфіки будь-якої біографії є період початку творчості, імпульси творчого процесу. Не менш важливими ознаками типології біографічної оповіді є також: фактор жанрової різноманітності творчості письменника, його багатогранності, художньої рівноцінності всіх жанрів або прихильності до одного жанру; багатовимірність, різноманітність нахилів та інтересів до мистецтва та дійсності або вивчення однієї з найважливіших для письменника проблем – комплексу ідей; порівняння естетичного і морального ідеалу, який виражений у творчості, з реальним виглядом людини-письменника; автобіографія творчості, її природа, міра, способи внесення біографічних фактів, душевних переживань у творчість; «Я» – розповідь і «Я» – реальне, як художній факт, їх усвідомлення дистанції, її фіксація у творчості.

Окрім того, фундаментальним аспектом типології є вивчення особистості письменника, наявність поняття біографії.

Сьогодні для молодших школярів існує значна різноманітність творів про письменників. Звісно, біографічні оповідання переважають над автобіографічними.

Існують основні типи біографічних відомостей для молодших школярів:

1) Резюме (статті в журналах «Дитяча література», «Початкова школа», «Веселка»; антологія української літератури для дітей у 3 т.; посібник Г. Одинцової, Ю. Кодлюк «Оповідання про письменників»);

2) Розповідь письменника про себе (наприклад, Н. Забіла «Як я придумала перший вірш», О. Іваненко «Завжди в житті» (спогади));

3) Розповідь письменника про письменницю (про Марко Вовчок – розповідь О. Іваненко «Донна Кобзарєва»; про Андерсена про Андерсена розповідь О. Іваненко «Паличка казкаря» та «Улюблений казкаря»);

4) Твори про життя письменника (наприклад, «В. А. Сухомлинський» А. Борисовського, «Дитинство Тараса» Д. Красицького; «Малим дітям про великого Тараса» А. Іваненко).

З-поміж сучасних видань, що представляють біографічні твори для дітей, провідне місце посідає видавництво «Грані-Т» (м. Київ), яке створило проект «Життя видатних дітей». До проекту запросили сучасних українських письменників (дітей і тих, хто спеціалізується на літературі для дорослих), зокрема Богдан Жолдак, Анна Багряна, Анастасія Крачковська та ін.. Вступ наголошує, що «дитинство завжди сповнене пригод і несподіванок. І все ж у кожного з нас у дитинстві рано чи пізно, але неодмінно трапляється така пригода, яка позначається на всьому подальшому житті. Вона може бути веселою чи сумною, феєричною чи глибоко внутрішньою, доброю чи й не дуже – але якщо в тебе, любий читачу, її досі не було, це означає лише те, що вона ще попереду! Саме це має на меті видавництво «Грані-Т», яке випускає відомості про життя видатних дітей» [29, с. 44-48].

У проекті «Життя видатних дітей» кожен письменник розповідав про кількох видатних людей, акцентуючи увагу на дитячих роках письменників. Зокрема, Ільченко Олесь писав про Карла Ліннея, Леонардо да Вінчі, Жуля Верна, Вінстона Черчілля, Джона Рокфеллера, Лесу Українку; Дубінянська Яна – про Джеррі Даррелла, Олю Кобилянську, Ованеса Айвазовського, Рея Бредбері.

Жанрова розмаїтість авторів книжок позначилася і на серіях, де, наприклад, представлено нариси (про Лесю Українку «Хто не жив посеред бурі, той ціни не знає силі» Олеся Ільченка), повісті (про Олександра Македонського «Міф» Ніни Воскресенської), оповідання (про Леонардо да

Вінчі «Один день хлопчика з Вінчі» Олеся Ільченка), казки (про Богдана- Ігоря Антонича «Зелений Буквар» Леоніда Кононовича).

«Дізнаючись про дитинство різних людей, які згодом стали видатними, ми бачимо, що вони мали надзвичайно потужні й цілісні натури. Вони ставили собі мету і йшли до неї...Кожна дитина талановита по – своєму», – зауважує Олесь Ільченко.

Отже, можна сказати, що біографічний жанр у дитячій літературі визначено досить змістовно і чітко. Крім того, фундаментальним аспектом типології є вивчення особистості письменника, наявність поняття біографії. Для молодших школярів сьогодні існує значна різноманітність творів про письменників. Звісно, біографічні оповідання переважають над автобіографічними.

У системі неперервної освіти важлива роль належить початковій школі, яка покликана розвивати бажання та здібності учнів до навчання, формувати допитливість, пізнавальний інтерес. Одним із шляхів реалізації цих завдань науковці виділяють інформативність уроку, тобто насиченість змісту навчального матеріалу яскравими прикладами, цікавими фактами, інформацією, що відповідає потребам дітей цього віку.

Уроки читання мають великий потенціал. Крім суто дидактичної мети - навчити дітей читати і розуміти художній твір, вчитель прагне прищепити школярам бажання читати, познайомити їх з художньою літературою.

Той чи інший твір сприймається з великим інтересом, якщо його вивченню передую розповідь про автора, про обставини, що спонукали його взятися за перо. Безперечно, навчальна програма не спрямовує вчителів на ознайомлення молодших школярів з біографією митця, а відсутність розробленої методики вивчення біографії письменника в початкових класах дозволяє вчителю використовувати окремі факти у довільній формі. Звісно, цей процес пропедевтичний, але використання на уроці яскравих подій із життя того чи іншого письменника допоможе глибше зрозуміти зміст твору,

зацікавити учнів особистістю автора, сформувати певні моральні якості у дітей на прикладі його життя. Зупинимося на деяких змістових і структурних складових такого оповідання.

Методисти [11] вважають, що молодшим школярам було б психологічно виправдано повідомляти про дитинство письменника, про цікаві випадки з його життя, які неодмінно заінтригують дітей. Значно активізує навчальну діяльність молодших школярів використання відомостей про походження псевдоніма того чи іншого письменника. Учитель може сказати, що слово «псевдонім» грецького походження і означає «помилкове, вилучене ім'я». Про «народження» їхніх псевдонімів доречно говорити при перегляді біографій окремих письменників. Значний інтерес серед учнів викликають повідомлення про письменників, пов'язані зі словом перший (перший вірш, твір, перша книга), спогади про те, як митець починав свою літературну діяльність. Також дітей може зацікавити інформація про те, як народжується художній текст, які почуття відчуває автор, коли береться за перо. А може, в основі твору лежить щось побачене і пережите?

Природно, що розповідь про поета чи прозаїка сприймається не лише як яскрава особистість. Справді, в житті всі письменники – це, насамперед, звичайні люди, з властивими їм звичками, уподобаннями і навіть недоліками. Дитина молодшого шкільного віку здатна сприймати біографічні розповіді про письменників. Так, Н.М. Светловська та А.В. Джежелей включили в урок позакласного читання біографічні оповідання – уривки типу «Письменник про письменника», запропонували добірку таких творів. Дуже плідною ідеєю є біографічна розповідь у формі свідчень чи автобіографій письменників [32]. Це справді живий і захоплюючий матеріал, який можна з успіхом використати на уроці читання в класі. Принцип біографії як «цікаві картинки, схожі на картини для творів» є, мабуть, одним із найцікавіших, гідних серйозного аналізу та розробки питань.

Існує два підходи до місця біографічної інформації про автора щодо його творів [33].

Методист З.А. Гриценко вважає, що епізоди з біографії можна знайомити з дитиною з 4 років. Їх можна розповідати як на спеціально присвяченому йому уроці (тривалість оповідання 15-20 хвилин), так і перед читанням твору (протягом 5-7 хвилин). Для того, щоб налаштувати дитину на тривале і тривале прослуховування тексту, щоб пробудити її емоції, інтерес до твору, потрібно розповісти короткий, але яскравий епізод із життя письменника.

Це може бути пов'язано з історією створення композиції, змістом твору, а може бути просто згадкою про дитинство, становлення особистості письменника. Все це перегукується з тим, що зображено у творі. Розповідь має бути яскравою, доступною, але не надто спрощеною, виразною, але без зайвої театральності.

Проте значна кількість методистів [32; 35; 8] вважає, що розповідь про письменника слід пропонувати учням лише після ознайомлення з його творами. Крім того, вони вважають, що це не повинно тривати більше 5 хвилин.

Такої ж думки щодо місця біографічних відомостей про автора в класі з учнями дотримувався В. Г. Белінський: «Але які діти знають біографію Гомера до минулих тонів» Іліади »або« Одиссеї »і їм щось сподобається в цих віршах? Після - це друга річ. »[35]

Л.І. Сараскіна та Л.Є. З ними погоджується Стрельцова. Вони вважають, що специфіка читання в початковій школі якраз і полягає в тому, що, на відміну від середнього і старшого рівнів, де біографія письменника може цікавити окремо від вивченого твору, як цікава біографія, яскраве життя, біографічні відомості. сприймається лише у зв'язку. з конкретним твором або їх групою, іншими словами, у зв'язку з читанням. Ці відносини «письменник – твір», які формуються в початковій школі, є дуже цінною якістю загальної

культури читання; зміцнити цей зв'язок, зробити його живим, цікавим і в межах можливостей дитини – ось нагальне завдання педагога. З іншого боку, біографічні включення мають також освітнє та культурне значення – вони виносять розмову про письменника на простори історії, літературного процесу тощо. Отже, «включення біографічних відомостей про письменника до розмови про твір має остаточно сприяти формуванню уявлення про письменника як про людину «подвійного існування», наблизити їх до нього та його творчості, зацікавити і зрештою спонукати дитину до розширення кругозору читання» [8, 33] письменник.

Структура понять письменник – автор, письменник – людина, а також особливості сприйняття цього питання учнями початкової школи диктує наступну послідовність у формуванні уявлень (за Л.І. Сараскіною та Л.Є. Стрельцовою):

- бесіда про твір із «виходом до автора», що передбачає вміння розкрити авторське ставлення до відображеного, авторський настрій та спосіб мислення;

- формування перших уявлень про автора – письменника на матеріалі кількох його творів; вміння відповідати на запитання: про що і на які теми пише цей письменник; як він про це пише; найулюбленіший герой автора у його творах. Формування перших уявлень про письменника також передбачає вміння бачити загальнолюдське в різних творах одного письменника (тема, герой, ставлення); вміння бачити загальне і відмінне у розкритті однієї теми від різних письменників, вміння дати письменнику загальну оцінку, яка ґрунтується на читанні та обговоренні творів (ім'я, час життя, перше враження від прочитаного, тематика його творів, персонажі, загальний настрій); поступове розширення уявлень про письменника; створення «каталогу рецензій» про відомих дітям письменників; вміння відповідати на запитання: хто пише про тварин, про природу, про дітей.

Включення біографічної інформації до розмови про прочитане доцільно, коли діти вже мають перші уявлення про обличчя письменника і сформувалися у своєрідний словесний портрет. В інших випадках, коли текст це дозволяє (тобто містить безпосередні біографічні реалії), біографічний фрагмент може поглибити сприйняття твору. Але так чи інакше біографічні включення повинні мати «зустрічний» характер: диктуватися потребами тексту, його розумінням.

Повноцінне сприйняття матеріалу про життя і творчість письменника допоможе забезпечити біографічна повість. Воно передбачає формування в молодших школярів уміння говорити на тему, пов'язану з життям, оскільки, як показує досвід, діти цього віку не володіють здатністю зв'язно говорити. А серйозним показником знань учнів про письменника є не лише обсяг засвоєної інформації, а й самостійна діяльність молодших школярів.

У викладанні біографічного оповідання виділяють наступні етапи (за Л.І.Сараскіною та Л.Є.Стрельцовою):

А сцена – це пов'язана з текстом історія. Формування початкових уявлень, що стосуються кола питань про автора, передбачає цілий ряд запитань і завдань, таких як:

1. У тексті замініть третю особу на першу і навпаки. Що зміниться? Як автор говорить про героя і як герой говоритиме про себе? Яка буде різниця між точкою зору автора і героя на те, що відбувається? З'ясовуючи дистанцію між автором і героєм, відпрацьовується навик характерологічного принципу аналізу тексту, уточнюється авторська позиція, визначається авторський погляд на героя, опановується «технологія» словесного мистецтва.

2. Створіть внутрішній монолог на певну тему, пов'язану з сюжетом художньої літератури. Створіть авторський відступ на тему, виходячи з потреб цього тексту. (Завдання спрямоване на проникнення в характер героя, в авторський задум).

3. Викладайте твір по черзі від кожного з героїв. (Завдання спрямоване на засвоєння видів репортажів, виділення оповідань від головних і другорядних героїв, а також на розуміння наступного моменту авторського задуму: який персонаж, «позитивний» або «негативний», охоче довіряє розповіді автор).

II етап – включає розповідь, пов'язану з життям письменника.

Типи запитань і завдань:

1. Порівняйте факт із життя письменника та художній факт (тобто сюжет — це історія твору). Визначте, наскільки життєвий факт став матеріалом письменника.

2. Дуже конструктивною, на думку Л.І. Сараскіної та Л.Є. Стрельцової, є думка, запропонована В. А. Левіним: «Перш ніж відкрити автора у творі, ти повинен відкрити його вдома». Поставивши учнів на позицію автора у своїй роботі, легше пояснити позицію автора у творі. Діти можуть виконувати завдання, які пробуджують уяву. Саме ця теза – «відкрити в собі автора» методично й педагогічно обґрунтовує літературну творчість дітей. Усі творчі вправи та завдання для створення мають бути мініатюрними, в усному та письмовому варіантах.

У цьому випадку завдання на створення мають допоміжний характер і супроводжують завдання до текстів. Для того, щоб учень міг замінити першу особу третьою в певному тексті (і навпаки) і з'ясувати, що змінилося у змісті твору, він повинен спочатку спробувати зробити те ж саме у своїй маленькій історії. - за малюнком, або на задану тему. Коли його герої говорять власним, а не власним голосом, і він - як автор - надасть (або не дасть) їм право голосу, він краще зрозуміє психологію твору іншого автора, а отже, його задум, його ставлення, себе як творчої особистості.

III етап - розповідь, пов'язана з біографією реальних осіб.

Це складання розповідей та мініатюр про себе (автобіографія), про батьків, друзів, однокласників, складання біографій, біографій за зразками.

У початковій школі на уроці читання цьому виду розповідей (оповідань) можна приділити найменше уваги і винести з уроку в позаурочний захід школярів.

