

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

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та методики початкової освіти**

**Розвиток інтересу до читання
у молодших школярів засобами медіатекстів
на уроках літературного читання**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

*студентка 2 курсу, 213 м.з. групи
Гулько Мирослава Мирославівна*

Керівник:

*кандидат педагогічних наук,
доцент Піц І.І.*

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № 4 від 04 листопада 2025 р.

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С. З.

АНОТАЦІЯ

Гулько М.М. Розвиток інтересу до читання у молодших школярів засобами медіатекстів на уроках літературного читання. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» зі спеціальності 013 Початкова освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. 132 с.

У магістерській роботі досліджено особливості розвитку читацького інтересу молодших школярів засобами медіатекстів у процесі літературного читання. Проаналізовано науково-педагогічні підходи до розуміння сутності читацького інтересу, визначено його критерії, показники та рівні. Проведено констатувальне дослідження, яке виявило характерні тенденції та типові труднощі у формуванні інтересу до читання. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, форми, методи та дидактичний потенціал різних видів медіатекстів. Запропоновано систему роботи з візуальними, аудіальними, аудіовізуальними та інтерактивними медіатекстами для активізації читацької діяльності та підвищення мотивації до читання молодших школярів.

Ключові слова: читацький інтерес, молодші школярі, медіатексти, літературне читання, мотивація, інтерактивні ресурси, медіаосвіта, візуальні та аудіовізуальні матеріали.

ABSTRACT

Gunko M.M. Development of interest in reading in younger schoolchildren by means of media texts in literary reading lessons. – Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of “master” in the specialty 013 Primary education. Y.Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. 132p.

The master's thesis examines the features of the development of reading interest in younger schoolchildren by means of media texts in the process of literary reading. Scientific and pedagogical approaches to understanding the essence of reading interest are analyzed, its criteria, indicators and levels are determined. An ascertaining study was conducted, which revealed characteristic trends and typical difficulties in the formation of interest in reading. The organizational and pedagogical conditions, forms, methods and didactic potential of various types of media texts are substantiated. A system of working with visual, audio, audiovisual and interactive media texts is proposed to activate reading activity and increase motivation for reading among younger schoolchildren.

Keywords: reading interest, younger schoolchildren, media texts, literary reading, motivation, interactive resources, media education, visual and audiovisual materials.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають послання на відповідне джерело.

_____**М.М.Гулько**

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ	11
1.1. Проблема розвитку читацького інтересу в науково-педагогічній літературі	11
1.2. Психологічні та вікові особливості розвитку читацького інтересу в учнів початкових класів	19
1.3. Дидактичний потенціал медіатекстів як засобу розвитку читацького інтересу молодших школярів	26
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ	38
2.1. Критерії, показники та рівні розвитку інтересу до читання у молодших школярів	38
2.2. Костатувальне дослідження рівня розвитку інтересу до читання у молодших школярів	43
2.3. Організаційно-педагогічні умови ефективної інтеграції медіатекстів у систему літературного читання з метою розвитку читацького інтересу	59
2.4. Система роботи з різними видами медіатекстів на уроках літературного читання з метою розвитку читацького інтересу молодших школярів	68
2.4.1. Організація роботи з візуальними медіатекстами на уроках літературного читання	69
2.4.2. Використання аудіальних і аудіовізуальних медіатекстів для активізації читацького інтересу	71
2.4.3. Інтерактивні медіатексти як засіб розвитку інтересу до читання у молодших школярів	74
Висновки до другого розділу	78
ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ	97

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасними пріоритетами реформування загальної середньої освіти України, передусім реалізацією Концепції «Нова українська школа», яка визначає формування ключових компетентностей, у тому числі читацької, інформаційно-цифрової та уміння вчитися впродовж життя, як стратегічну мету початкової освіти. У Концепції НУШ наголошено, що школа має виховувати активного, критично мислячого читача, здатного працювати з різними джерелами інформації, у тому числі цифровими та медіа-ресурсами.

Державний стандарт початкової освіти (постанова КМУ від 21.02.2018 № 87) визначає мовно-літературну освітню галузь як провідну у формуванні комунікативної та читацької компетентностей молодших школярів. Метою галузі є розвиток компетентного читача, який уміє працювати з різними видами текстів, осмислювати їх зміст, здійснювати елементарний аналіз, інтерпретацію та оцінювання інформації. Особлива увага приділяється роботі з текстами різних типів і форматів, що відкриває широкий простір для цілеспрямованого використання медіатекстів (візуальних, аудіальних, аудіовізуальних, інтерактивних) на уроках літературного читання.

Типові освітні програми для 1-4 класів, розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна, конкретизують положення Державного стандарту, передбачаючи інтеграцію читання з іншими видами мовленнєвої діяльності, активну роботу з різними джерелами інформації, використання ІКТ, електронних книжок, мультимедійних та Інтернет-ресурсів. На рівні програм окреслено потребу в оновленні методики літературного читання з урахуванням можливостей сучасного медіасередовища, що логічно веде до залучення медіатекстів як засобу підвищення мотивації до читання й розвитку критичного ставлення до побаченого і почутого.

Додатковим аргументом актуальності теми є державна освітньо-гуманітарна політика у сфері підтримки читання. Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія» підкреслює, що

читання є ключовим чинником розвитку людського потенціалу та гуманітарної безпеки України, наголошує на формуванні стійкої потреби в читанні у дітей та молоді, а також на необхідності розширення форматів читання, включно з цифровими носіями та медійним контентом.

Паралельно на рівні державної політики активно розвивається напрям медіаграмотності. Стратегія Міністерства культури та інформаційної політики України з розвитку медіаграмотності на період до 2026 року визначає медіаграмотність як важливий компонент інформаційної стійкості суспільства, передбачає інтеграцію медіаосвіти в освітній процес, у тому числі в заклади загальної середньої освіти, та орієнтує педагогів на систематичну роботу з медіаконтентом у навчанні дітей.

Результати міжнародних досліджень якості освіти (PISA) засвідчують, що українські підлітки демонструють недостатньо високий рівень читацької грамотності порівняно із середніми показниками країн ОЕСР: значна частина учнів має труднощі з глибоким розумінням тексту, виділенням головної думки, інтеграцією інформації з різних частин тексту, критичним осмисленням прочитаного. Це свідчить про те, що формування інтересу до читання та культури роботи з текстом необхідно починати саме в початковій школі, використовуючи сучасні, привабливі для дітей формати текстів – зокрема медіатексти.

Сучасні молодші школярі зростають у перенасиченому інформаційному та цифровому середовищі, де значну частину їхнього «читання» становлять візуальні, аудіовізуальні та інтерактивні медіатексти (мультфільми, комікси, анімації, відеоогляди книжок, інтерактивні сторіси, дитячі сайти й платформи). Це створює суперечність між традиційною організацією уроків літературного читання, які часто спираються переважно на друкований художній текст, і реальними практиками читання дитини, для якої «читати» означає також взаємодіяти з екранним, мультимодальним текстом. Подолання цієї суперечності можливе через педагогічно виважене

включення медіатекстів в освітній процес як засобу формування стійкого інтересу до читання.

У воєнних і поствоєнних умовах, коли інформаційні ризики (дезінформація, маніпуляції, токсичний контент) суттєво зростають, медіатексти на уроках можуть стати потужним ресурсом не лише для мотивації до читання, а й для формування інформаційної та емоційної стійкості дітей, розвитку їхнього критичного мислення, вміння відрізняти художній і пізнавальний контент від маніпулятивного. На це вказують сучасні концепції розвитку медіаосвіти та ініціативи з підвищення медіаграмотності населення.

Отже, у нормативно-правовому полі України створені передумови для цілеспрямованого розвитку читацької компетентності молодших школярів та медіаграмотності засобами роботи з різними типами текстів. Водночас питання теоретичного обґрунтування й розроблення ефективної методики використання медіатекстів на уроках літературного читання саме як засобу розвитку інтересу до читання залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній науці та практиці. Це зумовлює потребу в спеціальному науковому дослідженні, результати якого сприятимуть оновленню методики літературного читання в початковій школі відповідно до вимог НУШ та сучасних викликів інформаційного суспільства.

Стан дослідження проблеми свідчить про кілька основних напрямів її наукового опрацювання. Проблема формування читацького інтересу розглядається у працях Г. Білецької, Л. Нечай, Т. Бестищеця, В. Трунової, О. Кравченко, Л. Хоменко, які акцентують на психологічних чинниках і ролі освітнього середовища.

Проблема читацької компетентності висвітлена у дослідженнях Т. Аксюк, О. Бондаренко, О. Вашуленко, Н. Богданець-Білоskalенко, В. Мартиненка, де проаналізовано її структуру та вимоги компетентнісного підходу.

Проблема методик і технологій розвитку читацького інтересу представлена у роботах Л. Денисюк, О. Компаній, І. Скрипник, О. Кучерук, В. Шахрай, С. Прохаської, які пропонують різні інноваційні методи й умови активізації читання.

Проблема впливу інформаційного середовища та використання медіатекстів досліджується Л. Дубровською, В. Дубровським, В. Королем, Н. Ліпушкіною, Р. Падалкою, К. Пономарьовою, а також авторами посібників з медіаосвіти (В. Іванов, О. Волошенюк).

Проблема медіатекстів і мультимодальних форматів читання розкрита у працях Є. Артюх, С. Слижук, К. Тищенко, Т. Табакової, які доводять ефективність візуальних, аудіовізуальних та інтерактивних текстів для підсилення читацької мотивації.

У більшості праць підкреслюється, що залучення медіатекстів є не лише актуальним, а й необхідним інструментом модернізації уроків літературного читання, проте питання комплексної методики їх використання для розвитку інтересу до читання в молодших школярів потребує подальшого наукового обґрунтування.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема кваліфікаційної роботи відповідає науковій проблемі кафедри: «Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців у контексті євроінтеграційних процесів».

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування особливостей розвитку читацького інтересу молодших школярів засобами медіатекстів на уроках літературного читання.

Завдання дослідження:

- проаналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми розвитку читацького інтересу молодших школярів і визначити сутність основних понять дослідження;
- визначити психологічні та вікові особливості розвитку читацького інтересу в учнів початкових класів та дидактичний потенціал

медіатекстів у його розвитку;

- дослідити рівень розвитку читацького інтересу молодших школярів;
- обґрунтувати методичні підходи, форми, засоби та організаційно-педагогічні умови ефективного використання різних видів медіатекстів (візуальних, аудіальних, аудіовізуальних та інтерактивних) у процесі літературного читання молодших школярів для розвитку їхнього інтересу до читання.

Об'єкт дослідження – процес розвитку читацького інтересу молодших школярів на уроках літературного читання.

Предмет дослідження – особливості розвитку читацького інтересу молодших школярів засобами медіатекстів на уроках літературного читання.

Методи дослідження. У процесі дослідження нами були використані наступні методи дослідження: *теоретичні методи*: аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел з проблем читацького інтересу, читацької компетентності, медіаосвіти та мультимодальних текстів; аналіз нормативних документів Нової української школи; теоретичне моделювання методики використання медіатекстів; *емпіричні методи*: спостереження за читацькою активністю учнів під час роботи з різними видами медіатекстів; опитування (анкетування, бесіди) для виявлення інтересів, мотивації та читацьких уподобань молодших школярів; педагогічний експеримент (констатувальний), спрямований на перевірку ефективності запропонованої методики; *методи кількісної та якісної обробки даних*: методи математичної статистики (відсотковий аналіз, порівняння результатів на різних етапах експерименту), контент-аналіз дитячих читацьких відповідей і продуктів діяльності; інтерпретація отриманих даних з подальшим узагальненням результатів.