Позакласна робота з читання тісно пов'язана з уроками класного читання за темою, письменником, жанром. Якщо вчитель на уроці читання зацікавить дітей якоюсь темою, то вони захочуть почитати щось інше на цю тему. Спілкування можна здійснювати при читанні творів конкретного письменника. Наприклад, прочитавши оповідання Сухомлинського «Камінь», учитель рекомендує прочитати інші оповідання письменника. У результаті такого читання знання дітей про творчість певного письменника поступово розширюються [33].

Для створення відповідної емоційної атмосфери вчитель може розпочати свій розповідь про письменника своєрідним епіграфом. Емоційне повідомлення про автора можна доповнити демонстрацією його портрета, фотоілюстрацій, виставкою книг, презентацією тощо. Безперечно, така інформація допоможе вчителю підвищити ефективність уроків читання, сприятиме формуванню інтересу дітей до художньої літератури, любові до рідного слова. Ось приклад розповіді про кількох письменників: Всеволода Нестайка, Євгена Гуцало та інших (див. додаток Г).

Тому потрібно звернути увагу на якість мовлення (саме використання ораторських прийомів, вільна, щира розповідь здатна привернути увагу учнів). Але розповідь також потрібно переривати цитатами, вибираючи для цитати текст настільки вражаючий, образний, проникливий, що його неможливо переказати без втрати змісту та стилю. Це може бути цитата з твору, щоденника чи листа письменника, може бути точний опис цього сучасника, вченого, іншого письменника, часто це вірш про нього. Учитель збирає вірші, написані поети про поетів, загалом про митців слова. Вірш потрібно читати напам'ять, можна відкрити для них урок, можна написати цитату на дошці і

перетворити її на проблемне завдання, можна підготувати учня, який буде читати вірш.

Програма читання для 3 класу складається з пояснювальної записки та змістових рядків Державного стандарту читання: Гурток читання. Формування та розвиток навичок читання. Літературна пропедевтика. Усвідомлення жанрової специфіки творів. Семантико-структурний аналіз тексту. Засоби художньої виразності емоційно-оцінного ставлення читача до змісту твору. Розвиток творчої активності учнів на основі прочитаного. Робота з дитячою книжкою. Позакласне читання.

У 3 класі коло читання розширюється за жанрами та особистостями, охоплюючи твори, доступні, цікаві для цього віку, мають художньо-естетичну цінність.

Сходинки до монографічного вивчення поезії: Марійка Підгірянка, Н. Забіла, П. Воронько, М. Стельмах, Т. Коломієць, А. Костецький, Д. Павличко.

Щодо біографії письменника, то змістом навчальної діяльності є усвідомлення взаємозв'язку: автор – твори – книги; автор - тем. Ставлення письменника до зображуваних подій і персонажів. Епізоди з життя і творчості письменника. На цьому етапі учні повинні:

- пояснювати, що той чи інший письменник є автором низки творів, низки книг на певну тему, наводити приклади; мати елементарне розуміння авторської позиції; як автор ставиться до зображених подій і персонажів (за допомогою вчителя);

- розповісти епізоди з життя і творчості письменників, з якими ми познайомилися під час навчання. У підручнику Савченко Є.Я. «Читанка» 3 (ч. 2) (К. «Просвіта» 2003) є такі письменники, чиї творчість вивчають, але діти про них майже нічого не знають або відомостей дуже мало. Це такі письменники, як Анатолій Костецький, Анатолій Качан, Степан Жупанін, Євген Гуцало.

Ось що дає підручник. У розділі «Слово Шевченка» діти звертаються до поезії Т.Г. Шевченка, а саме: «Село! І серце відпочине. «, «Мені досі сниться: під горою», «Тече вода з-за гаю. Також представлено коротку біографічну розповідь про поета, якої недостатньо знати його життя, взагалі не сказано про те, коли він почав писати свої вірші. Навпаки, дітям дається завдання знайти твори його власне життя.

Про Марію Підгірянку представлено дуже мало інформації, яка не буде цікавою дітям; наводяться факти, які не розкривають її як поетесу. Можна було не тільки сказати, що «багато творів поетеси покладено на музику», але й назвати їх. У підручнику представлені такі твори, як: «Що я люблю», «Співанка про місяці», «Діти і ластівка».

Грицько Бойко. У його біографії дуже чітко вказано, що діти не тільки читають його твори, а й замислюються над тим, чи впізнають вони в них себе чи своїх друзів і рідних. Його твори «Як невдаха виступав», «Хвастунець», «Сашко» дають можливість молодшим школярам замислитися над своєю поведінкою, щось у собі виправити. Також у нього є загадки, скоромовки, веселки.

У біографії Дмитра Павличка сказано лише в якому році і де він народився, не більше. Для дітей молодшого шкільного віку це зовсім не цікаво. Потрібні інші факти, які можуть викликати інтерес до цього поета. Підручник містить такі твори: «Розмова», «Гном», «Птиця», «Мрія».

Анатолій Костецький. Про це вже згадувалося в попередньому розділі, але в цілому, на мою думку, написано із захопленням. Дітям буде цікаво продовжити вивчення його творчості. А це «Імена», «Не хочу!», «У гостях», «Бюро знахідок».

Тамара Коломієць. Про цю поетесу, на нашу думку, також мало матеріалу в підручнику, потрібно розповісти про її життя та родину. Вона пише про дружбу, працьовитість, доброту: «Дбайкова пісенька в дорозі», «Хто розсипав роси», «Чоловічки», «Їжаки».

Анатолій Качан — поет, про якого в підручнику майже немає відомостей, дітям не буде цікаво вивчати його твори: «Дбайкова пісенька в дорозі», «Хто розсипав роси», «Чоловічки», «Їжаки».

Про Степана Жупанина коротко розповідається, де він виріс і що надихнуло на поезію, і все. За словами методистів, щоб дати дітям знання про поета, потрібно звернути увагу на його біографію. «Ліщина», «Оленчині вишиванки», «Сім вітрів» — це твори, які пропонуються для вивчення.

Василь Сухомлинський представлений досить цікаво, але можна додати ще кілька цікавих моментів з його життя. У підручнику вміщено такі твори: «Красиві слова і красиве діло», «Кінь утік...», «Гвинтик», «Який слід повинна залишити людина на землі?».

Знову ж таки, інформації про Євгена Гуцало недостатньо для навчання. У підручнику лише одне, але цікаве оповідання «Перебите крило».

Анатолій Григорук. Про цього письменника описано змістовно і цікаво, а його твори цікаві незвичайними назвами: «Хто міняє, той нічого не має», «В гурті й пісня в лад іде».

У творчості Ярослава Стельмаха героями є наші сучасники, в його оповіданнях багато діалогів, що приваблює читачів. Це такі роботи, як «Ловись, рибко!».

Також у підручнику є й іноземні письменники: Шарль Перро, брати Грімм, Карло Коллоді, Астрід Ліндгрен, російський письменник Петро Єршов. Аналізуючи програму та підручники з читання, ми прийшли до наступних висновків:

У програмі чітко прописано, що діти повинні робити на певному етапі, а це:

- пояснювати, що той чи інший письменник є автором низки творів, низки книг на певну тему, наводити приклади; мати елементарне розуміння авторської позиції; як автор ставиться до зображених подій і персонажів (за допомогою вчителя);

- розповідати епізоди з життя і творчості письменників, з якими вони познайомилися під час навчання.

У підручниках визначені всі автори для вивчення та їхні твори, але біографічні дані подані обмежено.

1.3. Специфіка ознайомлення молодших школярів з творчістю українських письменників у процесі роботи з дитячою книжкою

Термін «літературна гра» вживається у подвійне значення: І – це художня творчість, робота з художніми засобами за законами мистецтва, як будь-яка соціальній грі (політичній, виховній, спортивній), але різна за змістом – тут переважають естетичні критерії. По-друге, література – це ніби узагальнена назва певних жанрів, що стимулюють інтелектуальну діяльність і розвивають естетичний смак.

У методичному аспекті літературні ігри – це словесні, рольові, драматичні ігри на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, кмітливість та винахідливість учасників, один із найефективніших засобів опрацювання літературний твір.

Гра активізує психічні процеси діяльності учня молодшого шкільного віку (відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять, увага), свободу, мовлення. Використання на уроці дидактичних ігор та ігрових моментів робить навчальний процес цікавим, створює у дітей веселий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Звернення до гри як засобу організації процесу читання продиктовано не тільки віковими особливостями молодшого школяра, а й, по-перше, специфікою літературного твору, що дуже близька до художніх умовностей гри. , і, по-друге, специфікою сприйняття літератури, яка також співзвучна природі. ігровий момент, вимагає відриву від реальності, переживання іншого світогляду, інших почуттів. Дидактична гра на уроці читання сприяє

усвідомленню ідейного, тематичного, композиційного задуму письменника, знайомить з літературознавчими поняттями, що, у свою чергу, забезпечує адекватне розуміння твору. Деякі літературні ігри, здається, не привносять нічого нового в усвідомлення дітей, але вони приносять велику користь, оскільки вчать їх творчо застосовувати наявні знання в інших умовах, активізують різноманітні процеси мислення.

Літературна гра містить великі здібності: вона може бути і засобом аналізу художнього твору, його осмислення, і методом оцінки прочитаного, і результатом вивченого, і способом перевірки рівня засвоєння матеріалу [15, С. 4].

Специфіка засвоєння літературних понять молодшими школярами зумовила визначення основних груп літературних ігор:

1) з дидактичною метою їх проведення;

2) за змістом навчального матеріалу.

I група (ігри дидактичної мети) включає:

- ігри проблемно-пошукового змісту (на осмислення, отримання нових знань);

- Рефлексивно-тренувальні ігри (для закріплення знань);

- ігри творчого плану (формувати вміння здійснювати творчу передачу знань);

- контрольні-оцінні ігри, для створення яких залучаються учні. До II групи (за змістом навчального матеріалу) входять ігри:

- на засвоєння понять «тема», «композиція»;

- засвоїти поняття «характер», зрозуміти взаємозв'язок між героями, їх характерами;

- про формування поняття «мова художнього твору»;

- сформувати поняття «автор твору»;

- сформувати поняття «жанр»;

- літературні ігри та творчі завдання на розвиток уяви, фантазії;

- розширити кругозір читача, збагатити читацький досвід. Пізнавальне захоплення літературою виникає вже в дошкільному віці, коли старші діти читають. Якщо таке читання проводиться систематично, продумується підбір книг, постійно з'ясовується ступінь їх розуміння дитиною, з належним успіхом формується інтерес до словесного мистецтва. Це позитивно впливає на розвиток інтересу до читання художніх творів, до їх самостійного осмислення, роздуму над ними. Особливо успішно ця цінна якість читацького таланту розвивається в процесі самостійного читання [29, С. 264-265].

Для успішного формування пізнавального інтересу необхідно «використовувати різноманітні методичні прийоми як на самому уроці, так і під час підготовки до нього». Отже, першокласники вже можуть виготовити найпростіші каталожні картки, на яких графічно зобразити назву прослуханого твору, намалювати власний малюнок чи приклеїти витинанку. Цей вид роботи організовує читацьку діяльність школярів, спрямовує їх на розвиток вміння точно називати твір і висловлювати свої думки, як у ньому сказано.

Слід зазначити, що засвоєння нових знань не завжди може бути забезпечено в процесі ігрової діяльності. «Тому ігри можна поєднувати з деякими формами проблемного навчання». На етапі поглиблення, розширення знань про зміст літературного поняття слід використовувати спеціально розроблені для цього ігри.

Зупинимось детальніше на характеристиці виділених груп літературних ігор. Розглянемо ігри, які за дидактичним призначенням є «проблемно-пошуковими, а за змістом навчального матеріалу спрямовані на ознайомлення з концепцією автора твору, засвоєння якого, на нашу думку, є одним із найскладніших. для першокласників» [13, С. 31].

Почати можна з гри «Що ти про мене думаєш?» У другому класі гра проводиться після ознайомлення учнів з українськими казками. Дидактична мета гри – розвивати вміння розуміти ставлення автора до героїв залежно від

емоційного забарвлення слова. Учитель пропонує учням прочитати назви відомих казок і за назвами визначити авторське ставлення до героїв. Учні діляться на команди. Перемагає та команда, учасники якої найточніше визначили авторське ставлення до героїв.

Вчитель пропонує, дивлячись на кінець букваря, переглянути його зміст і записати назви художніх творів, за якими можна здогадатися, як автор ставиться до своїх героїв. Перемагає той, хто вибрав найбільшу кількість цих заголовків і обґрунтував свою думку. Після гри діти пригадують назви інших літературних творів, з яких відразу можна дізнатися, що думає автор про зображених ним героїв. У тексті, який діти читатимуть вдома, пропонуємо підкреслити всі слова, які так чи інакше виражають думку автора, дозволяючи відчутти присутність автора.

Після того як учні усвідомили, що художній твір – це твір конкретної людини, дещо знають з біографії письменника, уявляють, що, на думку автора, варті його думки, почуття, ставлення до світу тощо. , їм пропонується ряд літературно-ігрових завдань, які дозволяють поставити себе на місце автора. Наприклад, «Я головна, я – буква ...». Будь-яка буква вставляється в кишеню, учням необхідно скласти текст, у якому було б не менше 20 слів, які починаються з цієї букви. Перемагає той, хто вживає більше цих слів, і його історія матиме сенс. Текст може бути жартівливим.

У цій грі діти не тільки активізують свій словниковий запас, удосконалюють літературні здібності, а й вчаться бути в ролі автора.

Ці ігри можуть мати різні варіації.

Гра «Використай задані слова». Учні необхідно скласти текст, у якому використано подані слова. Один учень обирається оповідачем. Решту на аркушах він пише по одному слову і передає йому. Протягом 10 хвилин оповідач має скласти зв'язний текст з обов'язковим використанням усіх поданих слів у довільній послідовності та граматичній формі.

Гра «Уяви себе...», крім вищезазначених цілей, сприяє формуванню творчої уяви учнів. Учні працюють у групах по 4-5 осіб. Після прочитання нової книги кожна група отримує картку з одним із завдань:

«Уяви собі, що ти -- продавець у книгарні. Зроби рекламу цієї книги так, щоб її охоче розкупили».

«Уяви, що ти -- літературний критик. Напиши, що тобі не сподобалось у цій книзі. Обґрунтуй свою думку».

«Уяви себе вдячним читачем. Тобі необхідно написати листа-подяку авторові цієї книги».

«Уяви себе співавтором книги. Зроби необхідні зміни, доповнення до сюжету, композиції, оформлення книги».