Теоретичне значення результатів дослідження. Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні й поглибленні наукових уявлень про розвиток читацького інтересу молодших школярів у контексті сучасного медіасередовища. У роботі конкретизовано зміст понять «читацький інтерес»,

«читацька компетентність», «медіатекст», визначено їхню роль у формуванні мотивації до читання. Узагальнено психологічні та вікові механізми становлення інтересу до читання, що дає змогу переосмислити традиційні підходи до навчання літературного читання.

Обґрунтовано дидактичний потенціал різних видів медіатекстів і визначено критерії оцінювання читацького інтересу в умовах їх використання, що розширює теоретичну базу для подальших досліджень мультимодального читання та медіаграмотності. Запропонована система роботи з медіатекстами доповнює теорію початкової літературної освіти та окреслює нові напрями в розвитку медіадидактики.

Практичне значення результатів дослідження. Практичне значення результатів дослідження полягає у створенні та впровадженні дієвої системи роботи з різними видами медіатекстів, яка може бути безпосередньо використана в освітньому процесі початкової школи. Запропоновані методичні підходи, прийоми та вправи забезпечують учителів конкретними інструментами для розвитку інтересу до читання, підвищення мотивації й залученості учнів.

Розроблена методика роботи з візуальними, аудіальними, аудіовізуальними та інтерактивними медіатекстами може застосовуватися на уроках літературного читання, у позакласній діяльності, під час організації змішаного або дистанційного навчання. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для укладання методичних рекомендацій, сценаріїв занять, дидактичних завдань і медіапроектів, які відповідають віковим особливостям молодших школярів і вимогам НУШ.

Отримані результати дають можливість удосконалити практику формування читацької компетентності, підвищити ефективність роботи з текстами різних форматів і сприяти розвитку критичного мислення, уяви та емоційної чутливості учнів. Розроблені діагностичні інструменти можуть використовуватися педагогами для оцінювання рівня читацького інтересу та моніторингу динаміки його розвитку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були апробовані під час виступу на Студентській науковій конференції на підсекції *«Актуальні проблеми педагогіки та методики початкової освіти»*. У межах конференції представлено доповідь на тему: *«Медіатексти в освітньому процесі початкової школи: можливості, переваги та виклики»*, у якій висвітлено теоретичні засади використання медіатекстів у навчанні молодших школярів, обґрунтовано їхній дидактичний потенціал, окреслено напрями та умови ефективної інтеграції в уроки літературного читання.

Матеріали доповіді були опубліковані в збірнику конференції, що засвідчує наукову новизну та практичну значущість отриманих результатів, а також підтверджує їх проходження фахової апробації.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (116 позицій) та додатків. Загальний обсяг роботи – 132 с.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ

1.1. Проблема розвитку читацького інтересу в науково-педагогічній літературі

Проблема розвитку читацького інтересу молодших школярів посідає одне з ключових місць у сучасній науково-педагогічній думці, оскільки саме в початковій школі закладаються основи особистісного ставлення дитини до книги, формуються мотиваційні орієнтири та досвід взаємодії з різними видами текстів. Зміни, що відбуваються в інформаційному суспільстві, потребують переосмислення традиційних підходів до навчання читання та оновлення методики з урахуванням нових форматів подачі інформації. У цьому контексті важливо проаналізувати, як науковці трактують поняття «читацький інтерес», які чинники визначають його розвиток і які педагогічні умови сприяють формуванню стійкої мотивації до читання.

У науково-педагогічній літературі читацький інтерес розглядається як складне інтегроване явище, що поєднує емоційно-ціннісне ставлення до книги, пізнавальну активність, мотивацію та здатність до самостійного вибору читання. Дослідники підкреслюють, що розвиток інтересу до читання є не лише завданням мовно-літературної освіти, а й важливою умовою становлення особистості, формування її культурних потреб і навчальної самостійності. Тому аналіз теоретичних підходів до розуміння читацького інтересу дає змогу визначити засади для подальшого дослідження й розроблення ефективних методичних рішень у початковій школі.

Розуміння сучасних підходів до формування читацького інтересу стає можливим лише за умови врахування історичної еволюції цього феномена. Проблема читання і ставлення дитини до книги не виникла сьогодні — вона має глибокі історико-педагогічні корені, які відображають зміну освітніх і культурних парадигм. Тому важливо простежити, як у різні епохи трактувалося читання, яку роль йому відводили філософи, педагоги та культурні діячі, і як поступово формувалося наукове бачення читацького

інтересу. Саме такий історичний аналіз дає можливість усвідомити розвитку сучасних підходів і визначити наукову логіку становлення проблеми.

У добу античності читання розглядалося як важлива інтелектуальна та культурна практика, проте його зміст і функції значно відрізнялися від сучасних уявлень. Читання сприймалося насамперед як елемент освіти вільної людини, засіб морального й розумового виховання, а також як спосіб долучення до культурної традиції.

В античній Греції читання було тісно пов'язане з усною традицією. Більшість текстів спочатку існували як усні твори (міфи, поеми Гомера), що передавалися через декламацію. Читання вголос вважалося природною формою взаємодії з текстом, а сам процес був не стільки індивідуальним, скільки колективним – слухачі сприймали текст як мистецьке виконання. У цьому контексті читання виконувало виховну функцію: через епос, трагедію та філософські діалоги формувалися уявлення про доброчесність, громадянськість та гармонійний розвиток особистості.

У римській культурі читання набуває більш практичного і в деяких випадках індивідуального характеру. Римляни високо цінували освіченість, а читання латинською та грецькою мовами вважалося ознакою належності до культурної еліти. Особливого значення набувають бібліотеки, що стають осередками інтелектуальної діяльності. Розповсюджуються й приватні читання – знову ж таки, переважно вголос, адже практика «читання про себе» ще не була звичною.

Античні мислителі надавали читанню філософського змісту. Платон і Арістотель розглядали його як джерело знань і спосіб морального вдосконалення. Цицерон наголошував, що читання формує ораторську майстерність, сприяє розвитку мислення і розширює уявлення про світ. Плутарх і Квінтіліан акцентували на виховній функції читання, вважаючи його необхідним для формування чеснот, мудрості й внутрішнього благородства [8].

Загалом у добу античності читання було привілеєм освічених верств, але разом із тим – важливим соціальним і культурним механізмом. Воно поєднувало естетичний, виховний та пізнавальний аспекти й слугувало основою всебічного розвитку особистості.

У добу Середньовіччя читання набуло зовсім іншого змісту порівняно з античністю, оскільки домінуючу роль у культурному житті починає відігравати християнська традиція. Читання розглядалося передусім як духовна практика, спосіб досягнення релігійних істин та морального вдосконалення. Основними текстами, з якими працювали люди, були Святе Письмо, житія святих, богословська та монастирська література.

У цей період читання було привілеєм вузького кола людей – ченців, духовенства, університетських учених. Саме монастирі відігравали ключову роль у збереженні й поширенні книжної культури: тут створювалися скрипторії, де переписували тексти, розвивалася практика читання й коментування. Читання мало переважно колективний характер: тексти читали вголос під час богослужінь, трапез або навчання, а сприйняття відбувалося через слух [22].

Особливе місце посідала практика *lectio divina* – «священного читання», яке поєднувало читання, роздуми, молитву та споглядання. Такий підхід сприяв формуванню уважного, зосередженого ставлення до тексту й розглядався не як інтелектуальна, а як духовно-аскетична діяльність.

У школах, що виникали при монастирях і соборах, читання також мало релігійно-дидактичне спрямування. Діти опановували читання за псалтирем, а тексти використовувалися для виховання послуху, смирення та моральної чистоти. Університетська освіта, що зароджується у XII–XIII століттях, вводить читання в логіку схоластики – як інструмент тлумачення авторитетних джерел, аналізу й коментування (гłosування).

Наприкінці Середньовіччя з розвитком міського життя і ремесел зростає інтерес до світських та дидактичних текстів, однак читання все ще

залишається рідкісною й престижною навичкою. Лише пізніше, з появою друкарства, воно почне поширюватися серед ширших верств населення [8].

У цілому в середньовічну епоху читання розглядалося як священнодійство, процес духовного вдосконалення та засіб збереження релігійної і культурної спадщини, що суттєво вплинуло на подальше становлення європейської традиції читання.

У період Відродження читання набуває нового, гуманістичного змісту. На тлі відновлення інтересу до античної спадщини формується уявлення про читання як засіб розвитку індивідуальності, інтелектуальної свободи та творчих здібностей людини. Гуманісти (Еразм Роттердамський, Франческо Петрарка, Лоренцо Валла) наголошували на необхідності особистісного осмислення тексту, критичного ставлення до авторитетів, самостійного мислення. Читання перестає бути суто релігійною практикою й перетворюється на інтелектуальну діяльність, спрямовану на пізнання світу й самовдосконалення.

Важливою подією стає винайдення друкарства Й.Гутенбергом (середина XV століття), що істотно розширює аудиторію читачів і сприяє зростанню кількості книг, зокрема національними мовами. З'являються перші світські жанри, підручники, наукові праці, художня література, що посилює інтерес до читання серед різних соціальних груп. У школах Відродження читання розглядають як фундамент гуманістичної освіти, а книги – як засіб розвитку інтелекту, моральності та естетичного смаку [33].

У добу Просвітництва читання остаточно утверджується як важливий інструмент освіти й громадянського становлення особистості. Філософи-просвітники (Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Вольтер, К. Гельвецій) підкреслювали, що через читання людина набуває знань, розвиває розум, формує моральні принципи та критичне мислення. Читання починає трактуватися як необхідна умова соціального прогресу, просвітництва народу та демократизації суспільства [33].

У цей період значно зростає кількість шкіл, бібліотек, читальнь, наукових товариств, що сприяє масовому поширенню книги. Посилюється інтерес до дитячого читання: з'являються перші спеціалізовані дитячі книги, адаптовані тексти, дидактичні казки (наприклад, творчість Ш.Перро). Руссо та інші педагоги доводили, що читання повинно відповідати віковим особливостям дитини, викликати інтерес, стимулювати допитливість і самостійність.

Просвітництво закладає основи сучасного розуміння читання як важливої складової розвитку особистості, освітнього і культурного поступу. У цей час формується потреба в грамотності широких верств населення, а читання стає соціально значущою та загальнодоступною практикою, що готує ґрунт для появи сучасної педагогіки читання.

Гене́за становлення проблеми розвитку читацького інтересу в науково-педагогічній літературі має тривалий і багатоаспектний характер, оскільки інтерес до читання завжди розглядався як важлива умова інтелектуального, культурного та особистісного розвитку дитини. У класичних педагогічних концепціях XIX – початку XX століття (К. Ушинський, Я. Коменський) читання трактувалося як основа самовиховання й пізнання світу, а інтерес до книги – як природний механізм залучення дитини до навчання. У цей період акцент робився на змістовності, моральній спрямованості та виховній силі читання, а завданням учителя вважалося пробудження любові до книги [48].