«Уяви себе вчителем 3 класу. Допоможи дітям ознайомитись із книгою, зумій викликати до неї інтерес. Напиши, що ти для цього зробиш: покажеш ілюстрації, обереш історичні факти, розкажеш про..., зачитаєш..., даси такі завдання... тощо».

«Уяви себе кореспондентом місцевої газети. Візьми інтерв'ю у автора цієї книги. Про що запитаєш?» [16, С. 5-19].

Враховуючи специфіку засвоєння літературних понять молодшими школярами, вчителі можуть самостійно коригувати послідовність і характер літературних ігор. Зокрема, ігри, що визначаються як контрольно-оціночні, можна використовувати як ігри навчального змісту. Таким чином, гра «Письменник – не письменник» стосується імен дитячих письменників, які чергуються з видатними діячами, художників, музикантів. У грі ведучий вимовляє ім'я письменника – діти піднімають руку. Якщо звучить прізвище іншого виконавця, вони не представлені. Ті, хто не підняв руку, коли було вимовлено прізвище письменника, і ті, хто подав його, коли воно не прозвучало, вибувають з гри.

Наприклад, діти мають вибрати імена письменників із такого списку: Марійка Підгірянка, Леся Українка, В. Сухомлинський, М. Лисенко,

Т. Коломієць, Г. Бойко. Після гри діти отримують додаткове завдання: пригадати твори письменників, імена яких були в списку, самостійно продовжити цей список.

Досвід організації літературної діяльності на уроці читання свідчить про ефективне вивчення літературних творів, свідоме засвоєння таких літературних понять, як тема, ідея, сюжет, персонаж, мова твору, жанр тощо. Діти відповідно до запропонований вид діяльності, виконуючи ігрові дії, навчилися помічати й розпізнавати художні засоби виразності, визначати жанрові особливості твору, бачити компоненти твору (персонаж, вчинок), відтворювати прочитане в уяві; навчитися розуміти авторський задум і визначати свою позицію, тобто загалом набути здатності повноцінно сприймати літературний твір.

Результати навчання свідчать про те, що ігрові дії на уроках читання сприяють вихованню уваги до художнього слова, допомагають помітити й розпізнати художні засоби виразності, визначити жанрові особливості твору, побачити складові твору.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність уніфікованого визначення читацької компетентності.

Як бачимо, читацька компетентність визначається не лише обсягом літературознавчих понять, знань, елементарних читацьких умінь та їх відтворення, а й умінням учня засвоювати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності.

Процес формування читацької компетентності у молодших школярів буде ефективним лише за умови організації цілеспрямованої та системної взаємодії вчителем, школярами та батьками. Тільки така співпраця може принести певні результати. Тому роботу з розвитку читацької компетентності

слід починати з розуміння сутності кожного етапу та використання на уроці найбільш ефективних методів і прийомів.

Також при формуванні читацької аудиторії необхідно безпосередньо враховувати психолого-педагогічні фактори, особливо вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Їх урахування сприятиме формуванню активного читача, здатного сприймати, осмислювати й інтерпретувати твори, давати й висловлювати певну оцінку. Аналіз літератури дає можливість оволодіти певними знаннями, а через проектну діяльність, пов'язану з розв'язуванням однієї чи кількох задач, демонструвати практичні результати застосування тих самих знань.

Одним із головних завдань навчання молодших школярів є створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой особистості. Це завдання реалізується через соціокультурну змістову лінію, яка допомагає учням пізнати світ, природу, суспільство, ознайомити їх з основними культурними надбаннями рідного народу і людства, розвитком духовної сфери особистості, зокрема моральної віри, відчуття прекрасного та багато іншого. Ця змістова лінія є системою культурних тем, які регулюють програму.

Саме такими виховними, розвиваючими можливостями для формування молодших школярів є шкільний предмет «Літературне читання», метою якого є розвиток особистості дітей засобами читання, формування читацької компетентності молодших школярів, ознайомити їх з дитячою літературою як мистецтвом слова та підготувати їх до систематичного вивчення слова української літератури в початковій школі, виховання національних, громадянських, моральних, естетичних та інтелектуальних цінностей, розвитку художніх смаків.

Від початкової школи багато в чому залежить, чи люблять діти читати, чи зможуть вони залишатися байдужими до літератури. Це у молодших школярів формує читацькі інтереси та закладає основу етичної культури

особистості. Навички читання – це основа, яка дозволить їм у майбутньому розширити свій духовний та інтелектуальний потенціал. Щоб душа дитини відгукнулася на твір мистецтва, звучала чарівна музика, це необхідно, як вважає В.О. Сухомлинського, «вміти торкатися її струн». Зміст і методика предмета «Літературне читання» мають великий потенціал для морально-етичного, естетичного виховання; мовленнєвий, інтелектуальний і творчий розвиток дітей засобами художнього слова. Хоча вміння читати розвивається на всіх уроках і життєвих ситуаціях, тільки завдяки урокам читання воно є об'єктом цілеспрямованого, систематичного вивчення, що дає можливість оволодіння стати повноцінним навиком, інструментом навчання. протягом усього життя.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ У РОБОТІ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ

2.1. Зміст, форми та методи вивчення творчості українських письменників у процесі роботи з дитячою книгою.

Сучасна педагогічна наука і практика початкової школи в галузі читання все більше орієнтується на літературний розвиток учнів, під яким розуміють «віковий і водночас навчально-виховний процес, що характеризується рівнем сприйняття літератури, мистецтво слова», та процес розвитку власної літературної творчості дітей.

«Для вчителя важливим завданням є забезпечення літературного розвитку учня під впливом цілеспрямованого навчання. Це передбачає розуміння всіх складових літературного розвитку, до яких відносять рівень сприйняття літератури, що є провідним показником, читацький світогляд – «начитаний», уміння працювати з текстом, розуміння віршованого мовлення, здатність до відтворення цілісного образу за деталями, наявність художнього смаку» [37, С. 28].

«Однією з наочних, яскравих, кількісних характеристик підготовки дитини-читача є читацький світогляд, пов'язаний з поняттям «гурток дитячого читання», «гурток дитячого навчального читання».

«Коло навчального дитячого читання визначається в державних програмах з читання та позакласного читання та реалізується в підручниках, плануванні та навчально-методичних посібниках для вчителів».

У сучасних педагогічних словниках поняття «читацький світогляд» досі відсутнє, хоча насправді воно використовується в педагогічній практиці. На основі загального визначення світогляду (за С. Гончаренк), під читацьким світоглядом ми розуміємо уявлення, поняття та відомості про літературу,

літературні твори, доступні учням на кожному етапі їх психічного розвитку [7, С.28].

Щоб побачити особливості формування читацького світогляду, порівняти з наявними науковими даними, що характеризують оптимальний рівень розвитку цієї складової літературного розвитку, та оптимально налаштувати навчальну діяльність, ми використали вимірювання, проведені протягом грудня 2011 р. у 2 класі Харківської спеціалізованої I-III ступенів ЗОШ №93 з українською мовою навчання.

У педагогічній літературі рекомендуються такі вимірювання розчленованості читацького світогляду:

– «Автор – назва твору». Учня пропонується список письменників, що складається з імен письменників-класиків 19 ст., дитячих письменників 20 ст. та сучасників та зарубіжних письменників Завдання: записати назву назви будь-якого твору цього письменника за прізвищем. Якщо дитина не знає відповіді, вона або залишає порожнє місце, або ставить позначку «-».

– «Автор – це жанр». Учня пропонується список письменників, що складається з імен письменників-класиків 19 ст., дитячих письменників 20 ст., сучасників та зарубіжних письменників. Завдання: запишіть за прізвищем, які твори написав письменник: казки, оповідання, вірші. Слово «жанр» не вживається.

– «Автор – тема». Учня пропонується список письменників, що складається з імен письменників-класиків 19 ст., дитячих письменників 20 ст. та сучасників та іноземних письменників Завдання: записати тему прізвища, про яке писав письменник. Звичайно, учням пропонуються варіанти тем: про природу, про дітей, про дорослих, про пригоди, про науку і техніку, про магію. , художня література, про Батьківщину (історію та новітній час), про життя в інших країнах.

– «Жанр – автори». Пропонується назвати основні жанри: казка, оповідання, байка, вірш, до яких вони повинні записати імена письменників, які написали такі твори.

– «Тема – Автори». Пропонується перелік тем дитячої літератури: про природу, про дітей, про дорослих тощо. Завдання: до кожної теми запишіть ім'я письменника та/або назву твору.

Звичайно, у навчальному процесі вчитель переважно вимірює широту читацького кругозору, тоді як розчленовування не стільки вимірюється, скільки поступово формується завдяки регулярним вправам і завданням на співвіднесення імені письменника, твору, твору. тема [32, С.29-30].

Оскільки у учнів II класу ще невеликий досвід читання, а поняття тема, жанр, автор тільки формуються, ми виміряли лише головний показник читацького кругозору – широту. Учням було запропоновано за 15 хвилин записати імена відомих їм письменників. Дітям пояснили, що вони можуть записувати як поетів, так і тих, хто писав прозу – прозаїків, українських, російських та зарубіжних письменників.

Щоб оцінити світогляд читача, були створені такі умови:

– для дітей створили комфортну атмосферу, вони нікуди не поспішали, не нервували. Вимірювання проводили на початку третього уроку за розкладом;

- діти були впевнені, що їх не оцінять негативно;

- учні працювали самостійно, не дивлячись ні один на одного, ні на підручник;

- учні могли задавати запитання вчителю лише пошепки, щоб не заважати іншим.

Отримані результати узагальнено в таблиці 1. [Додаток 1]

Розберемо отримані дані. Для цього визначимо загальну кількість прізвищ, зазначених у класі. Враховуючи всі прізвища, названі кожним учнем, навіть якщо вони повторюються, виводимо середнє арифметичне від кількості

вказаних прізвищ письменників. Для цього загальну кількість прізвищ письменників, зазначених у класі, ділять на кількість учнів, які брали участь в опитуванні.

Проаналізуємо різноманіття письменників, зазначених студентами. Для цього ми проведемо кількісний та якісний аналіз даних. Загалом учні назвали 19 імен письменників. Троє з них жили в 19 столітті, десять – у 20 столітті, шестеро – наші сучасники. Усі представлені автори – українці, з них 12 поетів, 7 прозаїків.

Найчастіше діти згадували Т. Шевченка (9 учнів), Л. Українку (7 учнів), рідше – І. Франка (1 учень), Г. Чубача (1 учень).

Визначено, що широта кругозору читача в середньому менша за зазначену програмою – учні повинні знати не менше 11 імен письменників. Читацький світогляд становить менше чверті оцінки (22%), що відповідає вимогам програми. Також у студентів великий потенціал – 33% дітей змогли назвати 9-10 імен авторів.

Наступним показником літературного розвитку є рівень сприйняття. За словами Т.Г. Рамзаєвої, діти молодшого шкільного віку характеризуються чотирма рівнями сприйняття: фрагментарним констатуючим рівнем «героя» та рівнем «ідеї».

Аналіз спостережень за навчальним процесом показав, що більшість учнів перебувають на констатуючому рівні сприйняття художнього твору, 2 учні – на рівні «герой», 1 учень – на уривчастому рівні. досягає високого рівня: учні вміло читають текст цілими словами, чітко вимовляють їх, допускаючи незначні відхилення, дотримуються відповідної інтонації. Викликати розуміння фактичного змісту та висловлювати оцінку прочитаного. Швидкість читання від 43 до 77 слів за хвилину.

Таким чином, літературний розвиток основної частини класу знаходиться на середньому рівні.

У пошуках ефективної методології, яка, з одного боку, буде брати до уваги специфічні закони літератури як виду мистецтва, а з іншого боку, дозволить дітям брати участь в активній творчій діяльності, слід звернутися до дидактичної гри, Дидактичні ігри гри, які безпосередньо включені в структуру уроку і сприяють засвоєнню, поглибленню і закріпленню навчального матеріалу і є засобом загального розвитку особистості, формування читання незалежності і т.д. [31, С.4],

Дидактичні ігри використовуються в навчанні і вихованні дітей різного віку. Їх особливість полягає в тому, що вони створюються і розвиваються дорослими для навчання і виховання дітей.

Дидактичні ігри поєднують в собі елементи навчання з радісною ігровою діяльністю для дітей. Дидактична гра має сталу структуру, яка відрізняє його від інших видів дитячої діяльності.

Структура дидактичної гри — це основні елементи, які надають їй форми навчання та одночасно ігрової діяльності: дидактичні та ігрові завдання, ігрове оформлення, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст, результат. Дидактичні завдання визначаються вчителем відповідно до програми. Ігрові завдання є тими завданнями, які виконуються дітьми в ігровій діяльності. Установка двох завдань - дидактичних і грати - відображає взаємозв'язок між навчанням і грою.

Концепція гри в дидактичних іграх, в основному, виражається в самій назві. Наприклад, мета дидактичної гри «Школа», щоб навчити дітей, як правильно описувати об'єкти і говорити про явища природи в формі, що інтереси дітей. Діти в цій грі грають роль учнів у школі, «читають», а насправді описують картинки. Іноді ігровий намір приймає форму ігрової задачі, наприклад: виберіть смужки паперу однакової форми, кольору та розміру. У таких іграх діти, виконуючи ігрове завдання, вчаться розрізняти предмети за певними критеріями.

Ігрові дії обумовлені конкурентними елементами. Наприклад, потрібно швидко помітити схожість чи відмінність, сказати чи не вимовити заборонене слово, не пропустити наступний хід. Ігрові дії полягають у перестановці предметів, збиранні їх, розкладенні картинок, імітації рухів і т. д. Вони можуть виражатися не тільки у зовнішніх діях, а й у внутрішніх — у розумових операціях (порівняти, поєднати, класифікувати).

Чим менші діти, тим легше ігрові дії. Ігрові дії дітей старшого віку потребують взаємодії одних дітей з іншими, певної послідовності, порядку з урахуванням умов вирішення поставленої в грі задачі.

Дидактична гра має певний результат, який є фіналом гри, надає їй завершеності. Воно проявляється насамперед у формі розв'язання поставленої грою задачі і доставляє дітям моральне та розумове задоволення. Результат гри діти сприймають як своє досягнення: вони відгадали загадки, задані грою, виконали завдання, ігрові завдання і т. д. Для вчителя результатом гри є засвоєння дітьми конкретних знань, розвиток усвідомлення певних умінь і навичок, а також встановлення між ними дружніх стосунків. Цінність дидактичної гри полягає в тому, що вчитель не тільки визначає її зміст, хід, а й передбачає результат, який є одним із показників розвитку дітей.

Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані, відсутність основних руйнує гру. Без ігрової концепції та ігрових дій, без правил, які організовують гру, дидактична гра або неможлива, або втрачає свою специфічну форму, перетворюючись у виконання інструкцій і вправ.

Діти особливо цікавляться грою, ігрові дії викликають у них інтерес. Ігрові дії допомагають представити довільну увагу дітей, засвоїти та закріпити програмні знання.

Діяльність дітей, в якій немає ігрових дій і має лише виховну мету, не можна назвати грою. Це можуть бути вправи з дидактичним матеріалом. Проте одні й ті ж об'єкти можна використовувати як для вправи, так і для дидактичної гри. Але основою дидактичної гри є ігрове задумування та ігрові

дії, а основою вправи є завдання вчителя та його виконання дітьми. Діти шести-семи років люблять важкі ігри, що вимагають вміння мислити, що викликає серйозні інтелектуальні зусилля. Чим складніше завдання, тим яскравіше і гостріше переживається радість від подолання труднощів. Учитель повинен враховувати цю особливість, прагнути до того, щоб навчання в дидактичній грі було цікавим, а не розважальним. Адже вона повинна привчати дітей до фізичних і розумових зусиль, які необхідні для роботи. «Грати без зусиль, без енергійної активності – це завжди погана гра», – сказав А.С. Макаренка.

Дидактичне завдання визначається змістом навчального матеріалу та навчальними цілями. Ігрові дії складають сюжет дидактичної гри, і це не завжди практичні зовнішні дії, коли щось потрібно уважно розглянути, порівняти, розробити і т. д. Найчастіше це складні розумові дії, що виражаються в процесах цілеспрямованого сприйняття, спостереження, порівняння, пригадування вивченого раніше.

Правила спрямовують діяльність дітей, забезпечують виконання поставленого завдання. Вони допомагають вчителю керувати грою, несуть виховний, організаційно-дисциплінарний характер. Як і в творчій рольовій грі на основі кейсів, вони мають регулюючий вплив на реальні стосунки між учасниками, особливо в іграх з елементами змагання. Керівництво дидактичною грою завжди здійснює вчитель. Він сам є учасником гри. Його позиція перед дітьми відкрита. Учитель ставить завдання, організовує дії, аналізує та оцінює їх результати.

Управління дидактичною грою вимагає такту і вправності. Поєднуючи дві форми діяльності – гру та навчальну, вчитель повинен зберегти самостійність гри, радість і задоволення, які вона приносить дітям, і водночас забезпечити формування у дітей запланованих знань, умінь і навичок. . відбулися якісні зрушення у розвитку пізнавальних здібностей, рухової активності, морального становлення особистості Дуже важливо, щоб сам

педагог, використовуючи ігровий метод, не відокремлював у свідомості дітей навчання та гри, як це іноді буває. на практиці. «А зараз, діти, ми пограємо...» (як ми вчилися, а тепер відпочиньте, відпочиньте), – каже вчитель. Дійсно, у всіх інших випадках вчитель не говорить, яким методом він буде користуватися, наприклад: «А зараз, діти, ми з вами поговоримо про...» Тому, використовуючи ігровий метод, треба негайно встановити перед дітьми ігрове завдання.

Дуже відповідальним моментом є підбір програмового змісту для дидактичних ігор. Вчитель описує роль гри і взаємозв'язок з іншими способами роботи, продумує можливі варіанти її ускладнення (або полегшення), її органічний зв'язок з іншими частинами уроку. При цьому обов'язково потрібно виділити знання, вміння та навички, які необхідно формувати у дітей. Середня тривалість однієї гри 3-5 хвилин. Кількість ігор на одному уроці – не більше 3, одна в першій частині уроку, 1-2 після фізхвилинки. Бажано завершити заняття грою, це зніме втому і залишить радість від уроку.

При проведенні самої гри важливий досвід, тактовність, майстерність педагога, вміння залучити всіх дітей, знайти засоби підбадьорити недостатньо активних, при необхідності допомогти і підтримати інтерес, інтелектуальну напругу.

Пояснення дітям гри має бути емоційним, лаконічним, логічним «Давай відгадаємо», «Що спочатку, а що потім», «Магазин», «Овочі та фрукти», «Хто де живе», «Знайди дерево для насіння». ».

Методисти вважають, що існує необхідність більш широкого використання, особливо в початкових класах, ігор-діяльностей та ігор-вправ. На уроках української та російської мов у процесі розвитку усного мовлення та логічного мислення учнів можна проводити такі ігри: «З якого дерева листочки», «Знайди той самий предмет (колір)», «Змінився. », «Чарівний мішок», «Чого тут не вистачає», «Продавець і покупець», «

Листоноша приніс листівки», «Коли це трапиться», «Для чого це», «Хто у що грає», «Чіі це інструменти». Ігри «Чарівний мішок» ви можете закріпити різноманітними навичками та вміннями. Набір речей у сумці, звичайно, не випадковий. Щоразу він змінюється залежно від мети навчання: це іграшки з буквами в назвах, склади, які зараз вивчаються, потім дрібниці, які потрібно описати тощо.

Інший приклад (створення ігрової ситуації для рольової гри): під час одного з уроків до першокласників раптово зайшов «листоноша». Декільком дітям роздає «листи» — завдання на складання невеликих оповідань за малюнками (або опорними словами) у конвертах. Треба бачити, з яким нетерпінням діти чекають цих «листів», як вони прагнуть скласти найкращий твір.

Щоб гра завжди викликала інтерес, набір предметів слід розширити, а умови гри — ускладнити.

Особливо захоплено молодші школярі грають в ігри, які потребують активної участі дітей всього класу. Наприклад, в іграх-заходах, де забезпечується рух, рух за певними правилами. Знайомлячись з навколишньою дійсністю, діти з цікавістю беруть участь у сюжетних іграх: «Ми прийшли в театр», «Місто готується до свята», «Я їду в гості». Викликаючи великий інтерес, ці ігри розвиваються. уяву, спостережливість, спонукають до самоконтролю, адже учні опиняються в ситуаціях, близьких до їх життєвого досвіду. Основними умовами ефективності використання дидактичних ігор є: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі імена; наявність дійсно ігрових елементів, у тому числі зачатків, рим; обов'язкові правила, які не можна порушувати; включення лічильників; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова і рухи цікаві, несподівані для дітей). Коли гра використовується дуже часто, а техніки не урізноманітнені, виникає небезпека звикання, рутини. Пояснення вчителя при проведенні гри має бути лаконічним і зрозумілим, викликати інтерес. Чим

молодші учні, тим доцільнішим є не лише пояснення вчителя щодо проведення гри, а й її показ. (Звичайно, діяльність класного керівника має залежати від змісту гри.) Наприклад, гра «Відгадай», мета якої розвивати зв'язне мовлення, уміння точно й коротко описувати предмет, вона Бажано починати зі зразка розповіді, щоб діти зрозуміли, як говорити про характерні особливості предмета. [13, с. 158-159].

Багато вчителів вважають за доцільне проведення дидактичних ігор в кінці уроку, стверджуючи, що саме в цей час, що діти були найбільш втомленим. Однак, спостерігаючи, ми можемо бачити, як часто ситуація гри є найкращим початком уроку. В ігровій формі, ви можете ефективно ознайомити дітей з новим способом дій або оживити процес тренувальних вправ.

Дуже часто в класі, діти виправити помилки Незнайки, кабінет в «лісовій школі» або діяти разом з казковим героєм. Досвід показує, що в іграх, молоді студенти щасливі, щоб знайти шляхи виходу з числа лабіринтів, розв'язати головоломки і скласти загадки. Всі ці інструменти не тільки пожвавлюють навчальний процес, а й запобігти дитячій втому.

Отже, гра в його різних формах виконує різні функції, але мотиваційного домінує; саме з цих позицій, що його перевага слід оцінювати в порівнянні з іншими методами. Види дидактичних ігор рольові ігри, вправи, ігри драматизації гри, будівельні гри. Дидактичні ігри можуть бути різних форм: тільки словесним, поєднувати словесні і практичні дії, поєднувати слово і візуалізацію, поєднувати слово і реальні об'єкти. З огляду на використання цих ігор в різних предметних уроків, і в залежності від досліджуваного матеріалу, вони діляться на мовні, математичні, літературні і т.д.

2.2. Багато вчителів вважають за доцільне проведення дидактичних ігор в кінці уроку, стверджуючи, що саме в цей час, що діти були найбільш втомленим. Однак, спостерігаючи, ми можемо бачити, як часто ситуація гри є найкращим початком уроку. В ігровій формі, ви можете ефективно

ознайомити дітей з новим способом дій або оживити процес тренувальних вправ.

Дуже часто в класі, діти виправити помилки Незнайки, кабінет в «лісовій школі» або діяти разом з казковим героєм. Досвід показує, що в іграх, молоді студенти щасливі, щоб знайти шляхи виходу з числа лабіринтів, розв'язати головоломки і скласти загадки. Всі ці інструменти не тільки пожвавлюють навчальний процес, а й запобігти дитячій втому.

Отже, гра в його різних формах виконує різні функції, але мотиваційного домінує; саме з цих позицій, що його перевага слід оцінювати в порівнянні з іншими методами. Види дидактичних ігор рольові ігри, вправи, ігри драматизації гри, будівельні гри. Дидактичні ігри можуть бути різних форм: тільки словесним, поєднувати словесні і практичні дії, поєднувати слово і візуалізацію, поєднувати слово і реальні об'єкти. З огляду на використання цих ігор в різних предметних уроків, і в залежності від досліджуваного матеріалу, вони діляться на мовні, математичні, літературні і т.д.

2.2. Інноваційні технології ознайомлення молодших школярів з творчістю українських письменників у процесі роботи з дитячою книгою

Оскільки лише приблизно чверть класу відповідає вимогам навчальної програми, певну кількість ігор було присвячено вмінню запам'ятовувати імена письменників. Одним із найкращих способів формування в учнів уміння запам'ятовувати прізвища є використання вправи на основі поєднання різних видів пам'яті: вчитель чітко, орфоспічно правильно вимовляє прізвище (слухова пам'ять), каліграфічно правильно записує прізвище (зоровий). пам'ять) на дошці), учні спочатку всі разом, потім окремо вимовляють прізвище (мовленнєво-рухова пам'ять) і записують прізвище, а потім рубрику в зошиті (рухова, рухова пам'ять). У ході експерименту також були розроблені літературні ігри, спрямовані на формування уявлень «тема», «сюжет»,

«композиція», «ідея»; для формування уявлень «характер твору» («герой»); «Мова художнього твору»; «жанр».

Оскільки лише приблизно чверть класу відповідає вимогам навчальної програми, певну кількість ігор було присвячено вмінню запам'ятовувати імена письменників. Одним із найкращих способів формування в учнів уміння запам'ятовувати прізвища є використання вправи на основі поєднання різних видів пам'яті: вчитель чітко, орфоепічно правильно вимовляє прізвище (слухова пам'ять), каліграфічно правильно записує прізвище (зоровий). пам'ять) на дошці), учні спочатку всі разом, потім окремо вимовляють прізвище (мовленнєво-рухова пам'ять) і записують прізвище, а потім рубрику в зошиті (рухова, рухова пам'ять). У ході експерименту також були розроблені літературні ігри, спрямовані на формування уявлень «тема», «сюжет», «композиція», «ідея»; для формування уявлень «характер твору» («герой»); «Мова художнього твору»; «жанр».

Гра «Закінчення слова скажу – прізвище письменника підкажу».

Зміст гри: учитель на дошці записує закінчення, а учні повинні пригадати відомі прізвища дитячих письменників, які закінчуються на запропоновані літери.

Зокрема: -а -о –кий:

Перелісн- Костенк- Коцюбинсь- Пчілк- Павличк- Рильсь- Підгірянк- Шевченк- М'ятківсь- Українк- Нестайк- Сухомлинсь-Забіл- Вороньк- Костець-

Після гри можна запропонувати завдання: назвати твори письменника чи тему твору.

Гра «Літературні головоломки».

«Потрібно виставити під цифрами відповідні букви (1 - Е, 2 - Е, 3 - Ч, 4 - О, 5 - В, 6 - К, 7 - Н, 8 - Ш)», учні мають назвати прізвище видатного українського поета.

Виграє той учень, який перший прочитає прізвище письменника і назве його твори.

Зокрема: Т. Шевченко: «Рече та стогне Дніпр широкий», «Садок вишневий коло хати» та інші.

Гра «Перевір себе».

Зміст гри:

Варіант 1-ий: серед письменників діти повинні назвати тільки тих, хто пише на одну тему;

Варіант 2-ий: педагог називає прізвище письменника, а школярі називають основну тему його творчості;

Варіант 3-ій: педагог називає тему, а школярі називають прізвище письменника, який пише на цю тему.

Зокрема: на тему «Наче вулик наша школа»: Л. Глібов, Д. Павличко, В. Лучук, С. Жупанин, Г. Бойко та інші; на тему «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово»: Т. Шевченко, О. Пчілка, П. Тичина, Н. Забіла, А. М'ястківський та ін.; на тему «Що таке Батьківщина»: В. Сухомлинський, А. Костецький, П. Тичина, Н. Забіла, К. Перелісна та ін.; на тему «Буду я природі другом»: Л. Костенко, С. Жупанин, Л. Українка, В. Сухомлинський, О. Олесь та інші.

Гра «Письменник – не письменник»

Зміст гри: педагог готує список дитячих письменників, які чергуються з прізвищами відомих музикантів, художників, суспільних діячів, науковців, але всі вони мають бути відомими учасникам гри. Коли педагог називає прізвище письменника, то школярі мають підняти руку, а при озвученні вчителем іншого прізвища – не підносити.

Учні, які не піднесли руку, коли вимовлялося прізвище письменника, вибувають з гри.

Зокрема: В. Сухомлинський; Марійка Підгірянка; М. Лисенко; Г. Бойко, І. Репін, І. Франко.

Надане завдання після гри: пригадати твори тих письменників, прізвища яких були у списку.

Гра «Снігова грудка».

Зміст гри: школярі почергово називають по одному письменнику, але перед додаванням нового прізвища, вони повинні назвати усіх тих, кого уже попередньо до них назвали гравці у тій же послідовності, у якій вони були названі. Спершу гравці користувалися підручником, а через певний час змогли вже без нього грати.

Зокрема:

«Н.Забіла -

Н.Забіла - Г.Бойко -

Н.Забіла - Г.Бойко - Леся Українка -

Н.Забіла - Г.Бойко - Леся Українка - Л.Глібов і т.д.».

Гра «Знайди пару».

Зміст гри: школярі мають правильно з'єднати стрілкою прізвище письменника та назву його твору.

Зміст гри: щоб навчити дітей працювати у позиції автора та складати свої твори за жанровими законами, враховуючи при цьому особливості сюжету казки, педагог пропонує учневі: 1) скласти казку «Червона Шапочка» з героями іншої казки; 2) скласти казку за таким же сюжетом, що й у казці «Червона Шапочка», але на сучасний лад; 3) придумати цікавий кінець до відомої історії, який би найбільше сподобався.

Гра «Що спочатку – що в кінці».

Зміст гри: для того, щоб розвивати уміння аналізувати, пам'ять, вчити запам'ятовувати сюжет (послідовність подій) твору, вчитель читає уривок твору (з певною подією), а діти називають, ті події, які передували прочитаному. Виграє та команда або дитина, що якнайточніше назве порядок подій.

Зокрема: «Замісив він тісто, приніс дрова, розпалив у печі. А як піч витопилася, посадив у неї пироги. Мишенята теж часу не гають: пісні співають, танцюють. Спеклися пироги, півник їх вийняв, поклав на стіл. А мишенята тут як тут. І кликати їх не довелося» (Українська народна казка «Колосок»).

Запитання учителя: «Що було перед цією подією?»; «Що сталося пізніше?».

Гра «Кому надійшла ця телеграма?».

Зміст гри: Щоб перевірити уміння вдумливо та осмислено читати, учитель озвучує уривки творів, де є прохання до героїв, чії імена потрібно відгадати. Виграє той учень, який найшвидше назве правильно твір та ім'я літературного героя.

Зокрема: «Приходь до мене, куме, на обід! Я для тебе, як для себе!». (Запрошення на обід до Лисички Журавля з української народної казки «Лисичка та Журавель»).

Гра «Хто заховався?».

Зміст гри: щоб навчити визначати головних героїв та характеризувати їх, учитель чи учні читають твір, а діти визначають героя, характеризують його, описують його зовнішній вигляд, шукають у тексті авторські висловлювання про цього героя та порівнюють його.

Надане завдання після завершення гри: відшукати того, хто зайвий у цьому списку та довести свою думку.

Наприклад: 1) Ведмідь; 2) Мишенятко Круть; 3) Мишенятко Верть; 4) Лисичка; 5) Півник Голосисте Горлечко.

Гра «Допоможи Незнайкові».

Зміст гри: щоб розвивати вміння давати характеристику персонажів, учні повинні визначити, що наплутав Незнайко у цих характеристиках. Треба прочитати та визначити, чи вони відповідають характеру героїв та обґрунтувати свої міркування і доповнити характеристики.

Слухняний, працювятий, розумний – Мишенятко Круть.

Безпечний, неслухняний, боязливий – Півник Голосисте Горлечко.

Злий, хитрий, не любить пісні й танці – Мишенятко Верть.

Гра «Вгадай настрої автора».

Зміст гри: щоб навчити відчувати настрої автора, розуміти задум поетичний, вчитель читає поезію та пропонує учням продемонструвати його настрої за допомогою кольорових сигналів, міміки, слова.

Окрім того, учні визначають, «Чи співпадає настрої автора з їхнім настроєм?» та «Від чого виникає їхній настрої?» або «З чим пов'язаний настрої автора?».

Гра «Доповни».

Зміст гри: щоб розвивати вміння розрізняти жанри творів та розширювати читацький досвід учнів, учитель зачитує уривки цих творів, а діти відгадують автора і називають, які ще твори за жанром він пише.

Зокрема:

1) «У багатьох походах побував Кий. А повернувся в своє місто в горах, тут і помер. І брати його, Щек і Хорив, і сестра їх Либідь тут поховані. Від Либеді стала й річка називатися Либіддю, яка зараз впадає в Дніпро» (Н. Забіла «Древній Київ» – легенди, вірші, оповідання).

2) «Ой вишеньки-черешеньки,

Червонії, спілі,

Чого ж бо ви так високо

Виросли на гіллі!» (Л. Українка – вірші, казки, оповідання).

Найпершою серед ігор була гра «Снігова грудка», яка дуже сподобалася дітям, але учням було дуже важко її виконати одразу. Тому було запропоновано скористатися підручником. Спочатку ця гра проводилася фронтально: деякі учні додавали до списку нові прізвища, а весь клас разом вимовляв послідовність. Потім поступово перейшли до індивідуальних тестів. Також було запропоновано грати в цю гру через змагання. Класний керівник

також брав участь у грі. Згодом ми помітили позитивні зміни: діти почали краще запам'ятовувати імена письменників, які їх називали. Гра «Випробуй себе» не завжди була легкою.

Окрім того дітям було запропоновано відгадати літературні загадки з уже вивчених творів, які вони відгадували досить легко, без особливих труднощів. Завдання, яке ми запропонували спробувати самостійно скласти літературні загадки, також не викликало у дітей ентузіазму.

Надзвичайно сподобалися дітям ігри з картками в конверті, які також не викликали труднощів. Цю гру проводили кілька разів, що сприяло кращому запам'ятовуванню назв творів різних письменників.

Найпопулярнішими серед дітей були ігри: «Письменник – не письменник», «Літературна головоломка», «Снігова грудка», «Що спочатку – що в кінці», «Пригадай, хто автор твору», «Допоможи Незнайкові», «Від кого надійшла ця телеграма?». З великим задоволенням учні брали в них активну участь.

2.3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування читацького кругозору та компетентності учнів початкових класів засобами дитячої художньої книжки

2.3.1. Організація та зміст експериментального дослідження

Проблема формування читацької компетентності у молодших школярів засобами дитячої художньої книжки є безперечно актуальною, в чому ми переконалися, здійснюючи аналіз психолого-педагогічної літератури, на основі власних спостережень, у процесі проходження педагогічної практики та власного досвіду, а також висновків, зроблених по завершенню проведеного експерименту. Мета експериментальної перевірки отриманих фактів полягала в тому, щоб визначити рівень сформованості та можливості розширення читацького кругозору учнів початкових класів щодо вивчення творчості українських письменників, зокрема, рівень розвитку читацької самостійності

молодших школярів у виборі автора, твору що виникає на основі прививання любові до книг, бажання їх читати, вміння орієнтуватися у читацькому просторі – все те, що формується у процесі пошуково-дослідницької й літературно-творчої діяльності.

У рамках дослідження ми намагалися простежити, наскільки учні початкової школи володіють сформованими вміннями розрізняти авторів творів, розпізнавати жанр твору та встановлювати відповідність між ним та автором, визначати тематику творів, розпізнавати авторський задум, розуміють художні твори, їх зміст, призначення, чи притаманне їм почуття любові до книги та бажання спілкуватися з книгами та їх авторам і наскільки вони володіють читацькою самостійністю у виборі книги, автора для читацької діяльності.

Педагогічний експеримент проводився у два етапи в умовах шкільного навчання в 2020-2021 та 2021-2022 навчальних роках.

З метою визначення рівня сприймання художніх творів та бажання їх читати на першому етапі експериментальної перевірки відбулося проведення констатувального експерименту, який характеризувався невеликим обсягом статистичної вибірки.

Зокрема, експериментальне навчання за визначеною нами методикою проводилось у двох 3-їх класах (3-А та 3-Б) на базі ЗОШ № 8 м. Чернівців та охоплювало 31 учень експериментального класу та 32 учні контрольного класу.

Аналіз же результатів експериментального дослідження дозволив визначити рівень сформованості у третьокласників читацької самостійності, недоліки у процесі привиття інтересу до читання книг та дібрати методичний інструментарій для формування в молодших школярів читацького кругозору та компетентності засобами дитячої художньої книжки, вдосконалити види літературно-творчої пошукової діяльності учнів початкових класів.

Представимо результати констатувального експерименту в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості в учнів початкових класів
читацької компетентності в галузі вивчення
творчості українських письменників у роботі**

Читацька самостійність та компетентність, сформованість ЗУН (знань, умінь, навичок) учнів	Рівні розвитку, у %							
	Стійкий		Достатній		Епізодичний		Низький	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Читацька самостійність (уявлення та знання, що демонструють свідомий вибір автора, книги за тематико-жанровим принципом)	44,0	38,8	35,7	32,5	16,7	18,7	3,6	10,0
Аналітична компетентність і цілеспрямованість (уміння аналізувати твір, інтонаційно-логічно визначати ставлення, думки та почуття автора до героя чи події)	34,5	31,7	38,1	35,3	19,1	22,0	8,3	11,0
Сформованість навичок використання ЗЛЕВЧ (навички визначати емоційний настрій твору, його героїв, автора)	27,4	26,2	46,4	38,7	15,5	21,3	10,7	13,8

За результатами констатувального етапу експериментального

дослідження ми з'ясували, що рівень сформованості в молодших школярів читацької компетентності є досить низьким. Виходячи з цього, дібрали методичний інструментарій, який дає змогу залучати дітей до активної літературно-творчої та пошукової діяльності, формує читацьку самостійність та прививає любов до книги і читання, повагу до авторів художнього слова.

За дібраним методичним інструментарієм ми визначали та розширювали читацькі інтереси школярів, виявляли рівень їх читацької самостійності, наявність бажання читати книги, самостійно обирати авторів, виконувати завдання літературно-творчої пошукової діяльності.

Упровадження в практику розробленої методики ми розпочали з вивчення читацької компетентності молодших школярів, адже від них самих і залежить рівень підвищення інтересу до читання художньої книги. Насамперед, нашим завданням постала перевірка характеру читацької компетентності учнів: стійкий, достатній, епізодичний чи низький, для чого й було використано анкету (Додаток Б) та дослідили учнівські формуляри в бібліотеці.

Тож результати анкети засвідчили рівень малочитабельності учнів, оскільки переважає епізодичний інтерес до книги. У більшості випадків діти читають, оскільки від них цього вимагає учитель, батьки, або ж гарно оформлена книга, а чи просто – за порадою друзів. Це підтвердили й результати ознайомлення з дитячими формулярами, де кількість книг була не високою.

У процесі проведення експерименту ми запропонували третьокласникам наступну анкету, що мала за мету визначити види роботи, яким школярі надають перевагу. Кожен з учнів обох класів отримав анкету, яка мала вигляд чотирьох зображень, за допомогою яких учень мав визначитися, що йому подобається робити і оцінити види діяльності, зображені на малюнках за допомогою наступних позначень:

1. — не люблю робити;

2. + подобається робити;
3. ++ люблю робити;
4. +++ дуже люблю робити.

Опрацювавши анкетні дані, ми маємо наступні результати: другокласники люблять найбільше гратися та гуляти, перегляд телевізора у них на другому місці, а книжка, на жаль, займає останнє місце.

Нашим наступним кроком при вивченні інтересів читачів стало дослідження того, які саме книжки люблять читати діти. Перевірку цього ми здійснили також у вигляді анкетного опитування (Додаток В).

Зміст варіантів відповідей чи питань, коли діти щось не знали чи не розуміли, ми пояснювали.

Результати опитування засвідчили, що суттєвої різниці між напрямками читацької компетентності в учнів експериментальних класів та тих, які працювали за традиційною програмою, майже не спостерігалось. Адже читацькі інтереси визначалися переважно вчительськими методичними установками: що він пропонував, те діти й читали. У результаті, книжки за вподобаннями переважної більшості школярів відповідали наступному зразку: однотематичні (за тематичною спрямованістю); книги про рослин, природу, тварин; казки – за жанровою приналежністю, за структурою – книжка-твір; книжки-театри, книжки-іграшки, книжки-розмальовки, книжки-картинки (за конструктивно-оформлюваним виглядом). Вони надали перевагу письменникам таким як: М. Вінграновський, В. Артемонова, П. Мовчан, Л. Костенко, О. Сенатович, М. Сингаївський. Окремі школярі зовсім не могли визначити улюбленого свого жанру або ж письменника, що свідчить про те, що читацькі інтереси у багатьох учнів ще не сформовані, а це змушувало нас ставити більші вимоги.

Окрім того ми побачили учнівські уподобання книжки: на першому місці книжки про дітей (людей) та їх взаємини (за тематичною спрямованістю), адже це відповідало їх бажанням дізнатися якнайбільше про

життя своїх однолітків; книжки про рідний край на другому місці; третє місце посіли книги пригодницького характеру, адже саме вони інтригували, захоплювали їх своїм змістом, таємницями (комбіновані); байки, оповідання, вірші – за жанром; книжка-твір, книжка-збірник – за структурою; за виглядом конструктивно-оформлюваним – книжки-іграшки, комбіновані, типово-оформлені книжки, книжки з ігровим завданням. Переважна більшість дітей до улюблених письменників віднесли: Г. Бойка, Н. Забілу, О. Олеся, Д. Павличка, В. Сухомлинського, Т. Шевченка.

Отже, читацькі інтереси учнів кожного уроку розширювалися, поглиблювалися і якщо спершу діти читали за вказівкою педагога, то пізніше, керуючись своїми смаками, вони самі, за бажанням вибирали те, що їм до душі. Але зустрічалися й учні, ставлення яких було пасивним до книг. Тому нашим завданням стало прилучення кожного школяра до книжки, зробити книгу найближчим другом кожного, а також розширити їхні читацькі інтереси. Для виконання цього завдання ми робили наступне: проводили різні бесіди й конференції, в процесі яких розкривали велику роль книги в житті кожного школяра; організовували бібліотечні уроки; давали написання творів на теми: «Чому я читаю книгу», «Книга – мій друг», «Мої думки під час читання книги», «Що приваблює мене у книзі» та ін.; стежили за записами у читацьких щоденниках; захоплювали учнів літературними гуртками, масовою позакласною роботою, яка включала в себе літературні вікторини, ранки, конкурси, тижні, організовували письменницькі зустрічі.

Врахувавши результати анкети (книжка в них була на останньому місці), особлива увага була звернена на пасивних учнів. Ми вирішили організувати їм зустріч з письменником, обрати якого вони мали самостійно шляхом голосування. Більшість голосів було віддано за письменницю Н.Д. Бачинську, яка із задоволенням відвідала 3 клас. Діти до її приїзду підготували виставку творів та малюнків. Під час зустрічі письменниця багато розповідала про свою творчість, біографію; читала свої нові твори із книжки для дітей; розглядала

малюнки учнів, якими була приємно вражена. На дітей ця зустріч мала величезний вплив, вони були захоплені письменницею, «засипали» її запитаннями. Крім того, учні подарували їй книжечку-саморобку, над якою працював весь клас, вона містила твори письменниці і була гарно ілюстрована.