У середині XX століття проблема читацького інтересу почала вивчатися в контексті психології пізнавальної діяльності та мотивів навчання. Психологи визначили інтерес як важливий регулятор активності дитини, підкреслили його соціальну зумовленість та залежність від діяльності, у якій бере участь учень. Ці підходи стали підґрунтям для педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення умов, що стимулюють інтерес до читання: організація роботи з текстом, емоційне забарвлення змісту, можливість вибору літератури, активна позиція учня.

У 70-90-х роках ХХ століття питання читацьких інтересів активно вивчається у методиці читання та шкільній педагогіці. Дослідники зосереджуються на структурі читацького інтересу, особливостях його формування у дітей молодшого шкільного віку, впливі сімейного та шкільного середовища, ролі художнього твору в розвитку емоційної сфери. У цей час закладаються підходи до теорії читацької компетентності як інтегрованої характеристики, що поєднує мотиви, уміння й навички читання.

На рубежі ХХ–ХХІ століть проблема набуває нового змісту у зв'язку з поширенням інформаційних технологій і зміною читацьких практик. Науковці аналізують причини зниження інтересу до традиційної книги, визначають роль мультимедійного середовища та нових форматів текстів. Активно досліджується вплив візуальної культури, кліпового мислення, зростання ролі екранного читання та змішаних форм подачі інформації. Поступово формується поняття мультимодального читання, а інтерес до тексту розглядається у взаємодії з візуальними, аудіальними й інтерактивними компонентами.

Проблема розвитку читацького інтересу молодших школярів є однією з базових у сучасній педагогіці й психології, оскільки саме в цьому віці формується внутрішня потреба дитини у читанні, її емоційно-ціннісне ставлення до книги, мотиваційна основа читацької діяльності та фундамент читацької компетентності. Аналіз науково-педагогічних праць дозволяє простежити різні підходи до визначення сутності читацького інтересу, його структурних компонентів і чинників розвитку.

Значний внесок у розкриття психологічних засад читацького інтересу зробили Г. Білецька, Л. Нечай, Т. Бестищець. Г. Білецька трактує читацький інтерес як емоційно забарвлену пізнавальну потребу, що виникає під впливом позитивних переживань, пов'язаних із процесом читання. Науковиця підкреслює, що стійкість інтересу залежить від систематичного задоволення цієї потреби через вдало підібрані тексти та способи роботи з ними [10]. Л. Нечай акцентує на вихованні любові до книги як основи

інтересу, наголошуючи на ролі родинного читання, емоційної атмосфери й особистого прикладу дорослих [68]. Т.Бестищець розглядає читацький інтерес як форму самостійної пізнавальної активності, стверджуючи, що він зміцнюється за умови надання дитині можливості самостійного вибору літератури й свободи читання [8].

Психолого-педагогічні особливості становлення читацького інтересу глибоко проаналізовано у працях Л. Дубровської, В. Дубровського та В. Короля, які розглядають інтерес як результат взаємодії емоційних, мотиваційних і когнітивних компонентів. Автори підкреслюють, що молодші школярі добре реагують на тексти, які поєднують доступний сюжет, динаміку, яскраву образність і можливість емоційного співпереживання героям. Згідно з їх позицією, саме емоційне включення є стартовим механізмом виникнення інтересу [32].

У контексті компетентнісного підходу проблема читацького інтересу тісно пов'язана зі структурою читацької компетентності. О.Вашуленко визначає читацьку компетентність як інтегроване утворення, яке поєднує інтерес, уміння і мотиви читання. На її думку, читацький інтерес є першим рівнем, який забезпечує включення дитини в читання і подальший розвиток умінь [20].

Н.Богданець-Білокаленко підкреслює, що читацький інтерес – це внутрішній мотивований стан, що веде до свідомого вибору книги, створення власної траєкторії читання й прагнення до розширення особистого читацького досвіду [11]. В.Мартиненко у своїх роботах позначає читацький інтерес як динамічний феномен, що змінюється під впливом педагогічних умов, вікових особливостей і сучасних інформаційних тенденцій [60].

У дослідженнях, присвячених формуванню свідомого читача, О.Кочерга наголошує на психофізіологічній готовності дитини до розуміння тексту, яка впливає на глибину інтересу. Він стверджує, що читацький інтерес зростає тоді, коли дитина володіє достатнім рівнем смислового сприймання й може отримати інтелектуальне задоволення від тексту.

О.Кравченко, розглядаючи читацький інтерес як аспект розвитку особистості, підкреслює, що він є важливою умовою становлення емоційної культури, уяви та мовлення молодшого школяра [52].

Суттєвий пласт досліджень присвячено методичним аспектам розвитку читацького інтересу. О.Компаній у своїх роботах описує читацький інтерес як результат системно організованого педагогічного впливу, що поєднує добір якісних текстів, дидактичні прийоми, створення ситуацій успіху та емоційної залученості. Вона також підкреслює значення інформаційного середовища, яке має бути адаптованим до потреб і можливостей молодших школярів [48].

Л.Денисюк фокусує увагу на тому, що сучасний учень живе в умовах інформаційно-комунікаційної експансії, тому інтерес до читання формується через способи подачі інформації, які відповідають медіаповедінці покоління [29].

І. Скрипник та О. Кучерук виділяють діяльнісний аспект: інтерес зростає тоді, коли дитина не лише читає, а й виконує творчі дії з текстом – аналізує, інсценізує, створює власні висловлювання [54;85].

У працях В. Шахрай та С. Прохаської читацький інтерес визначається як педагогічно керований феномен, що потребує створення спеціальних умов: варіативності форм роботи, емоційної безпеки, творчої взаємодії та підтримки індивідуальних інтересів дітей [107]. Г. Жуковська пропонує розглядати читацький інтерес як ціннісно-мотиваційний комплекс, що формується через включення дитини в різноманітні види читання – навчальне, художнє, дозвілсьве [36].

Узагальнюючи проаналізовані наукові джерела, можна стверджувати, що читацький інтерес у молодших школярів розглядається дослідниками як багатовимірне особистісне утворення, що поєднує мотиваційні, емоційні та когнітивні компоненти. Науковці підкреслюють його залежність від вікових особливостей дитини, якості текстів, способів організації читання та умов освітнього середовища. У сучасних дослідженнях простежується чітка

тенденція до інтеграції медіатекстів у процес формування читацького інтересу, оскільки мультимодальні ресурси відповідають характеру сприймання цифрового покоління та посилюють емоційно-пізнавальне залучення учнів. Усе це дає підстави розглядати медіатексти як перспективний засіб активізації читацької діяльності й важливий елемент оновлення методики літературного читання в початковій школі.

З огляду на те, що формування читацького інтересу є багатофакторним процесом, який залежить не лише від педагогічних умов, добору текстів чи методів роботи, але й від внутрішніх характеристик самої дитини, логічним є перехід до аналізу психологічних і вікових особливостей молодших школярів. Саме ці закономірності визначають, як учні сприймають художній текст, що викликає їхню увагу та емоційне залучення, які мотиви домінують у їхній читацькій діяльності. Тому наступний параграф присвячено висвітленню психолого-вікових механізмів, що лежать в основі розвитку читацького інтересу дітей 6–10 років.

1.2. Психологічні та вікові особливості розвитку читацького інтересу в учнів початкових класів

Вивчення психологічних і вікових особливостей молодших школярів є необхідною умовою для глибокого розуміння механізмів формування читацького інтересу та ефективного вибору методів роботи з текстом. Саме в перші роки шкільного навчання закладаються основи пізнавальної активності, емоційного реагування, довільності уваги та мотиваційної сфери, які визначають ставлення дитини до читання. У цьому віці учні активно відкривають для себе світ літератури, однак їхнє сприймання має свої закономірності: вони тяжіють до наочності, динаміки сюжету, яскравих образів, емоційності й можливості співпереживання героям.

Розуміння цих особливостей дозволяє вчителю цілеспрямовано добирати твори, адаптувати форми й прийоми роботи, обирати ті засоби, які

найбільше відповідають потребам і можливостям дітей 6–10 років. Особливо актуальним це стає в умовах цифровізації освіти, коли поряд із традиційним текстом з'являються медіатексти, що апелюють до природних способів сприймання сучасної дитини. Тому аналіз психолого-вікових характеристик молодших школярів є важливим теоретичним і практичним підґрунтям для подальшого дослідження процесу розвитку читацького інтересу.

Вікові особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку докладно описані у працях О. Скрипченко, Л. Долинської, Р. Павелківа та інших дослідників, які підкреслюють, що період 6–10 років є важливим етапом у становленні пізнавальної сфери, емоційно-вольової регуляції та соціальної взаємодії дитини. Саме ці характеристики визначають ставлення молодших школярів до навчання, читання та літературної діяльності загалом.

Науковці відзначають, що у молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток пізнавальних процесів. За О. Скрипченко та Л. Долинською, мислення дитини в цьому віці переходить від наочно-образного до конкретно-операційного: учні починають усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, здатні до елементарного аналізу та узагальнення, але все ще потребують опори на наочність [86]. Це зумовлює їхнє прагнення до зрозумілих, яскравих, динамічних текстів, у яких події розгортаються послідовно й логічно. Розвиток пам'яті має переважно мимовільний характер, хоча її довільні форми лише формуються, тому діти краще запам'ятовують емоційно насичений або образний матеріал.

Особливу роль відіграє розвиток уваги. Згідно з дослідженнями Р. Павелківа, молодші школярі мають нестійку увагу, схильність до швидкої зміни інтересів, однак здатні зосереджуватися на діяльності, яка викликає позитивні емоції та відповідає їхнім пізнавальним потребам. Ця особливість пояснює інтерес дітей до коротких, динамічних текстів та медіаматеріалів, що утримують увагу за рахунок образності й змінності подій [71].

У працях О. Скрипченко та З. Огороднійчук підкреслюється значення емоційного розвитку в молодшому шкільному віці. Діти 6-10 років емоційно

чутливі, легко переймаються переживаннями літературних героїв, реагують на яскраві ситуації, образи, моральні колізії. Їхня емоційність сприяє формуванню інтересу до художнього тексту, але водночас потребує педагогічної підтримки та чіткої структури занять, що допомагають спрямовувати емоційні реакції у пізнавальний процес [86].

Соціальний розвиток дітей також має свої особливості. За Р. Павелківим, у цьому віці активно розвиваються комунікативні уміння, зростає значення групової діяльності, схвалення вчителя й однолітків. Це виявляється й у читанні: молодші школярі охоче беруть участь у спільних обговореннях, читацьких колах, рольових та ігрових формах роботи з текстом. Вони схильні наслідувати тих, хто для них є значущим, тому позиція дорослого як читача має виняткове значення [71].

Розвиток вольової сфери у дітей цього віку лише починає набувати системності: учні вчаться контролювати поведінку, доводити діяльність до кінця, дотримуватися правил. О. Скрипченко зазначає, що саме в молодшому шкільному віці виникають первинні навички навчальної довільності, але вони формуються лише за умов емоційно привабливої, мотивуючої діяльності. Це безпосередньо впливає на читацький інтерес: дитина читатиме охоче тоді, коли процес читання приносить задоволення, а цілі є близькими й зрозумілими [86].

Новоутворення молодшого шкільного віку охоплюють комплекс якісних психічних змін, що виникають під впливом переходу дитини до систематичного навчання. На основі праць О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук та Р. Павелківа можна стверджувати, що центральним новоутворенням є формування внутрішньої позиції школяра – усвідомлення себе учнем, прийняття навчання як важливої та соціально значущої діяльності. У цей період відбувається становлення навчальної діяльності як провідної, що змінює структуру психічного розвитку, переводить увагу, пам'ять і мислення на новий рівень [86; 71].

Діти починають оволодівати довільністю психічних процесів: вони вчаться керувати увагою, регулювати поведінку, доводити завдання до кінця. Мимовільні форми уваги та пам'яті поступово поступаються довільним, що створює підґрунтя для розвитку самоконтролю й організованості. Одночасно розвивається рефлексія: молодші школярі вже здатні оцінювати власні дії, помічати успіхи й труднощі, що формує основи самооцінки та навчальної самостійності.

Значні зрушення відбуваються у мисленні: воно переходить у стадію конкретних операцій, діти краще усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки, можуть здійснювати елементарний аналіз, порівняння, узагальнення. Емоційний розвиток характеризується підвищеною чутливістю, здатністю до співпереживання та формування моральних почуттів, що зумовлює глибоке реагування на події й образи художніх текстів. Паралельно зміцнюється соціальна спрямованість: зростає значення взаємодії з однолітками, прагнення до визнання, готовність до співпраці.

Отже, новоутворення молодшого шкільного віку створюють цілісну основу для розвитку особистості учня, його навчальної мотивації та здатності до цілеспрямованої діяльності, зокрема читання. Саме вони визначають характер пізнавальних інтересів, емоційного ставлення до літератури та ефективність педагогічного впливу.

Розвиток інтересу до читання у молодших школярів нерозривно пов'язаний із психологічними особливостями цього віку, оскільки саме вони визначають, як дитина сприймає текст, вступає у взаємодію з його змістом та переживає емоції, пов'язані з читанням. У 6–10 років інтерес до читання формується поступово, проходячи кілька етапів і спираючись на ключові вікові механізми розвитку.

На початку шкільного навчання провідну роль відіграє емоційно-образний характер сприймання. Діти реагують насамперед на яскравість сюжету, динаміку подій, гумор, загадковість або емоційну насиченість тексту. Саме тому у цьому віці інтерес до читання часто виникає стихійно – через

захоплення героями, сюжетною інтригою або виразним художнім образом. Емоційна чутливість молодших школярів робить читання джерелом сильних переживань, а позитивні емоції стають першим і найпотужнішим чинником формування інтересу.

Поступово до емоційного компоненту додається пізнавальний. У дітей цього віку активно розвиваються мислення, уява та допитливість. Вони прагнуть дізнатися більше про світ, шукають відповіді на питання, що їх хвилюють, тому читання починає сприйматися не лише як розвага, а й як засіб пізнання. На цьому етапі важливо, що молодші школярі ще мають потребу в наочності: їм легше сприймати тексти, які супроводжуються ілюстраціями, мультимедійними матеріалами, візуальними або аудіальними елементами. Це узгоджується з природою їхнього мислення й підтримує інтерес до читання.

Важливе місце займає формування довільності психічних процесів. Спочатку дитина читає тоді, коли їй цікаво, але з розвитком довільної уваги і внутрішньої позиції школяра з'являється здатність читати за завданням, утримувати увагу на тексті, розуміти навчальну мету. На цьому етапі інтерес до читання може зміцнюватися завдяки ситуаціям успіху: коли дитина усвідомлює, що вона може прочитати складніший текст, зрозуміти зміст, правильно переказати, – це підвищує самооцінку й внутрішню мотивацію.

Соціальний розвиток також суттєво впливає на інтерес до читання. Прагнення до схвалення з боку дорослих і однолітків, бажання бути успішним учнем, участь у колективних формах роботи – усе це сприяє тому, що дитина охочіше читає, ділиться враженнями, обговорює прочитане. Читання стає соціально значущою діяльністю, а інтерес – засобом входження в учнівський колектив. Обговорення текстів, рольові читання, інсценізації, створення малюнків або мініпроектів за мотивами книжок активізують емоційно-комунікативні механізми та роблять читання привабливішим.

Окремо варто зазначити роль розвитку уяви та емпатії. Молодші школярі схильні ототожнювати себе з героями, співпереживати їм, «жити»

всередині сюжету. Це створює глибоку внутрішню мотивацію: дитина тягнеться до текстів, у яких бачить відображення власних переживань, мрій або страхів. Уява ж допомагає оживляти текст і робить читання внутрішньо захопливим (див. додаток А).

Отже, інтерес до читання у молодших школярів розвивається на основі емоційної чутливості, природної допитливості, потреби в наочності, формування довірливості та соціальної спрямованості. Він зміцнюється завдяки позитивним переживанням, успіхам у навчанні, співпраці з однолітками й можливості творчо взаємодіяти з текстом. Саме тому ефективна методика розвитку читацького інтересу повинна опиратися на вікові та психологічні особливості дітей 6-10 років, поєднуючи емоційність, пізнавальність, діяльнісність і соціальну взаємодію.

Розуміння психологічних і вікових особливостей молодших школярів дає змогу побачити, які саме механізми забезпечують виникнення та підтримку інтересу до читання, а також чому діти цього віку по-різному реагують на тексти, сюжети й методи роботи. Однак для цілісного уявлення про розвиток читацької мотивації важливо визначити, з яких компонентів складається сам читацький інтерес, які структурні елементи формують його зміст і як вони взаємодіють між собою. Саме тому логічним наступним кроком є аналіз структури читацького інтересу молодших школярів, що дозволить глибше зрозуміти природу цього феномена й обґрунтувати ефективні педагогічні шляхи його розвитку.

Структура читацького інтересу молодших школярів є багатокомпонентною та визначається взаємодією емоційних, мотиваційних і пізнавальних чинників, які формуються під впливом вікових особливостей і освітнього середовища. Одним із ключових компонентів є емоційний, що проявляється у переживанні радості, захоплення, здивування або співпереживання під час читання. Саме емоції стають першим поштовхом до виникнення інтересу: яскравий сюжет, образні герої, гумор чи емоційна насиченість допомагають дитині позитивно ставитися до книги і прагнути

повторного читання. Емоційний компонент тісно пов'язаний із розвитком уяви й чутливості молодших школярів, які активно «оживляють» текст у власній свідомості, що робить читання внутрішньо значущим.

Не менш важливим є мотиваційний компонент, який охоплює внутрішнє прагнення дитини читати, інтерес до певних тем, жанрів або персонажів, а також потребу у пізнанні нового. Він формується як унаслідок природної допитливості, так і під впливом соціальних мотивів – бажання отримати схвалення вчителя, бути успішним у класі, поділитися враженнями з однолітками. Мотиваційний компонент зміцнюється завдяки ситуаціям успіху, коли дитина усвідомлює власний прогрес у читанні, відчуває задоволення від того, що розуміє текст, може переказати його або висловити власну думку.

Пізнавальний компонент визначає інтелектуальну сторону читацького інтересу. Він включає здатність учнів розуміти зміст тексту, аналізувати події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання й шукати відповіді. У молодшому шкільному віці, коли мислення переходить у стадію конкретних операцій, діти поступово починають отримувати задоволення не лише від емоційного переживання, а й від самого процесу осмислення тексту. Це додає читанню інтелектуальної привабливості та сприяє формуванню стійкої пізнавальної мотивації.

Важливим структурним компонентом є діяльнісний, який виявляється у практичній готовності дитини до читання: умінні вибирати книги, виконувати читацькі завдання, взаємодіяти з текстом різними способами – читати вголос, переказувати, створювати малюнки, інсценізації, висловлювати власну позицію. Саме діяльнісна залученість підтримує інтерес, оскільки дитина відчуває свою активну роль і успішність у роботі з текстом. Діяльнісний компонент особливо виразно проявляється у групових формах роботи, де читання поєднується з комунікацією, творчістю та співпрацею (див. додаток Б).

Отже, читацький інтерес молодших школярів є інтегрованим утворенням, що ґрунтується на емоційному залученні, внутрішній мотивації, пізнавальній активності та діяльнісній участі. Взаємодія цих компонентів забезпечує стійке позитивне ставлення до книги, підтримує бажання читати й визначає ефективність педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток читацької культури в початковій школі.

1.3. Дидактичний потенціал медіатекстів як засобу розвитку читацького інтересу молодших школярів

Дослідження впливу медіатекстів на розвиток інтересу до читання у молодших школярів є актуальним у сучасних умовах цифровізації освіти та зміни читацької поведінки дітей. Сучасні учні з перших років життя взаємодіють із мультимедійними форматами – відео, анімацією, інтерактивними історіями, візуальними наративами. Це формує новий спосіб сприймання інформації, у якому образність, динамічність та мультимодальність стають для дитини природними й найбільш привабливими. Традиційні текстові форми часто програють у конкуренції з медіапродуктами, що призводить до зниження інтересу до читання як діяльності.

Саме тому виникає потреба не протиставляти книгу і медіа, а шукати шляхи інтеграції медіатекстів у навчання, використовуючи їхній потенціал для підтримки й підсилення читацької мотивації. Медіатексти здатні зробити літературний матеріал ближчим, доступнішим і емоційно насиченішим, створити додаткові стимули для занурення у сюжет, допомогти дітям краще зрозуміти зміст і відчувати емоції героїв. Вони відповідають пізнавальним і віковим потребам молодших школярів, які тяжіють до наочності, образності, інтерактивності та ігрових форм діяльності.

Отже, дослідження впливу медіатекстів на розвиток читацького інтересу дає змогу обґрунтувати нові підходи в методиці літературного

читання, визначити ефективні способи поєднання традиційних і цифрових ресурсів, а також створити такі умови, за яких дитина сприйматиме читання як захопливу, змістовну та сучасну діяльність. Це робить проблему не лише теоретично значущою, а й практично важливою для оновлення освітнього процесу в початковій школі.

Перш ніж аналізувати дидактичний потенціал медіатекстів і обґрунтовувати їхню роль у розвитку читацького інтересу молодших школярів, необхідно чітко визначити, що саме слід розуміти під цим поняттям. Усвідомлення сутності медіатекстів, їхніх характеристик і специфіки сприймання дітьми є передумовою для подальшого дослідження можливостей їх використання у навчальному процесі. Лише окресливши зміст цього терміну, можна повною мірою розкрити їхню педагогічну цінність та обґрунтувати доцільність інтеграції медіатекстів у систему літературного читання в початковій школі.

Медіатексти – це тексти, створені, передані або сприйняті за допомогою медіа, тобто засобів масової інформації та цифрових технологій. На відміну від традиційних друкованих текстів, медіатексти мають *мультимодальну природу*: вони поєднують слово, зображення, звук, відеоряд, графіку, анімацію чи інтерактивні елементи. До них належать новини, статті, блоги, мультфільми, комікси, буктрейлери, подкасти, відеоісторії, інтерактивні онлайн-книги, соціальні пости, рекламні матеріали та багато інших форматів.

Головною характеристикою медіатекстів є те, що вони водночас інформують, впливають і взаємодіють із читачем або глядачем. Їх зміст передається не лише через вербальний компонент (слово), а й через невербальні засоби – кольори, звук, ритм, рух, символи, візуальні метафори. Саме ця багатоканальність робить медіатексти більш привабливими та зрозумілими для сучасних дітей, які звикли сприймати інформацію в інтерактивному, яскравому та динамічному форматі.