Під час проведення таких робіт ми особливу увагу звертали на дітей, які були байдужими до книжок за анкетними даними та намагалися задіювати їх до масових всіх форм роботи, давали завдання індивідуального характеру.

Окрім цього ми свою методику впроваджували під час ознайомлення школярів з літературними поняттями – ідея твору та тема. Ми врахували при цьому те, що розуміння молодшими школярами тексту є поетапним. Орієнтування у фактичному тексті та виявлення емоційного сприйняття того, що прочитано відбувається на першому етапі, де ми найчастіше використовували підготовчу бесіду. Розуміння учнями окремих понять та слів, які є у тексті, відбувається на другому етапі. Поясненням ми вибирали суттєве, не уживаючи термінів, від якого залежало розуміння літературних понять загальне. На цьому етапі ми використовували також і завдання творчого характеру. Поглиблений змістовий текстовий аналіз, мета якого – досягнення розуміння суттєвих відношень, головних ознак, зв'язків тощо є третім етапом.

Окрім того, у художніх творах конкретний зміст несуть поетичні образи, такі як: образи дійових осіб та пов'язані з ними почуття, картини природи тощо. Як правило, у художніх творах не висловлюється ідея твору, а показується за допомогою поетичних образів. Тому при читанні художніх творів ми намагалися зробити все, щоб учні яскраво сприйняли поетичні образи, правильно осмислили їх і прийшли до певних висновків.

При опрацюванні з учнями поетичних образів казок, байок, оповідань, дітям були запропоновані різноманітні завдання, які допомагають знайти потрібний матеріал про дійових осіб, дати правильно оцінку їх вчинків, поведінці, бажанням, зробити належні висновки.

Ознайомлення учнів молодших класів із літературними поняттями

«ідея» та «тема» твору, ми розпочали уже в 3 класі, де вони усвідомили, що темою є постановка питання, а ідеєю – відповідь на нього, а також те що ці поняття є органічно пов'язаними, взаємозумовленими та становлять собою ідейно-тематичний зміст літературного твору, його основу. Слідуючи цьому, ми в нерозривній єдності ознайомлювали учнів із цими двома поняттями.

До теми та ідеї твору ми підводили школярів через постановку запитань за змістом. Запитання при цьому були такими, що змушували дітей обґрунтувати свої думки, цілеспрямованими, викликані в цілому вчинками персонажів чи змістом тексту. Це були питання типу: «Доведи свою думку цитатою з тексту», «Що відбулося і чому?».

Для розвитку школярів корисним було застосування творчого переказу, який розвиває здібності учнів інтелектуального характеру та формує здатність висловлювати власні думки.

Опрацювання тексту містило творчий характер: переказ за зміненим планом (зміна послідовності подій); переказ із заміною особи оповідача; переказ із доповненням змісту творчого характеру, для прикладу, доповнити викладом головної думки тексту та власними міркуваннями переказ стосовно долі героїв тощо.

Такі види робіт сприяють кращому розумінню структури, змісту творів та образних засобів мови.

Під час засвоєння літературного поняття «сюжет» були використані різноманітні ігри.

Вивчаючи літературне поняття «жанр» твору, ми розвивали в учнів уміння усвідомлювати, визначати самостійно жанрові особливості творів, розрізняти практично твори за ознаками, наприклад: казка – елементи фантастичного, вимисел, потвори, чудесні перетворення, казкові герої, символіка магічна); оповідання – випадок, епізод із життя героя, розповідь; автор, персонажі; вірш – ритм, рима, мелодія, настрій, звукопис; байка – алегорія, герої, повчальний зміст; п'єса – авторські відступи, діалоги. Учні

усвідомлювали характер роботи з художніми, науково-популярними, публіцистичними та науково-художніми творами на уроках літературного читання, керуючись при цьому логічним принципом, завдання якого передбачали: встановити причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, послідовність фактів і подій.

При вивченні певного літературного жанру ми використовували різноманітні ігри. Окремим аспектом нашого дослідження було формування та дослідження рівня літературознавчої компетенції учнів.

Для того, щоб перевірити сформованості літературознавчої компетенції нами були запропоновані завдання, які відображені у додатку Е.

2.3.2. Перевірка ефективності методики формування читацької компетентності молодших школярів у експериментальному дослідженні

Одним із завдань нашого дослідження було експериментально перевірити ефективність методики, тому ми поставили за мету здійснити порівняння результатів роботи експериментального та контрольного класів, які різнилися в змісті та організації навчального процесу.

Визначаючи складники читацької компетентності та на початку нашого експериментального дослідження, ми отримали значно низькі результати в обох класах, де учнів цих класів переважав епізодичний інтерес. А в результаті застосування власної методики зацікавлення дітей книгою, ми отримали наступні результати в експериментальному класі (рис. 1):

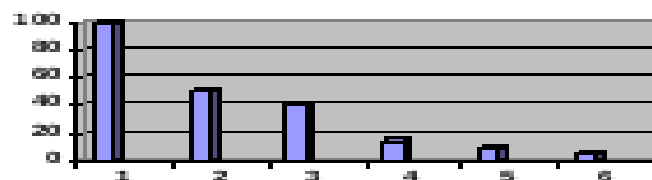


Рис. 1. Рівень сформованості стійкого інтересу

Умовні позначення:

1 – виражають бажання читати книги самостійно, дійсно їх читають і роблять це постійно;

- 2 – знають про що хочуть читати і роблять це постійно;
- 3 – називають відповідну книгу, яку читали чи читають;
- 4 – називають книгу правильно;
- 5 – читають книги, які відповідають їх віковим особливостям;
- 6 – читають книги із кола, заданого уроками позакласного читання.

Отримані результати допомогли нам узагальнити, що інтерес переріс у стійкий з епізодичного. У контрольному класі результати не змінилися.

Була здійснена перевірка рівня читацької підготовки другокласників до впровадження нашої методики. Для цього ми запропонували їм наступну анкету:

1. Чи любите ви слухати, коли вам читають?
2. Хто читає вам вдома книжки?
3. Які книги, прочитані вам, ви пам'ятаєте?
4. Назвіть книги, назви яких ви запам'ятали.
5. Якого жанру та на яку тему вам подобаються книжки?
6. Назвіть відомі вам прізвища письменників.
7. Чи можете ви назвати цих письменників твори?

Результати анкети ми помістили у таблицю 2:

Таблиця 2

**Перевірка рівня читацької підготовки
учнів-другокласників до впровадження методики, %**

Ставлення до				Середні показники із розрахунку на клас											
Читання				Знання книг				Уявлення про жанри і теми				Знання прізвищ письменників			
ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Люблять слухати, коли їм читають		Слухають, коли їм читають вдома		Пам'ятають яку-небудь книгу		Відтворюють назви книг		Називають улюблену тему, жанр		Зв'язують тему, жанр з певним твором		Називають прізвища письменників		Зв'язують прізвище письменника з його твором	

12, 7	13, 2	8,5	8,5	16, 3	16	9,5	10	14	10	15	14	13	14, 8	11	9,5
----------	----------	-----	-----	----------	----	-----	----	----	----	----	----	----	----------	----	-----

Отримані результати свідчать про досить низький рівень читацької підготовки учнів-другокласників і ЕК, і КК (результати обох груп були майже однакові). Відповідаючи на запитання анкети, учні були скутими; на окремі питання взагалі не могли дати відповіді (3, 5, 7 питання анкети); перекручували прізвища письменників, плутали назви їх творів; окремі школярі «на ходу фантазували». Але, після впровадження методики помітними стали позитивні зміни: так якщо на початку експерименту книжка в них знаходилась на останньому місці, то у результаті використання нашої методики ця позиція піднялася на першу. У результаті опитування ми дійшли висновку, що тут, з-посеред інших форм роботи, велику роль відіграла зустріч з дитячою буковинською письменницею Н.Д. Бачинською, яка, пританцьовуючи та наспівуючи свої пригодницькі віршовані історії «відкрила» їм очі на книгу, як неоціненний скарб людства, який потрібно приймати, читати, збагачуватись, справила на дітей величезне враження. У контрольного класу з останньої позиції книжка перемістилася на третю.

А також про те, що в учнів 3-їх класів відбулися значні покращення й вони оволоділи спеціальними вміннями, знаннями і навичками після застосування методики.

На основі даних графіка можна узагальнити: переважна більшість школярів ЕК правильно діють самостійно в любых умовах, а сам графік починається з 5-ї позиції і поступово йде на спад. У КК ситуація є складнішою. Так, графік починається також із 5-ї позиції, але кількість учнів тут відсутня, а найбільший приріст учнів на 1-й позиції, яка є найслабшою в графіку.

У результаті експериментального дослідження ми поставили за мету розширювати коло учнівського читання, коло авторів творів та розмаїття

жанрів.

І, якщо порівняти результати ЕК і КК стосовно рівня сформованості читацької компетентності, то наявними будуть такі дані:

Таблиця 3

Рівні сформованого читацької компетентності у молодших школярів, %

Етап навчання	На уроці		За власною ініціативою		В позаурочний час (за власною ініціативою)	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Початковий	80	80	48	45	67	60
Основний	90	78	92	46	93	62
Завершальний	93	78	97	48	95	62

Отримані результати засвідчили, що рівень сформованості інтересу читача, на уроці, в позаурочний час та за власною ініціативою вищий у експериментального класу.

У результаті проведення та оцінювання результатів формувального експерименту ми враховували, що позакласне та класне читання є двома сторонами єдиного педагогічного процесу формування учня-читача, які досить часто уточнюють, доповнюють та проникають одна в одну. Отже взаємозв'язок позакласного та класного читання здійснювався за наступними напрямками:

- 1) *змістовим*, який полягає в інтеграції навчальних матеріалів за авторською, тематичною та жанровою характеристиками;
- 2) *процесуальним*, який зумовлений предметними інваріантними навичками та уміннями, що становлять компоненти читацької самостійності;
- 3) *мотиваційним*, що охоплює негативні, позитивні та індиферентні

інтереси (ставлення) школярів до книжки та її героїв.

Також ми враховували, що позитивні мотиви читацької діяльності можуть формуватися за умови забезпечення емоцій та створення тих ситуацій зацікавленості й ситуацій успіху для кожного учня.

2.4. Практичний доробок для організації роботи з дитячою книжкою за творчістю дитячих письменників: з досвіду вчителя-практика

Аналізуємо різноманіття письменників, їх життєвий досвід. Проведена робота сприяє формуванню у дітей відносин «автор-твір», «автор-тема». Якщо на початку експериментального навчання діти не могли швидко відтворити такий зв'язок, то в кінці більшість учнів робили це із задоволенням і легкістю. Експериментальне навчання показало, що використання літературних ігор на уроках читання в початковій школі допомагає формувати поняття «тема», «сюжет», «персонаж твору (герой)», «жанр», збагачує читацький досвід учнів, розширює знання про дитячих письменників, навчає прізвища авторів, розвивати творчість, уяву, фантазію.

Дітям сподобалися такі ігри: «Письменник – не письменник», «Літературна головоломка», «Снігова грудка», «Що спочатку – що в кінці», «Пригадай, хто автор твору», «Допоможи Незнайкові», «Від кого надійшла ця телеграма?».

Щодо самостійного складання дітьми ігор, то слід зазначити, що значна частина учнів намагалася самостійно створити різноманітні варіанти настільних ігор та кросвордів, тематика яких також дуже різноманітна: пригодницька, чарівна, історична. Як правило, створені ними ігри були схожі на те, що ми їм пропонували.

Під час експерименту ми запропонували дітям додатково прочитати деякі байки Л. Глібова, вірші Г. Бойка, казку В. Нестайка «Незвичайні пригоди в лісовій школі» та інші, з метою подальшого поглиблення кругозору читача. Водночас ми помітили, що після цього у дітей підвищився інтерес до читання

загалом і до творчості цих письменників зокрема. Деякі діти самостійно читають інші твори В. Нестайка, творчість А.А. Мільна «Вінні-Пух і всі-всі-всі» та інші. Загалом можна сказати, що з використанням літературних ігор на уроках читання учні легше та швидше засвоюють важливі літературні поняття, розширюють кругозір читання, більш позитивно сприймають книги та читання в цілому.

Отже, оцінюючи отримані результати, ми бачимо, що зросла кількість учнів, які змогли визначити свої читацькі уподобання, дещо розширився кругозір читання учнів, і вже помітні позитивні зрушення. Тому можна стверджувати, що літературні ігри дійсно сприяють літературному розвитку молодших школярів.

Таким чином, поставлені в роботі завдання виконано, мета досягнута.

Висновки до другого розділу

Отже, літературний розвиток молодших школярів визначається як віковий і водночас виховний процес формування вміння сприймати літературно-художній твір, до власної літературно-творчої діяльності. Один із шляхів літературного розвитку молодших школярів пов'язаний із використанням дидактичних ігор, оскільки в них органічно поєднуються три цілі навчання: навчальна, розвивальна, виховна; задовольняти різноманітні інтереси дітей: ігрові, пізнавальні, соціальні; збагатити коло уявлень про навколишній світ; впливати на розвиток психічних процесів, формування активної особистості; виступати засобом всебічного розвитку дитини, зокрема, її пізнавальних здібностей; підвищувати інтерес до навчання, розвивати уважність, забезпечити краще засвоєння навчального матеріалу; не тільки активізують розумову діяльність, а й розвивають трудові навички та вміння школярів, використовуються як метод і форма навчання молодших школярів, певною мірою сприяють засвоєнню певних знань і вмінь; забезпечити формування у дитини суспільно прийнятих етичних норм

поведінки та їх осмислення.

ВИСНОВКИ

Працюючи над темою роботи, ми дійшли наступних висновків:

1. Актуальність даної проблеми полягає в тому, що протягом останніх десятиліть у системі освіти, зокрема в Концепції літературної освіти та в навчальному плані для загальноосвітніх навчальних закладів, де виділено окремий розділ «Літературна пропедевтика», приділяється увага. орієнтована на літературний розвиток молодших школярів. У 2011 році Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України прийнято другу редакцію Державних стандартів загальноосвітньої початкової школи, в якій закріплено новий розділ тренінгу «Літературне читання», який замість нього впроваджується в навчальний процес. існуючого «Читання», починаючи з 2012р.

2. Літературний розвиток молодших школярів – це віковий і водночас виховний процес формування вміння сприймати художній твір, розуміти загальноприйняту мову мистецтва (шляхом оволодіння початковими теоретичними та літературними аркушами), до власної літературно-творчої діяльності.