Таким чином, медіатексти – це сучасні форми подання інформації, що поєднують різні види комунікації та забезпечують нові можливості для навчання, розвитку критичного мислення й формування читацької мотивації в молодших школярів.

Медіатексти охоплюють широкий спектр форматів, які передають інформацію через різні канали – візуальні, аудіальні, аудіовізуальні та інтерактивні. До основних видів медіатекстів належать такі групи.

Візуальні медіатексти – це ті, що подають інформацію переважно через зображення. До них належать фотографії, плакати, комікси, ілюстрації, інфографіка, колажі, візуальні історії (visual storytelling).

Аудіальні медіатексти сприймаються через слуховий канал: подкасти, аудіоказки, радіопередачі, аудіозаписи літературних творів, звукові ефекти та музичний супровід до історій.

Аудіовізуальні медіатексти поєднують звук і зображення. Найпоширенішими є мультфільми, кінофільми, відеоролики, буктрейлери, навчальні відео, анімаційні адаптації літературних творів.

Інтерактивні медіатексти передбачають активну взаємодію користувача з матеріалом: інтерактивні онлайн-книги, цифрові комікси, веб-квести, AR-історії, мультимедійні читацькі платформи, електронні навчальні ресурси з елементами гри.

Текстові цифрові медіатексти – це електронні статті, блоги, дописи в соціальних мережах, електронні книги, медіанарративи, доповнені гіперпосиланнями, гіфками, фото чи відео [87].

Усі ці види медіатекстів створюють багатоканальне інформаційне середовище, яке відповідає природним способам сприймання сучасних дітей і має значний потенціал для формування та розвитку інтересу до читання.

Щоб виявити реальні можливості впровадження медіатекстів у навчальний процес і обґрунтувати їхню доцільність, необхідно дослідити чинні освітні програми та навчально-методичне забезпечення. Аналіз цих документів дозволить з'ясувати, у якому обсязі та з якою спрямованістю

медіатексти вже використовуються на уроках літературного читання, які методичні підходи пропонуються в програмі та посібниках, і наскільки вони відповідають сучасному інформаційному середовищу молодших школярів.

У типових освітніх програмах О. Савченко та Р. Шияна питання використання медіа та формування медіаграмотності молодших школярів розкрито як важливий елемент сучасної мовно-літературної освіти, однак кожна програма трактує цю сферу по-своєму [96].

У програмі під керівництвом О.Савченко медіатексти переважно розглядаються у зв'язку з формуванням читацької компетентності, тобто як засіб підтримки й розширення традиційного процесу читання. Медіатекст трактується переважно як інформаційне повідомлення, що може мати візуальну чи змішану форму, а робота з ним є логічним продовженням роботи над художнім або пізнавальним текстом.

У дослідженнях самої О. Савченко підкреслюється, що програма визначає три базові вміння: знаходити й правильно використовувати різні види інформації, аналізувати й оцінювати її та створювати елементарні медіапродукти. Медіауміння розглядаються як складник читацької компетентності, а не як щось відокремлене від читання [94].

У програмі О. Савченко вживається термін «медіатекст» як об'єкт, що несе медіаінформацію. Учні мають навчитися сприймати різні медіатексти, інтерпретувати інформацію, визначати їх призначення, аналізувати вербальну й невербальну складову, усвідомлювати власні емоційні реакції та створювати прості медіатексти.

До кола медіатекстів, з якими працюють молодші школярі за цією програмою, належать комікси, дитячі журнали, рекламні повідомлення, листівки, фотоколажі, а також sms-повідомлення, які тут трактуються як різновид медіатексту.

Загалом програма під керівництвом О. Савченко демонструє поступове «вбудовування» медіаосвіти в традиційний курс читання: медіатексти слугують засобом розвитку читацької компетентності (розуміння,

інтерпретація, критичне оцінювання тексту), а медіазавдання подаються як логічне продовження роботи над художнім чи пізнавальним текстом.

У типовій освітній програмі під керівництвом Р.Шияна медіа й медіаграмотність також реалізуються через змістову лінію «Досліджуємо медіа», проте пропонується ширше й сучасніше розуміння медіа та медіаграмотності. Тут використовується термін «медіапродукт», що передбачає значно різноманітніші формати: мультфільми, відеофрагменти, кіноафіші, електронні книги, стіннівки, подкасти, інтерактивні матеріали [95].

Програма структуровано описує вміння, які мають формуватися в учнів: розпізнавання медіа, критичне ставлення до інформації, уміння співвідносити вербальні та невербальні елементи, визначати мету і цільову аудиторію медіапродукту.

Обидві програми передбачають роботу з коміксами, дитячими журналами, рекламами, листівками, фотоколажами, але в програмі Р. Шияна цей перелік суттєво розширено: додаються мультфільми, кіноафіші, стіннівки, аудіо- й відеоматеріали тощо.

Можна зробити висновок, що саме в програмі Р. Шияна повніше розкрито питання формування медіаграмотності та окреслено більшу різноманітність медіапродуктів, з якими працюють молодші школярі. Характерна також різниця у трактуванні sms-повідомлень: у програмі Савченко вони виступають як медіапродукт, тоді як у Р. Шияна віднесені до змістової лінії «Взаємодіємо письмово» й розглядаються передусім як форма короткого письмового спілкування, а не медіапродукт для широкої аудиторії.

Отже, у програмі Р.Шияна використання медіа не обмежується підтримкою читання, а розглядається як окрема компетентнісна лінія, спрямована на розвиток медіаграмотності у широкому сенсі [95].

Отже, обидві програми визнають важливість медіатекстів у розвитку сучасного учня, проте підходять до цього по-різному. Програма О. Савченко інтегрує медіа в систему літературного читання як допоміжний інструмент розвитку читацької компетентності, тоді як програма Р. Шияна пропонує

комплексний, розширений і критично орієнтований підхід до роботи з медіапродуктами. У результаті програма Р. Шияна створює більш сприятливі умови для системного розвитку медіаграмотності та використання медіа як засобу мотивації до читання, тоді як програма О. Савченко забезпечує спадкоємність традиційної методики та поступове введення медіаконтенту в освітній процес (див. додаток В).

Аналіз сучасних підручників з української мови та читання для 2–4 класів (авторські колективи О.Савченко; М. і О.Вашуленки; М.Захарійчук; Н.Богданець-Білокаленко; І.Большакова; Л.Варзацька; К.Пономарьова та ін.) демонструє поступове розширення присутності медіатекстів у навчальних матеріалах, хоча їх кількість, різноманітність і методичне опрацювання суттєво відрізняються залежно від концепції автора.

У підручниках під керівництвом О.Савченко медіатексти інтегруються передусім через візуальну складову: ілюстрації, фотографії, колажі, схеми, піктограми та елементи інфографіки, що допомагають учням краще сприймати інформацію й підтримують емоційну залученість. Окремі завдання ускладнюються роботою з рекламними матеріалами, оголошеннями або короткими інформаційними повідомленнями, які трактуються як прості медіатексти. У цих підручниках простежується поступове «вбудовування» медіаосвіти в структуру літературного читання: учням пропонують визначити мету повідомлення, звернути увагу на поєднання тексту й зображення, а також створити найпростіший медіапродукт (наприклад, листівку чи оголошення). Проте акцент робиться не так на медіаграмотності, як на підтримці читацької компетентності через використання доступних візуальних матеріалів [81; 82; 83].

Підручники М. Вашуленка та О.Вашуленко (2-3 клас) містять більше вправ, спрямованих на розвиток уміння аналізувати прості медіатексти. Учні працюють із рекламою, афішами, плашками, короткими інформаційними довідками, тематичними ілюстраціями та схематичними повідомленнями. Ці матеріали орієнтовані на формування здатності зіставляти вербальну й

невербальну інформацію, оцінювати її зміст і призначення. Значною перевагою є включення завдань, що стимулюють критичне мислення: «Чи правдиве повідомлення?», «Для кого створено цей текст?», «Чи викликає він емоції?». Проте аудіальні або аудіовізуальні формати майже не представлені [98; 99].

У підручниках М. Захарійчук-Богданець-Білооскаленко (2-3 клас) медіатексти подані різноманітніше: зустрічаються комікси, фантазійні візуальні історії, елементи сторітелінгу, фрагменти афіш і дитячих медіаповідомлень. Автори вводять завдання на інтерпретацію зображення як частини змісту тексту, а також завдання на створення власного короткого медіатексту (наприклад, міні-коміксу). Є поодинокі приклади QR-посилань, що дають змогу переходити до аудіо- або відеоматеріалів, хоча такі формати не є системними [38; 39; 40].

Підручники І. Большакової та М. Пристінської; Л. Варзацької, М. Чумарної містять більше елементів інтерактивності та візуалізації. Коміксові вставки, піктограми, тематичні малюнки, інфографіка та завдання типу «знайди інформацію», «прочитай схему» роблять ці підручники ближчими до медіаорієнтованих. У них також трапляються завдання, що передбачають аналіз простих медіаповідомлень або створення власних візуальних історій. Однак аудіальні чи аудіовізуальні формати здебільшого залишаються поза змістом підручника [100; 101].

У підручнику К. Пономарьової, Л. Гайової та О. Савченко (2-3 клас) особлива увага приділяється роботі з практичними життєвими ситуаціями і медіатекстами прикладного характеру: листівками, онлайн-повідомленнями, короткими публіцистичними текстами. Завдання акцентують на розпізнаванні жанру, мети автора, аналізі поєднання зображення і тексту. Частіше, ніж в інших підручниках, пропонуються творчі вправи зі створення медіатекстів [102; 81; 82; 83].

Узагальнюючи, слід зазначити, що всі проаналізовані підручники містять певні елементи медіаконтенту, проте ступінь їхнього використання та

методичної опрацьованості суттєво відрізняється. Найбільш поширеними є візуальні медіатексти, тоді як аудіальні, аудіовізуальні та інтерактивні формати представлені фрагментарно або майже відсутні. У більшості випадків підручники забезпечують роботу на рівні базового сприймання та інтерпретації медіатексту, тоді як завдання, що сприяють формуванню критичної медіаграмотності, трапляються нерегулярно. Водночас позитивною тенденцією є зростання кількості вправ на створення власних простих медіапродуктів, що відповідає вимогам НУШ та інтересам сучасних молодших школярів.

Таким чином, аналіз чинних освітніх програм і підручників засвідчує, що медіатексти поступово стають важливою складовою навчального матеріалу, хоча їх використання ще не є достатньо системним і повною мірою не розкриває потенціалу сучасних медіаресурсів. Однак навіть фрагментарне включення візуальних, інформаційних і простих інтерактивних медіа демонструє позитивний вплив на залучення молодших школярів, підвищення їхньої уваги та мотивації до роботи з текстом. Це підводить до необхідності глибше обґрунтувати, яким саме чином медіатексти можуть сприяти розвитку інтересу до читання, та розглянути їхні дидактичні можливості як ефективного засобу формування читацької мотивації в умовах Нової української школи.

Дидактичний потенціал медіатекстів у розвитку читацького інтересу молодших школярів зумовлений їхньою мультимодальною природою, здатністю поєднувати слово, зображення, звук, динаміку та інтерактивність, що відповідає психологічним потребам і пізнавальним можливостям дітей 6–10 років. Медіатекст, на відміну від традиційного друкованого тексту, створює багатоканальне сприймання інформації, що полегшує розуміння змісту, активізує увагу та стимулює емоційне включення у процес читання. Молодші школярі характеризуються наочно-образним мисленням, чутливістю до візуальних стимулів і високою допитливістю, тому

медіатексти стають природним та привабливим засобом організації читацької діяльності [16].

Дидактична цінність медіатекстів полягає у їх здатності робити зміст доступним та зрозумілим за рахунок візуального підсилення: ілюстрацій, інфографіки, анімаційних елементів, що допомагають учням краще осмислити сюжет, структуру подій, характери персонажів. Це сприяє формуванню первинного інтересу – дитина швидше занурюється в текст, легше сприймає інформацію, а позитивний досвід читання закріплює її мотивацію. Крім того, медіатексти здатні підсилювати емоційну складову читання: музичний супровід, темп, інтонація, кольори чи динамічні зміни в аудіовізуальних формах допомагають дітям краще переживати події, співпереживати героям, що є важливим механізмом формування стійкого читацького інтересу.

Окремою перевагою є можливість інтерактивної взаємодії з текстом. Інтерактивні книги, мультимедійні історії, цифрові комікси, анімаційні адаптації літературних творів створюють умови для активного включення дитини в сюжет: учень може обирати траєкторію читання, виконувати завдання, відповідати на питання, відкривати приховані фрагменти тексту. Така діяльність задовольняє потребу молодших школярів у грі, творчості, дослідженні, що суттєво посилює інтерес і робить читання не пасивним, а діяльнісним процесом [66].

Медіатексти також сприяють розвитку ключових компонентів читацької компетентності. Вони допомагають формувати смислове читання, оскільки вимагають від учнів уміння поєднувати вербальну та візуальну інформацію, інтерпретувати символи, зіставляти текст із зображенням, аналізувати мультимодальні елементи. Це розвиває не лише інтерес, а й критичне мислення, уміння робити висновки, прогнозувати події та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Використання медіатекстів активізує мовленнєву діяльність учнів: вони охочіше переказують,

коментують, обговорюють, порівнюють різні формати подання історії, беруть участь у творчих завданнях.

Дидактичний потенціал медіатекстів особливо важливий у контексті Нової української школи, яка передбачає компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення, формування медіаграмотності та інтеграцію цифрових ресурсів у навчання. Медіатексти не лише підтримують інтерес до читання, а й забезпечують реалізацію цих вимог: вони навчають дітей орієнтуватися в інформаційному просторі, розрізняти жанри та формати, критично сприймати інформацію, робити усвідомлений вибір. Таким чином, їх використання забезпечує зв'язок літературного читання з реальним інформаційним середовищем, у якому живуть сучасні діти.

Отже, медіатексти мають значний дидактичний потенціал як засіб розвитку читацького інтересу молодших школярів, оскільки поєднують емоційність, пізнавальність, доступність, інтерактивність і діяльнісність. Вони забезпечують природний для дітей формат взаємодії з текстом, роблять читання сучасним, захопливим і змістовним, що сприяє формуванню стійкої мотивації до книги та розвитку основ читання в початковій школі.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи проаналізовано теоретичні засади розвитку читацького інтересу молодших школярів і визначено ключові чинники, що впливають на формування мотивації до читання в сучасних умовах. Узагальнення наукових джерел дало змогу встановити, що читацький інтерес розглядається дослідниками як багатокomпонентне особистісне утворення, яке включає емоційний відгук на текст, внутрішню пізнавальну мотивацію, інтелектуальну активність і діяльну готовність дитини до читання. У науковій літературі підкреслюється, що стійкість читацького інтересу залежить не лише від змісту текстів, а й від умов

організації читання, ролі вчителя, емоційного досвіду учнів та відповідності завдань їхнім віковим потребам.

Вивчення психологічних і вікових особливостей молодших школярів показало, що 6-10 років є сенситивним періодом для розвитку читацької мотивації. Емоційна чутливість, наочно-образне мислення, потреба у грі, прагнення до схвалення та розвиток довільності визначають специфіку читацької діяльності дітей. У цей період інтерес до читання формується завдяки поєднанню емоційних переживань від змісту тексту, пізнавальної допитливості та позитивного досвіду взаємодії з книгою. Новоутворення молодшого шкільного віку – внутрішня позиція школяра, розвиток навчальної діяльності, формування початкової рефлексії – створюють важливе психологічне підґрунтя для становлення стійкої читацької мотивації.

У межах параграфа, присвяченого дидактичному потенціалу медіатекстів, доведено, що мультимодальні, візуальні, аудіальні та інтерактивні формати є значущим засобом підвищення інтересу до читання, оскільки відповідають природним способам сприймання інформації дітьми цифрового покоління. Медіатексти забезпечують багатоканальність подачі інформації, підсилюють емоційне занурення, полегшують розуміння змісту й сприяють розвитку смислового та критичного читання. Їх використання робить літературну діяльність більш привабливою, різноманітною та наближеною до реального медіасередовища, у якому живуть молодші школярі.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що розвиток читацького інтересу є комплексним процесом, який залежить від вікових характеристик дитини, специфіки педагогічної взаємодії та сучасних освітніх ресурсів. Медіатексти, як сучасний дидактичний інструмент, мають значний потенціал для підсилення мотивації до читання й потребують цілеспрямованого та методично обґрунтованого впровадження в систему літературного читання молодших школярів.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ

2.1. Критерії, показники та рівні розвитку інтересу до читання у молодших школярів

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що читацький інтерес молодших школярів формується під впливом складної взаємодії психологічних особливостей розвитку дитини, змістових характеристик текстів та педагогічних умов, у яких відбувається читання. Врахування цих чинників створює підґрунтя для цілеспрямованого формування стійкого позитивного ставлення до книги. Однак для того, щоб ефективно вивчати та розвивати читацький інтерес, необхідно чітко визначити, за якими параметрами його можна оцінити. Саме тому наступним кроком є розкриття критеріїв, показників і рівнів сформованості інтересу до читання, що дозволить забезпечити науково обґрунтовану діагностику та подальше планування педагогічної роботи.

Критерії, показники та рівні є важливими аналітичними категоріями, що дають змогу здійснити науково обґрунтовану діагностику будь-якого педагогічного явища, зокрема й читацького інтересу молодших школярів.

Критерії – це основні, суттєві характеристики або ознаки, за якими оцінюється певне явище. Вони відображають те, які саме сторони, властивості чи компоненти читацького інтересу підлягають вивченню. Критерії є узагальненими параметрами, що дозволяють структурувати дослідження та системно підійти до оцінювання рівня сформованості інтересу до читання.

Показники – це конкретні, вимірювані прояви критеріїв, які можна спостерігати, фіксувати або оцінювати. Вони деталізують критерії, роблять їх «видимими» та дають можливість отримати об'єктивні дані про те, як саме проявляється читацький інтерес у поведінці, мотивації, емоційних реакціях

чи читацьких діях дитини. Показники сприяють точній діагностиці, оскільки дозволяють встановлювати наявність або відсутність певних характеристик.

Рівні – це ступені сформованості досліджуваного явища, які відображають якісні та кількісні відмінності між учнями. Рівні показують, наскільки розвинений читацький інтерес, як активно та усвідомлено дитина взаємодіє з текстом, які мотиви переважають, чи є читання для неї цінністю. Визначення рівнів дає змогу розподілити учнів за ступенем сформованості інтересу, що важливо як для інтерпретації результатів дослідження, так і для планування цілеспрямованої педагогічної роботи.

Отже, критерії задають напрям аналізу, показники конкретизують його, а рівні дозволяють оцінити ступінь розвитку читацького інтересу та побудувати ефективну систему педагогічного впливу.

Критерії та показники розвитку інтересу до читання в молодших школярів ґрунтуються на чотирьох взаємопов'язаних компонентах – емоційному, мотиваційному, пізнавальному та діяльнісному, які визначають повноту та глибину читацької зацікавленості.

Емоційний критерій відображає здатність дитини переживати позитивні емоції під час читання, виявляти захоплення, здивування чи співпереживання героям, що фіксується через такі показники, як емоційний відгук, виражене задоволення від читання, бажання знову повернутися до тексту та створення в уяві образів за змістом твору.

Мотиваційний критерій розкривається у внутрішньому прагненні дитини до читання, інтересі до певних жанрів чи тем, бажанні добровільно обирати книги, ділитися враженнями та отримувати схвалення. Показниками цього критерію є прояв природної допитливості, стійкість читацьких мотивів, ініціативність у виборі літератури й позитивне ставлення до власного читацького прогресу.

Пізнавальний критерій засвідчує інтелектуальну активність школяра та його здатність глибоко взаємодіяти з текстом. Він проявляється в умінні розуміти зміст твору, аналізувати події й дії персонажів, встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання та робити висновки. Показники цього критерію свідчать про задоволення дитини процесом осмислення тексту, інтерес до пошуку відповіді в самому творі та прагнення будувати логічні міркування.

Діяльнісний критерій пов'язаний із практичними діями учня та відображає активну позицію дитини як читача. Його сутність визначається умінням самостійно добирати книги, уважно читати вголос і мовчки, переказувати прочитане, виконувати творчі чи аналітичні завдання, інсценізувати тексти та брати участь в обговоренні. Показниками є активність, зацікавленість і ініціативність під час роботи з текстом, бажання виконувати читацькі завдання та здатність застосовувати різні форми читацької діяльності (див. додаток Г).

Узгодженість цих критеріїв і показників дозволяє комплексно оцінити сформованість читацького інтересу й визначити, наскільки молодший школяр емоційно, пізнавально та діяльнісно залучений до процесу читання, що є важливим для подальшої діагностики та розроблення ефективної методики його розвитку.

Визначені критерії та показники дозволяють комплексно оцінити емоційну, мотиваційну, пізнавальну та діяльнісну складові читацького інтересу молодших школярів. Проте для повноцінної діагностики недостатньо лише окреслити, які саме прояви відповідають кожному компоненту – необхідно встановити, наскільки інтенсивно та стабільно вони виражені в учнів. Це дає змогу не лише зафіксувати наявність чи відсутність інтересу, а й визначити його якісний рівень, простежити динаміку та обґрунтувати педагогічні стратегії подальшого розвитку. Саме тому наступним кроком є характеристика рівнів сформованості читацького інтересу, що дозволить розмежувати низький, середній і високий ступені його прояву та встановити, на якому етапі формування перебуває кожна дитина.

Рівні сформованості читацького інтересу молодших школярів відображають ступінь їхньої емоційної залученості, мотиваційної готовності, пізнавальної активності та діяльнісної участі у процесі читання. Низький рівень характеризується тим, що дитина проявляє несуттєвий або нестійкий інтерес до читання: емоційний відгук слабкий, читання здебільшого здійснюється під примусом, вибір книг є випадковим або відсутнім, а розуміння тексту має поверховий характер. Учень не прагне обговорювати прочитане, рідко ставить запитання і не демонструє бажання повертатися до тексту. Пізнавальна активність мінімальна, а читацька діяльність обмежена виконанням найпростіших завдань.