Основними критеріями літературного розвитку молодших школярів є рівень сприйняття самостійно прочитаного твору, читацький інтерес, читацький світогляд – «начитаний», уміння працювати з текстом, розуміння віршованого мовлення, вміння відтворити цілісний образ на основі деталей, наявності художнього смаку та естетичного ідеалу.

На основі аналізу результатів читацької діяльності встановлюється рівень сприйняття дитиною літературного твору. Повноцінне сприйняття твору свідчить про високий рівень літературного розвитку. Наявність нижчих рівнів пов'язана зі ступенем образної конкретизації та образного мислення. За словами Т.Г. Рамзаєвої, діти молодшого шкільного віку характеризуються чотирма рівнями сприйняття: фрагментарним констатуючим рівнем «героя» та рівнем «ідеї».

3. Одним із ефективних шляхів розвитку молодших школярів є

використання дидактичних ігор, під якими розуміють ігри, що безпосередньо входять у структуру уроку та сприяють засвоєнню, поглибленню та закріпленню навчального матеріалу та є засобом загального розвитку особистості, формування читацької самостійності тощо.

Структура дидактичної гри — це основні елементи, які надають їй форми навчання та одночасно ігрової діяльності: дидактичні та ігрові завдання, ігрове оформлення, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст, результат. Дидактичні завдання визначає вчитель відповідно до програми. Ігрові завдання — це ті завдання, які виконуються дітьми в ігровій діяльності. Постановка двох завдань — дидактичного та ігрового — відображає взаємозв'язок навчання та гри.

Основними умовами ефективності використання дидактичних ігор є: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі імена; наявність дійсно ігрових елементів, у тому числі зачатків, рим; обов'язкові правила, які не можна порушувати; включення лічильників; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова і рухи цікаві, несподівані для дітей).

4. Одним із видів дидактичних ігор є літературна гра. Цей термін має подвійне значення. По-перше, це художня творчість, гра з художніми засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі (політичній, виховній, спортивній), але різна за змістом — тут переважають естетичні критерії. По-друге, літературні ігри — це ніби узагальнена назва окремих жанрів, що стимулюють інтелектуальну діяльність і розвивають естетичний смак. У методичному аспекті літературні ігри — це словесні, рольові, драматичні ігри на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, кмітливість і винахідливість учасників, один із найефективніших засобів опрацювання літературного твору. .

5. Досвід використання літературних ігор у початковій школі було здійснено у 3 класі Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8.

З метою визначення рівня літературного розвитку молодших школярів ми використали вимірювання. Аналіз читацького світогляду показав, що широта читацького кругозору в середньому менша від зазначеної в програмі – учні другого класу повинні знати не менше 11 імен письменників. Читацький кругозір приблизно чверті класу (22%) відповідає вимогам програми. Також у студентів великий потенціал – 33% дітей змогли назвати 9-10 імен авторів.

Аналіз роботи учнів на уроках читання показав, що більшість учнів перебуває на констатуючому рівні сприйняття художнього твору, 2 учні – на рівні «герой», 1 учень – на уривчастому рівні.

Читацька здатність досягає високого рівня: учні вміло читають текст цілими словами, чітко вимовляють їх, допускаючи незначні відхилення, дотримуються відповідної інтонації. Викликати розуміння фактичного змісту та висловлювати оцінку прочитаного. Швидкість читання від 43 до 77 слів за хвилину. Таким чином, літературний розвиток основної частини класу знаходиться на середньому рівні.

6. У ході експерименту були проведені різноманітні літературні ігри: «Снігові груді», «Літературна головоломка», «Знайди пару», «Що спочатку, що в кінці», «Хто отримав телеграму». У додатку 2 подано розробку двох уроків читання з використанням літературних ігор, спрямованих на розвиток читацького кругозору, на формування уявлень «тема», «сюжет», «композиція», «ідея»; для формування уявлень «характер твору» («герой»); «Мова художнього твору»; «жанр».

7. Вимірювання, проведене наприкінці експерименту, показало, що середній показник широти кругозору читача змінився: на початку він становив 8.1, після 11.33. Читацький світогляд 77% студентів відповідають вимогам програми, тобто можуть назвати 11 (а то й більше) прізвищ авторів.

Проведена робота сприяла формуванню у дітей відносин «автор-твір», «автор-тема». Досвід показав, що використання літературних ігор на уроках читання в початковій школі сприяє формуванню понять «тема», «сюжет»,

«персонаж твору (героя)», «жанр», збагачує читацький досвід учнів. розширює знання про дитячих письменників, навчас. Імена авторів, розвивають творчість, уяву, увагу.

Дітям сподобалися літературні ігри, значна частина учнів спробувала створити такі ігри самостійно. Після цього у дітей підвищився інтерес до читання взагалі та до творчості цих письменників, в т.ч. Загалом можна сказати, що з використанням літературних ігор на уроках читання учні легше та швидше засвоюють важливі літературні поняття, розширюють кругозір читання, позитивніше сприймають книги та читання в цілому.

Отже, оцінюючи отримані результати, ми бачимо, що зросла кількість учнів, які змогли визначити свої читацькі уподобання, дещо розширився кругозір читання учнів, і вже помітні позитивні зрушення. Тому можна стверджувати, що літературні ігри дійсно сприяють літературному розвитку молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. М. Спостереження у 1 класі. Навчання і виховання учнів 1 класу : методичний посібник для вчителів / упоряд. Савченко О. Я. К. : Початкова школа, 2012. С. 116-124.
2. Березіна О. М., Павловський Т. О. Мовні ігри та забави : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мальва – ОСО, 2002. 104 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів першокласників / Н. М. Бібік // Навчання і виховання учнів 1 класу : методичний посібник для вчителів / упоряд. Савченко О. Я. – К. : Початкова школа, 2012. – С. 100-115.
5. Бондаренко О. А. Формування читацької компетентності молодших школярів / О. А. Бондаренко // Початкова школа. - 2014. - № 5. - С. 6-8.
6. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 118 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь; Перун, 2001. – 1440 с.
8. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури / Н. Й. Волошина. – Л. : Ленвіт, 2013. – 176 с.
9. Волошина Н.Й. вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – №8. – 198с.
10. Волошина Н. Й. Концепція літературної освіти / Н. Й. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко та ін. // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С. 25-27.
11. Воронова Г. О. Формування творчої особистості засобами слова / Г. О. Воронова // Початкове навчання та виховання. – 2006. – № 31. – С. 7-10.
12. Глиницька Л.В. Формування читацької компетентності молодших школярів /

- Л.В. Глиницька // Початкова школа. – 2012. - №8. – С. 4-11.
13. Головка В.А Сутність читацької компетентності молодших школярів [електронний ресурс]Режим доступу: <http://kppordgu.do.amdocsmaterianaukov-o-praktichnojiinternetkonfer.pdf>.
 14. Гомель Н. Розвиток інтересу до читання в учнів початкових класів / Н. Гомель // Обрії. – 2001. – № 2. – С. 77-79.
 15. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 16. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами / Н. Гордіюк // Мандрівець. – 2000. – № 3-4. – С. 75-78.
 17. Державний стандарт початкової освіти (від 24 липня 2019 р.) // Постанова кабінету міністрів. – 2019. – С. 23-37.
 18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2014. – 352 с.
 19. Жиганова О. Навчання правильного, свідомого, виразного читання / О. Жиганова // Початкова освіта. – 2004. – № 4. – С. 7-9.
 20. Захарова В. Формування моральних якостей в учнів на прикладі життя і творчості І.Багряного // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №3. – 453с.
 21. Іванова Л. І. Ігрова діяльність молодших школярів як засіб формування літературних понять на уроці читання / Л. І. Іванова // Українська мова і література в школі. – 2003. – №4. – С. 31-34.
 22. Іванова Л. І. Літературознавча пропедевтика в початковій школі / Л. І. Іванова // Початкова освіта. – 2006. – № 8. – С. 3.
 23. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів: Посібник для вчителя / О. О. Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – 184 с.
 24. Карнаух Т.Г. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання / Т.Г.Карнаух //Початкова школа. – 2008. -№11. - С.5-8.
 25. Коба В. І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб

- розумового виховання учнів / В. І. Коба // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 29-30. – С. 3-14.
26. Компетенція і компетентність: проблеми, пошуки, рішення // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки». – 2006. – № 61. – С. 173-184.
 27. Купріянова В.В. Читацька компетентність молодшого школяра / В.В. Купріянов // Початкова школа. – 2012. - №3. – С.4-11.
 28. Куріпта В.І. Нестандартні уроки читання. 3-4 клас / В.І. Куріпта. –Х. : Основа, 2007. - 160 с.
 29. Манайло В.В. Формування читацької компетентності молодших школярів на уроках позакласного читання / В.В. Манайло // Основа. – 2015. – №4. – С. 3-6.
 30. Мартиненко В.О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / В.О. Мартиненко // Початкова школа. – 2012. - № 10. – С. 20-25.
 31. Мартиненко В.О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів / В.О.Мартиненко // Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. – Вип. XV. – Кам'янець-Подільський, 2013. – С. 145-151.
 32. Мартиненко В.О. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір / В.О. Мартиненко // Українська література. – 2012.- №9. – С. 5-8.
 33. Мартиненко В.О. Формування читацької компетентності молодших школярів / В.О. Мартиненко // Українська література. – 2013.-№4. – С. 5-8.
 34. Мартиненко В. Позакласне читання / В. Мартиненко // Початкова школа. – 2003. – №2. – С. 39-43.
 35. Мартиненко В. Робота з дитячою книжкою / В. Мартиненко // Початкова школа. – 2001. – №6. – С. 42-57.
 36. Методичні засади формування читацької компетенції // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №7. – С. 10-14.
 37. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів / А. Мовчун // Початкова

школа. – 2004. – № 10. – С. 55-58.

38. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 4 клас. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 160с.
39. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи) [Електронний ресурс].
<http://Osvita.ua/school/program/8793>.
40. Науменко В. Оволодіння читацькою компетенцією / В. Науменко // Початкова освіта. – 2012. - №3. – С. 40-42.
41. Науменко В. Літературне читання / В. Науменко // Початкова освіта. – 3 кл. – 2014. – С. 34-35.
42. Науменко В. Літературне читання / В. Науменко // Початкова освіта. – 4 кл. – 2015. – С. 13-15.
43. Науменко В. Літературне читання / В. Науменко // Початкова освіта. – 2 кл. – 2012. – С. 23-25.
44. Науменко В. Літературний розвиток молодших школярів : формування вміння сприймати фольклорні твори / В. Науменко // Початкова освіта. – 2003. – Листопад. – № 43. – С. 2-3.
45. Нечай Л. Д. Виховання у молодших школярів інтересу до книги / Л. Д. Нечай, Л. В. Пашко // Початкова школа. – 1987. – № 11. – С. 43-46.
46. Новий тлумачний словник української мови. – У 4-х т. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – т. III. – К. : Аконіт, 2000. – 927 с.
47. П'янов В. Слово про Оксану Іваненко // Література. Діти. Час. 1976. – К.: Веселка, 1976. – С.88-104.
48. Пелошок Е. Особливості аналізу художнього твору на уроках читання у 3-4 класах / Е. Пелошок, Т. Шевчук // Початкова школа. – 2002. – № 12. – С. 16-18.
49. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навчальний посібник / за заг. ред. С. П. Бондар. – Рівне : Тетіс, 2003. – 200 с.
50. Півнюк Н. Проблема дитячого читання в національному вимірі / Н. Півнюк // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. – 2008. – № 7/8. – С. 20-21.

51. Підлужна Г. Позакласне читання молодших школярів : реалії та перспективи / Г. Підлужна // Початкова школа. – 2004. – № 6. – С. 56-59.
52. Савенко В. Оксана Іваненко. (Дітям про письменників) // Початкова школа. – 1974. – №11. – С.90-93.
53. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. - 2011. - № 8-9. – С.4-8.
54. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл. / О.Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.
55. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 3 кл. / О.Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
56. Савченко О.Я. Літературне читання: підруч. для 4 кл. / О.Я. Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 154 с.
57. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 2 класу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с. <http://pidruchnyk.com.ua/literaturne-chitannya-savchenko-2-klas.html>.
58. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 3 класу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с. <http://pidruchnyk.com.ua/literaturne-chitannya-savchenko-3-klas.html>.
59. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 4 класу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. <http://pidruchnyk.com.ua/literaturne-chitannya-savchenko-4-klas.html>.
60. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007.– 250 с.
61. Савченко О.Я. Моя домашня читальня / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2018. – 215 с.
62. Савченко О. Я. Розвиток у молодших школярів здатності до самонавчання / О. Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 15-21.
63. Сафарян С. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі

- сучасного змісту шкільної літературної освіти / С. Сафарян // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. - 2008. - № 10. - С. 4-6
64. Ситченко А. Формувати читацьку компетентність : про науково-педагогічні засади цієї роботи / А. Ситченко // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. - 2007. - № 10. - С. 49-53.
 65. Скрипченко Н. Ф. Першооснови літературної освіти в початковій ланці школи / Н. Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1992. – № 7. – С. 23-25.
 66. Скрипченко Н. Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання / Н. Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1990. – № 5. – С. 36-40.
 67. Слово про Шевченка / Збірник / Упорядник В.С.Бородіна – Х.: Основа. – 1998. – с.168.
 68. Спогади про Т. Шевченка / Упор. і приміт. В.С.Бородіна. – 1982. – 214с.
 69. Степанишин Б.І. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: методичний посібник для вчителів. – К.: «Проза», 1998. – 384с.
 70. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2015. – №1. – С. 41-45.
 71. Сухомлинський В. О. Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління / В. О. Сухомлинський. – К. : Знання, 1961. – 44 с.
 72. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа. – 1975. – 168 с.
 73. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. У 5 т. Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149-416.
 74. Ткачук Г. Читання-розгляд як системний метод формування культури читацької діяльності учня / Г. Ткачук // Початкова школа. – 2009. - № 9. – С.7 – 10.
 75. Ткачук Г. П. Основні вимоги до позакласного читання / Г. П. Ткачук // Початкова школа. – 1986. – № 8. – С. 20-24.
 76. Ткачук Г. П. Уроки зустрічі з книжкою / Г. П. Ткачук // Початкова школа. –

2000. – №2. – С. 15-18.