Середній рівень засвідчує вибірковий, нестійкий, але загалом позитивний інтерес до читання. Дитина реагує на окремі види текстів чи жанри, виявляє емоції під час читання та може повторити текст, якщо він її зацікавив. Мотивація формується під впливом змісту твору чи підтримки дорослих. Учень розуміє основний зміст тексту, здатний встановити прості причинно-наслідкові зв'язки й ставить окремі запитання. Участь у читацькій діяльності на цьому рівні є переважно реактивною: дитина виконує завдання, але рідко ініціює власну активність. Такий рівень свідчить про позитивний потенціал, який можна розвинути через системну педагогічну підтримку.

Високий рівень сформованості читацького інтересу передбачає стійку внутрішню мотивацію та високу емоційну залученість у процес читання. Дитина виявляє виразний інтерес до різних жанрів і тем, самостійно обирає книги, активно обговорює прочитане та охоче повертається до улюблених текстів. Пізнавальна сфера проявляється у здатності аналізувати зміст, логічно міркувати, ставити глибші запитання та робити узагальнення. Учень демонструє розвинену читацьку діяльність: уважно читає вголос і мовчки, виконує творчі та аналітичні завдання, бере ініціативу в роботі з текстом і проявляє наполегливість у досягненні читацьких цілей. На цьому рівні читання набуває для дитини особистісної значущості та стає важливою сферою її саморозвитку (див. додаток Д).

Узагальнення наукових підходів до вивчення читацького інтересу молодших школярів дозволило визначити систему критеріїв, показників та рівнів його сформованості, що забезпечує цілісне розуміння цього складного психолого-педагогічного явища. Встановлено, що інтерес до читання є багатокомпонентним утворенням, у структурі якого провідними виступають емоційний, мотиваційний, пізнавальний та діяльнісний компоненти. Вони відображають різні аспекти читацької активності дитини: емоційну реакцію на текст, внутрішнє прагнення до читання, інтелектуальну глибину роботи з текстом і практичну готовність здійснювати читацьку діяльність.

Показники, визначені для кожного критерію, дозволяють конкретизувати зовнішні та внутрішні прояви читацького інтересу, що робить процес діагностики об'єктивним і науково виваженим. Завдяки цьому з'являється можливість не лише фіксувати окремі прояви інтересу, а й системно аналізувати динаміку його розвитку, виявляти сильні та слабкі сторони читацької діяльності дитини.

Визначення рівнів сформованості читацького інтересу – низького, середнього та високого – дає змогу розмежувати якісні стани цього явища та отримати чітке уявлення про ступінь залучення школярів до читання. Така структурована діагностична база є необхідною умовою для подальшого проведення констатувального етапу дослідження та розроблення ефективної методики розвитку читацького інтересу у молодших школярів засобами медіатекстів.

Отже, запропонована система критеріїв, показників і рівнів не лише забезпечує теоретичне розуміння сутності читацького інтересу, а й виступає практичним інструментом для його оцінювання та цілеспрямованого педагогічного впливу.

2.2. Констатувальне дослідження рівня розвитку інтересу до читання у молодших школярів

Після теоретичного обґрунтування сутності читацького інтересу, аналізу його психологічних передумов та визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості виникає необхідність перевірити, як ці положення реалізуються у реальній навчальній практиці. Констатувальне дослідження є важливим етапом, що дозволяє об'єктивно оцінити актуальний стан розвитку інтересу до читання у молодших школярів, виявити його характерні особливості, суперечності та проблемні зони. Саме на основі емпіричних даних стає можливим не лише підтвердити теоретичні припущення, а й визначити цільові напрями подальшої педагогічної роботи. Проведення такого дослідження дає змогу встановити, наскільки учні емоційно, мотиваційно, пізнавально та діяльнісно залучені до читання, та окреслити передумови для впровадження ефективної системи роботи з медіатекстами з метою підвищення читацького інтересу. Таким чином, констатувальний етап виступає ключовим підґрунтям для побудови результативної експериментальної методики й формує основу для подальших практичних висновків дослідження.

Констатувальне дослідження рівнів розвитку інтересу до читання у молодших школярів здійснювалося за двома основними методиками — анкетуванням та педагогічним спостереженням, що забезпечило комплексність і достовірність отриманих результатів. Анкетування було спрямоване на виявлення суб'єктивного ставлення дітей до читання, їхніх емоційних реакцій, мотивів звернення до книги, читацьких уподобань та внутрішньої готовності до читацької діяльності. На етапі підготовки було розроблено анкету, адаптовану до вікових можливостей учнів, після чого проведено опитування у комфортних умовах, що дозволяло дітям вільно висловлювати власну думку. Подальша обробка відповідей дала змогу узагальнити дані та визначити рівні сформованості читацького інтересу відповідно до попередньо окреслених критеріїв.

Педагогічне спостереження доповнило анкетування та забезпечило фіксацію реальних проявів читацької активності учнів у навчальному процесі. Спостереження здійснювалося безпосередньо під час уроків літературного читання та в різних ситуаціях взаємодії дітей з текстом. Воно дозволило оцінити емоційне реагування школярів, їхню увагу, пізнавальну активність, здатність виконувати читацькі та творчі завдання, а також загальну ініціативність у роботі з текстом. Отримані дані були систематизовані й співвіднесені з критеріями, що дало змогу встановити узгодженість між декларативним ставленням дітей до читання та їхньою реальною поведінкою. Завдяки поєднанню двох методик вдалося отримати цілісну картину рівнів розвитку читацького інтересу, що створює надійну основу для подальшого формування та перевірки експериментальної методики роботи з медіатекстами.

У межах дослідження розвитку читацького інтересу молодших школярів нами було запропоновано дві взаємодоповнювальні діагностичні методики – анкетування учнів та педагогічне спостереження за читацькою діяльністю. Застосування обох інструментів є доцільним і науково обґрунтованим, оскільки дозволяє всебічно охарактеризувати інтерес до читання як багатовимірне психолого-педагогічне явище.

Анкетування виступає ефективним способом отримання інформації про внутрішнє ставлення дитини до процесу читання, її емоційні переживання, мотиваційні установки, читацькі вподобання, потреби та очікування. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, анкета містить прості, зрозумілі запитання, які дозволяють учням відкрито й невимушено висловити свої почуття й думки щодо читання. Ця методика дає змогу діагностувати суб'єктивні аспекти читацького інтересу, що неможливо повністю зафіксувати зовнішніми способами. Вона також дозволяє оцінити власний досвід дитини, її самооцінку читацьких можливостей, що є важливим для розуміння внутрішньої мотивації до читання.

Педагогічне спостереження, своєю чергою, спрямоване на вивчення реальних поведінкових проявів читацького інтересу в умовах освітнього процесу. На відміну від анкетування, яке фіксує декларативне ставлення учня до читання, спостереження дозволяє побачити, як дитина поводить себе під час роботи з текстом: чи виявляє емоційний відгук, чи проявляє пізнавальну активність, чи здатна зосереджено читати, переказувати прочитане, брати участь в обговореннях, виконувати творчі завдання. Ця методика дає змогу оцінити діяльнісну складову читацького інтересу, тобто ті аспекти, які часто не усвідомлюються дитиною або не відображаються в анкетних відповідях.

Поєднання анкетування та спостереження забезпечує комплексну діагностику і дає змогу отримати як суб'єктивні, так і об'єктивні дані. Анкетування показує внутрішній стан і ставлення учня, а спостереження – реальні дії та поведінку. Таким чином, використання двох методик дозволяє підвищити достовірність результатів, виявити можливі суперечності між задекларованими й фактичними проявами інтересу та забезпечити багатовимірну оцінку рівня сформованості читацького інтересу у молодших школярів.

Для діагностики рівня розвитку інтересу до читання у молодших школярів у дослідженні була застосована спеціально розроблена анкета, спрямована на виявлення емоційного, мотиваційного, пізнавального та діяльнісного компонентів читацького інтересу (див. додаток Ж). Анкета містить 16 запитань, адаптованих до вікових особливостей дітей 6-10 років, що забезпечує доступність, зрозумілість та коректність відповідей. Формулювання запитань є короткими, конкретними, без складних логічних конструкцій чи абстрактних понять, що дозволяє учням самостійно орієнтуватися у варіантах відповідей і чесно відображати власне ставлення до читання.

Запитання анкети охоплюють основні аспекти читацького інтересу. Блок емоційних запитань спрямований на визначення переживань та емоційного відгуку учня під час читання: від радості та захоплення до

бажання повторно звертатися до улюблених текстів. Мотиваційний блок дозволяє виявити внутрішнє прагнення школяра до читання, інтерес до окремих жанрів і тем, потребу у пізнанні нового та ініціативність у виборі книг. Пізнавальний блок містить запитання, спрямовані на виявлення здатності учня аналізувати прочитаний матеріал, ставити запитання, робити висновки, розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Діяльнісний блок діагностує реальну активність дитини у взаємодії з текстом: уміння переказувати, виконувати читацькі й творчі завдання, брати участь в обговореннях.

Кожне запитання має три варіанти відповіді, що дозволяє використати систему кількісного оцінювання: високий прояв інтересу оцінюється у 3 бали, середній – у 2 бали, низький – в 1 бал. Максимальна сума балів становить 48, що дає можливість визначити рівень сформованості читацького інтересу: низький, середній або високий. Такий підхід забезпечує об'єктивність, узгодженість і можливість подальших порівнянь між учнями чи групами.

Анкета була попередньо апробована, що підтвердило її доступність для дітей і змістову відповідність критеріям дослідження. Структура запитань чітко відповідає теоретично обґрунтованим компонентам читацького інтересу, що робить анкету валідним та надійним інструментом для діагностики інтересу до читання у молодших школярів. Застосування анкети дозволило отримати важливу інформацію щодо внутрішніх мотиваційних установок учнів, їхнього емоційного ставлення до тексту та характеру читацької поведінки, що стало підґрунтям для подальшого аналізу результатів та розроблення рекомендацій.

Процедура проведення анкетування у дослідженні рівня розвитку читацького інтересу молодших школярів була організована таким чином, щоб забезпечити достовірність, природність і комфортність отримання відповідей від дітей 6-10 років.

Перед початком анкетування було здійснено підготовчий етап, який включав погодження проведення дослідження з адміністрацією школи,

інформування вчителів та отримання усної згоди батьків. Дітям заздалегідь повідомлялося, що участь є добровільною, їхні відповіді ні на що не вплинуть і використовуватимуться лише в узагальненому вигляді. Це дозволило створити емоційно безпечну атмосферу та зняти можливе хвилювання.

Процедура анкетування відбувалася у знайомій для учнів обстановці – у класній кімнаті або шкільній бібліотеці, що забезпечувало природність поведінки дітей та мінімізувало вплив зовнішніх чинників. Перед роздачею анкет дослідник коротко пояснював учням мету опитування у доступній для їхнього віку формі, наголошуючи, що «правильних» чи «неправильних» відповідей немає і важливо лише висловити власну думку. Також було надано інструкцію щодо способу заповнення – обвести або позначити обраний варіант відповіді.

Під час заповнення анкети дослідник утримувався від будь-яких підказок, заохочень чи коментарів, щоб не впливати на самостійність вибору дітей. Якщо учень мав труднощі у розумінні якогось слова або запитання, дослідник міг пояснити його нейтрально, не спрямовуючи дитину до певної відповіді. Тривалість анкетування становила в середньому 10-15 хвилин, що відповідає можливостям уваги молодших школярів і не викликало стомлення.