77. Трофименко С. Розвиток особистості молодших школярів на уроках позакласного читання / С. Трофименко // Сільська школа України. – 2006. – №8. – С. 9-10.
78. Утянська Т.С. Формування і розвиток читацьких компетентностей школярів / Т.С. Утянська // Шкільний бібліотекар. – 2012. -№13. – С.20-22.
79. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – Т.1. Рідне слово. – К., 1988.
80. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3,4 класах серії «Шкільна бібліотека» / укладач, автор передмови Т.Стус. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. – 192 с.
81. Чепелева Н.В. Технології читання / Н.В. Чепелева. – К.: Главник, 2004. – 95 с.
82. Читацька компетенція в загальній системі компетентностей// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д. Осипенко. – 2006. – № 1. – С.62-72.
83. Читацька компетенція як різновид загальної компетенції учнів // Наука і освіта. –2005. – № 3-4. – С. 66-68.
84. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції / О. Шкловська // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2007. – № 5. – С. 8-12.
85. Явоненко М. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів / М. Явоненко // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 14-18.
86. Яценко Т.О. Компетентнісно-орієнтована шкільна літературна освіта: до проблеми впровадження / Т.О. Яценко // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. -№13. – С. 54-58.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

План-конспект уроку читання

Тема. Стоїть на узліссі ялинка моя - не зрубайте її! (Д.Павличко «Звернення», С.Жупанін «Буду я природі другом», Ліна Костенко «Синичка на снігу», С.Носань «Ялинка», О.Олесь «Ялинка»)

Мета. Пробуджувати любов до рідної природи, розвивати образне мислення, навчати інтонувати вірші за розділовими знаками, розширювати знання про дитячих поетів.

Обладнання. Складова таблиця, мікрофон, витинанка, картки «Знайди пару», «Письменник - не письменник».

Тип уроку. Комплексний.

ХІД УРОКУ

I. Організаційний момент

Сядьте, діти, всі рівненько,

Усміхніться всі гарненько,

Настрій на урок візьмемо

Й працювати розпочнемо!

1. Мовна розминка

1.Скоромовка.

В будь-якого будяка

Будячиха будь-яка.

О.Орач

2.. Чистомовка.

Ба-ба-ба, ба-ба-ба!

Он на березі верба!

Бу-бу-бу, бу-бу-бу!

Доглядаємо вербу!

Бі-бі-бі, бі-бі-бі!

Сидить голуб на вербі.

Би-би-би, би-би-би!

Голуб полетів з верби!

Бу-бу-бу, бу-бу-бу!

Я люблю свою вербу!

3.Розчитування за складовою таблицею.

– Читати склади за указкою вчителя у горизонтальному й вертикальному напрямках, по порядку;

– Читати склади за указкою вчителя вибірково;

– Під час читання складів плескати в долоні, якщо в складі є звук «б»;

– «Заборонений звук». Не читати склад, якщо там є звук «у».

4.Прочитайте прислів'я.

- Налетіла заметіль - і сніжком присипало прислів'я. Відновіть їх.

ХТО НЕ ЖАЛІЄ ПРИРОДУ, ТОЙ ШКОДИТЬ САМ СОБІ.

(Хто не жаліє природу, той шкодить сам собі.)

III. Повідомлення теми і мети уроку

Продовжуємо вивчати розділ, в якому говоримо про природу. Будемо вчитися ставитися до природи так, щоб вона не стала нам мачухою.

IV. Опрацювання вірша Д. Павличка «Звернення»

1.Читання вірша вчителем.

- Із чим поет звертається до нас?

2. Вправа «Бджілки».

Напівголосне читання вірша учнями - кожен у своєму темпі, тихим голосом, не звертаючи уваги один на одного.

3. Інтерактивна технологія «Мікрофон».

Вчитель ставить питання у мікрофон і підносить його до учня, щоб той відповів:

– Які речення за метою висловлювання і за інтонацією переважають у вірші? (Спонукальні, окличні)

– Що поет закликає не зрубати, не згасити, не спиняти, кого - не убити?

V. Опрацювання вірша С. Жупаніна “Буду я природі другом»

1.Самостійне читання вірша учнями.

– Що можете сказати про автора вірша? Як він ставиться до природи?

– Про які людські якості це свідчить? (Порядність, вихованість, доброта...)

2. «Витинанка».

На питання вчителя відповідає той учень, на парту якого він кладе витинанку.

– Як поет оберігатиме природу?

– Поясніть вислів «Посію зерна доброти».

3.Гра «Секрети вірша».

На дошці записано вірш, як прозу - без розриву на риму. Треба розділити вертикальними рисками кожний римований рядок і назвати риму:

Лугом -

Трави -

Іти -

Пташці -

VI. Фізкультхвилинка

Станемо струнко!

Руки в боки!

Пострибаєм, як сороки,

як сороки - білобоки.

Стрибну - стрибну!

Скоко - скоко!

А тепер, мов жабенята,

ще в присядки пострибали.

Ква-ква-ква!

Ще раз: ква-ква! -

Щоб спочила голова.

VII. Опрацювання вірша Ліни Костенко «Синички на снігу»

Читання вірша учнями самостійно.

- Хто потребує нашої допомоги взимку?
- Чому пташкам важко взимку?
- Від чого вони потерпають? (Найбільше від голоду)
- В яких рядках сказано про життя синичок під час суворої зими?
- В яких - про стійкість цих мужніх пташок?

VIII. Опрацювання оповідання С. Носаня «Ялинка»

1. Читання оповідання вчителем.

- Назвіть дійових осіб оповідання.
- Які почуття виникли у вас після того, як ви прослухали оповідання?

2. Словникова робота.

пишне на подвір'ї

прощання щонайменше

болісно постоїть

неодмінно по-людському

Читання слів «луною» за вчителем.

3. Вправа «Бджілки».

Напівголосне читання учнями тексту, кожен - у своєму темпі.

4. Інтерактивна технологія «Мікрофон».

На запитання вчителя відповідає учень, до якого він підносить мікрофон:

- Чому сім'я автора перестала купувати ялинку?
- Звідки йшли батько з Оленкою?
- Кого вони зустріли?
- Ким був Карпо Іванович?
- Чому Карпо Іванович був засмучений?

- Щоб він зробив, якби була його воля?
- Які слова передають головну думку твору?
- Чи згодні ви з думкою лісника? Чому?

5. Гра «Слідопити».

Учитель читає початок речення, учні знаходять всі речення і читають його.

- Знайдіть і прочитайте питальні речення.

6. Читання за особами.

- Чиї слова слід промовляти із жалем, з обуренням, зі смутком?

ІХ. Опрацювання вірша О.Олеся «Ялинка»

1. Читання оповідання учнями. Відповіді на запитання.

- Чи схожий вірш на оповідання «Ялинка»? Чим він схожий?
- Від чийого імені ведеться розповідь у вірші?
- З яким почуттям слід читати слова зайчика? (Гнів, обурення)

2. Гра «Дощик»

Діти читають хором:

- накрапає дощ (тихо),
- дощ пускається сильніше (голосніше),
- злива (голосно),
- дощ слабшає (тихіше),
- дощ перестав (читання припиняється).

3. Гра «Доберіть риму»

Чобітки - саночки.

Кожушинку - ялинку.

Встиг - плиг.

4. Гра «Письменник - не письменник».

Учитель читає список прізвищ дитячих письменників, які чергуються з прізвищами відомих музикантів. Коли він називає прізвище письменника, учні мають піднести руку вгору, якщо звучить інше прізвище - не підводять.

5. Гра «Снігова грудка».

Учні по черзі називають по одному прізвищу письменника у мікрофон. Але перш, ніж додати нове прізвище, називають всіх тих, кого вже назвали до них попередні гравці в тій же послідовності, як вони були названі, користуючись при цьому підручником.

Х. Підсумок уроку

- Який висновок можна зробити із сьогоднішнього уроку?

- Яку ялинку краще ставити на Новий рік?

ХІ. Домашнє завдання

Читати, відповідати на запитання.

План-конспект уроку з читання

Тема. Що зробив - усе твоє, не зробив - пропало (Т.Коломієць «На роботу», О.Буцень «Помічниці», Б.Вовк «З кого песик приклад бере»)

Мета. Навчати учнів свідомо, правильно, виразно читати вголос і мовчки, давати характеристики дійових осіб, вдосконалювати навички читання за особами, збагачувати читацький досвід учнів, вчити запам'ятовувати прізвища дитячих письменників

Обладнання. Картки для гри «Літературна головоломка», мікрофон, книжка Т.Коломієць «На роботу».

Тип уроку. Комплексний.

ХІД УРОКУ

I. Організаційний момент

1. Мовна розминка

Вправи для розвитку артикуляції дихання:

– «цокання» язиком в ротовій порожнині;

– набравши повітря, якнайдовше вимовити слово «ні» з поступовим видихом (тричі);

- «маятник» - ротик відкритий в усмішці, язик рухається від лівої щоки до правої (10 разів).

2. Чистомовка

Ан-ан-ан - дме холодний вітрюган.

Це-це-це - сипле сніг прямо в лице.

Уха-уха-уха - щипа мороз ніс і вуха.

Імо-імо-імо - до хати біжімо.

3. Скоромовка

Качечка кряче -

Каченят не баче.

Кличе качечка курчат:

- Чи не бачили качат?

Г.Бойко

4. Прочитай прислів'я. Поясни його зміст.

ГнтІвгРомКдюОснПкпОваРнбОстБкпИирШустСОшюцЛкнОпрДяньКп
рОтдЗ`ямїтреСнптИ

(Гірко поробиш, солодко з`їси)

- Знайдіть у прислів'ї антоніми.

II. Повідомлення теми і мети уроку

1.Над якою темою ми з вами працюємо? («Рідна домівка, рідна сім'я - тут виростає доля моя»)

2.Як батьки піклуються про вас?

3.Що роблять для того, щоб щасливою була ваша доля?

4.Чи потрібно вам докладати до цього зусиль?

III. Опрацювання вірша Т.Коломієць «На роботу»

1.Гра «Про що розкаже непрочитаний твір».

Учитель демонструє книжку Т.Коломієць «На роботу». Діти розглядають обкладинку, титульну сторінку, ілюстрації, зміст.

Виграє той, хто найшвидше відгадає, про що ця книга.

2.Вправа «Бджілки».

Напівголосне читання учнями тексту, кожен - у своєму темпі.

3. Читання вірша учнями «ланцюжком».

4.Інтерактивна технологія «Мікрофон».

Учитель ставить питання, відповідає той учень, до якого він підносить мікрофон.

– Коли хлопчик вирушає на роботу?

– Як поетеса описує ранок?

– Як був одягнений хлопчик?

– Як ви розумієте словосполучення «осідлав велосипед»?

– Кого можна осідлати? (Коня)

– Як їде хлопчик на велосипеді?

– Які слова підказують, що він їде швидко?

– Чому поспішає Дбайко?

– В яких словах висловлена головна думка вірша?

– Чому поетеса так назвала хлопчика?

– Від якого слова утворилося ім'я Дбайко?

– Добери синоніми до слова дбати. (Турбуватися, піклуватися, доглядати, опікувати)

– Про які риси характеру дітей свідчать імена Помагайко, Поспішайко, Знайко, Незнайко, Поливайко? Яке з імен може бути твоїм?

– Яку роботу робите ви? Як допомагаєте батькам?

5. Робота над прислів'ями.

– Прочитайте і поясніть прислів'я.

– Яке з них найбільше відповідає змісту вірша?

IV. Фізкультхвилинка.

Трава низенька-низенька (присісти),

Дерева високі-високі (стати на носочки, руки підняти угору),

Вітер дерева колише, гойдає (нахил тулуба вліво і вправо),

Птахи летять, відлітають (помахи руками, як крилами),

А діти тихенько за парти сідають.

V. Робота над оповіданням О.Буцень «Помічниці»

1.Вправа «Бджілки».

Самостійне напівголосне читання оповідання учнями.

2.Повторне читання оповідання.

Гра «Буксир»

Учитель створює пару з «сильнішого» та «слабшого» учнів.
«Сильніший» веде у читанні, а «слабший» намагається досягти темпу читання «сильнішого» учня.

3.Хто що робив?

побачила

розвішує Оля

запитала Ліда

почистила тітка Одарка

витирала

4.Робота над аналізом змісту оповідання.

- Де гуляла дівчинка?

– Що побачила Оля?

– Як Оля допомагала мамі?

– А як - Ліда?

– Кого з дівчаток можна назвати справжньою помічницею?

– Прочитайте питальні речення.

5.Читання оповідання за особами.

6.Гра «Розвідники»

I група

Скільки разів у тексті зустрічається ім'я Оля? (Тричі)

II група

Скільки разів у тексті зустрічається ім'я Ліда? (4 рази)

VI. Опрацювання оповідання Б.Вовка “З кого песик приклад бере»

1. Читання оповідання вчителем.

Назвіть дійових осіб оповідання.

2. Вправа «Бджілки»

Читання оповідання учнями напівголосно, кожен в своєму темпі, не зважаючи один на одного.

– На які дві частини можна поділити оповідання?

– Як можна назвати кожную з цих частин?

3. Словникова робота.

Слоїк - високий глиняний посуд, схожий на банку.

- Доберіть антоніми.

Запитала (відповіла).

Зарюмсав (засміявся).

- Доберіть синоніми.

Зарюмсав (заплакав).

Насварилася (лаяла, картала, докоряла, дорікала).

4. Гра «Актори».

Прочитати заголовок:

а) здивовано;

б) ніяково;

в) докірливо;

г) з гнівом;

д) роздратовано.

5. Аналіз змісту оповідання.

- Що намагався приховати Олесь?

– З яких слів зрозуміло, що він усвідомлював, що чинить погано?

– Чи повірила Олесеві бабуся?

– Чому ви так думаєте?

– Що запитує автор у заголовку?

– Як би ви відповіли на це запитання?

– Чи усвідомив Олесь свою помилку?

6. Гра «Пригадай, хто автор твору».

- Учитель промовляє заголовок («Помічниці»), діти називають прізвище автора (Олег Буцень).

- Учитель називає прізвище автора (Тамара Коломієць), діти промовляють назву твору («На роботу»).

7. Гра «Літературна головоломка».

Учитель роздає учням картки, в яких діти, поставивши в клітинку букву в залежності від цифри, мають одержати прізвище письменника.

1 - М, 2 - Л, 3 - К, 4 - Є, 5 - Ї, 6 - О, 7 - І, 8 - Ц, 9 - О.

VII. Підсумок уроку

- Із кого з героїв сьогоднішнього уроку слід брати приклад, щоб не засмучувати своїх рідних?

- Чиї вчинки є негарними?

VIII. Домашнє завдання

- Читати, переказувати оповідання.