Після завершення учні самостійно передавали анкети досліднику, який перевіряв їх на повноту заповнення та відкладав для подальшої обробки. Отримані відповіді були закодовані, узагальнені та проаналізовані відповідно до визначених критеріїв, показників і шкали оцінювання. Така структура та послідовність процедури забезпечили надійність отриманих даних і дозволили об'єктивно оцінити рівень читацького інтересу молодших школярів.

Емпіричне дослідження рівня розвитку читацького інтересу молодших школярів проводилося на базі Чудейського ліцею №2, Чудейської сільської ради, Чернівецької області, Чернівецького району – сучасного закладу загальної середньої освіти, що має розвинену інфраструктуру, сприятливе

освітнє середовище та високий рівень методичного забезпечення. Ліцей активно впроваджує компетентнісний підхід, технології Нової української школи та інноваційні форми роботи з учнями, що створює оптимальні умови для вивчення особливостей читацької діяльності та впровадження медіапродуктів у навчальний процес.

У дослідженні взяли участь 45 учнів 3 класу, які на момент проведення констатувального етапу навчалися за типовою освітньою програмою для закладів загальної середньої освіти. Вибірка була сформована за принципом рівного представлення хлопців і дівчат, що забезпечило гендерну збалансованість і дозволило уникнути можливих викривлень результатів, пов'язаних з особливостями мотиваційної сфери дітей різної статі. Учні мали приблизно однакові навчальні умови, схожий рівень володіння навичками читання та належали до однієї вікової групи, що забезпечувало однорідність вибірки та створювало можливість для коректного порівняння результатів.

Взаємодія з учнями здійснювалася у природних умовах освітнього середовища ліцею, що дозволило зафіксувати реальні прояви читацької активності та ставлення дітей до читання без впливу сторонніх чинників. Така організація вибірки та бази дослідження забезпечила надійність, об'єктивність і валідність отриманих емпіричних даних та створила ґрунтовне підґрунтя для подальшого аналізу рівнів читацького інтересу молодших школярів.

Після визначення методичного інструментарію, опису бази та вибірки дослідження, а також окреслення процедур збирання емпіричних даних логічним наступним кроком є безпосередній аналіз отриманих результатів. Саме він дозволяє встановити реальний стан сформованості читацького інтересу в учнів молодшого шкільного віку, виявити особливості його прояву за окремими критеріями та визначити співвідношення між декларованими та поведінковими показниками. Перехід до аналізу результатів дослідження дає змогу узагальнити емпіричну інформацію, виокремити типові тенденції та окреслити проблемні зони, які потребують корекційної педагогічної роботи.

Це також створює підґрунтя для подальшого розроблення системи роботи з медіатекстами як ефективного засобу розвитку читацького інтересу молодших школярів.

Анкетування дало змогу отримати комплексне уявлення про ставлення учнів 3 класу до читання, їхні емоційні реакції, мотиви звернення до книги, рівень пізнавальної активності та характер читацької діяльності. Отримані результати свідчать про диференційованість рівнів читацького інтересу за окремими критеріями та дають можливість окреслити загальні тенденції.

Аналіз відповідей показав, що 21 учень (47%) продемонстрував стійке позитивне емоційне ставлення до читання (емоційний критерій). Ці діти відзначали, що під час читання переживають радість, захоплення, їм подобається фантазувати та уявляти події тексту. 17 учнів (38%) виявили емоційний інтерес ситуативного характеру, тобто позитивні емоції виникають переважно при наявності яскравих ілюстрацій або захопливого сюжету. Натомість 7 учнів (15%) демонструють емоційну байдужість або слабку емоційну реакцію, вказуючи, що читання не викликає у них особливих переживань. У цілому рівень сформованості емоційного компонента оцінюється як середній, із достатньо вираженою групою учнів, які потребують додаткових стимулів до емоційного залучення (рис.2.1.).

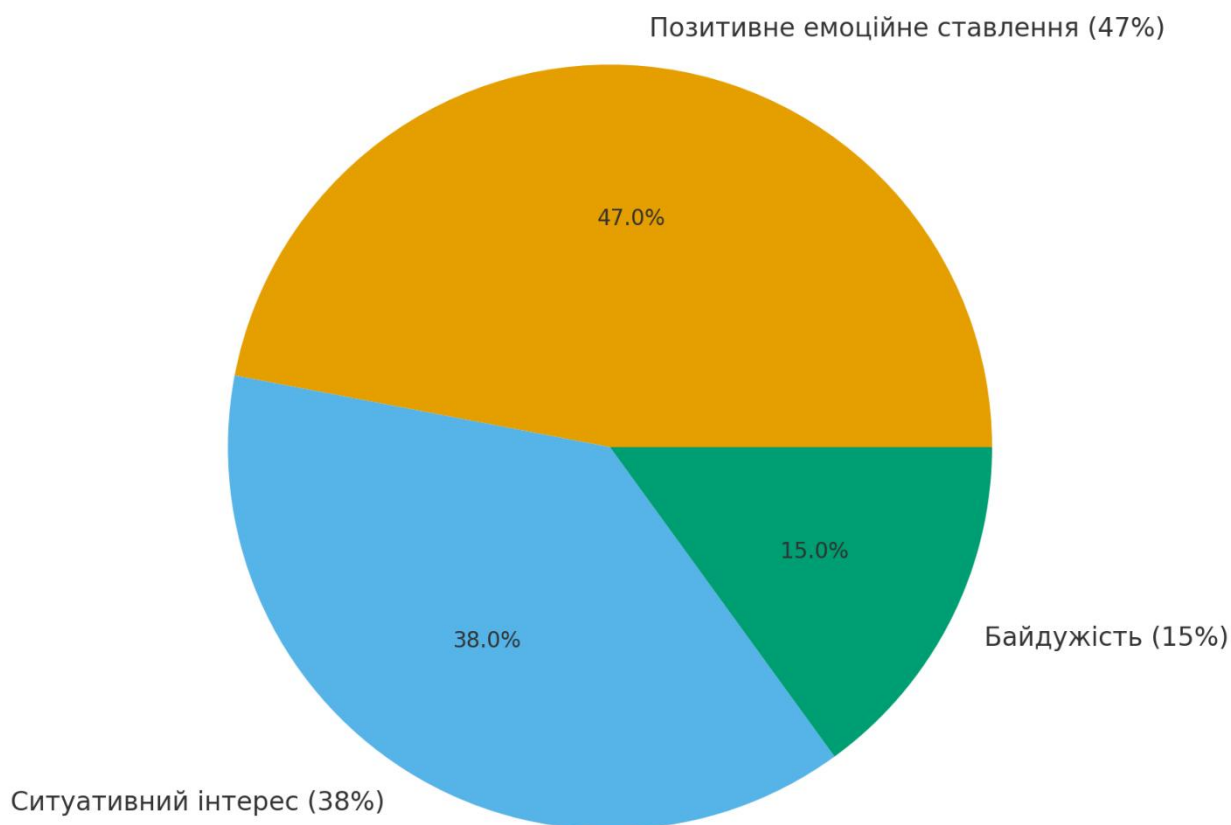


Рисунок 2.1. Емоційний критерій читацького інтересу молодших школярів

Мотиваційний компонент виявився менш однорідним. Лише 16 учнів (36%) засвідчили стійке внутрішнє прагнення читати, обирають книги самостійно та цікавляться новими текстами. 20 учнів (44%) мають переважно зовнішню мотивацію: читають для отримання похвали, гарної оцінки або через вимоги вчителя. Проте вони демонструють готовність читати більше за умов підтримки дорослих. 9 учнів (20%) виявили низьку мотивацію — вони читають рідко, не виявляють інтересу до різних жанрів і не мають улюблених книжок. Отже, мотиваційний критерій загалом має нижчий рівень, ніж емоційний, що вказує на недостатню сформованість внутрішніх спонукань до системного читання (рис.2.2.).

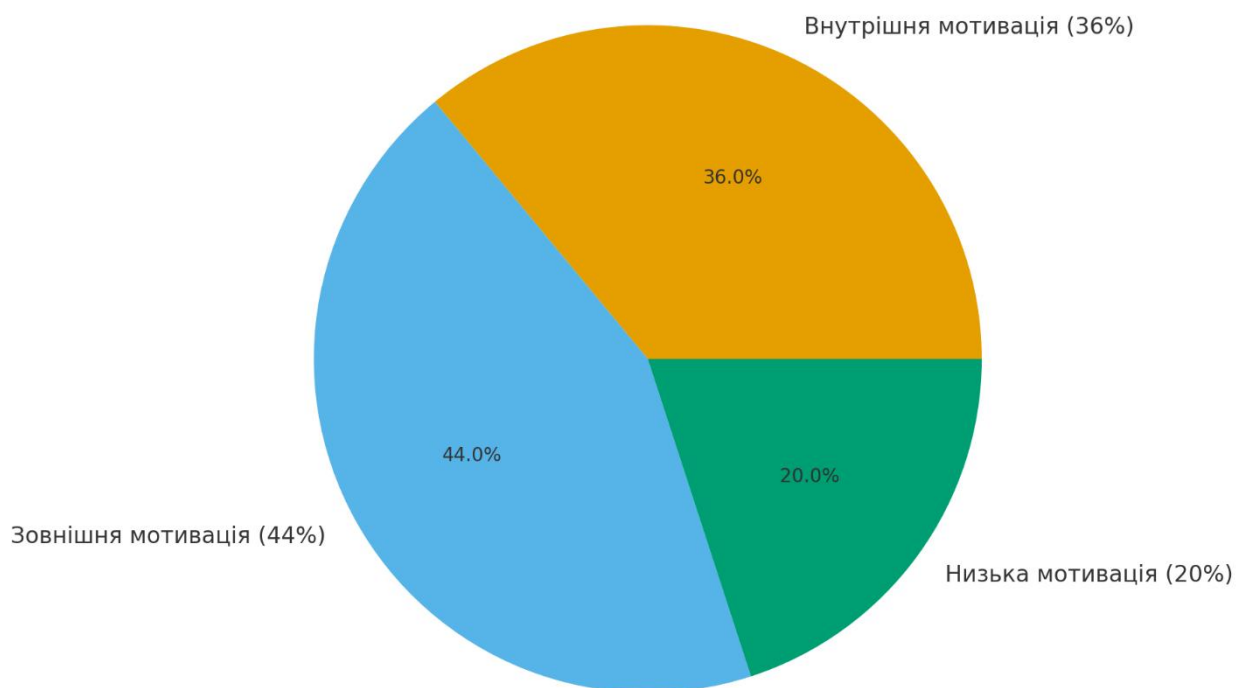


Рис.2.2. Мотиваційний критерій читацького інтересу молодших школярів

Показники пізнавального компонента є дещо вищими. 23 учні (51%) демонструють достатній рівень розуміння прочитаного: можуть пояснювати події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання, робити висновки. 14 учнів (31%) мають середній рівень пізнавальної активності — вони розуміють основний зміст тексту, проте рідко виявляють ініціативу в аналізі або обговоренні. 8 учнів (18%) виявляють труднощі в осмисленні тексту, їм складно переказувати прочитане чи пояснювати мотиви поведінки персонажів. Загалом рівень пізнавального критерію можна оцінити як достатній, однак потребує удосконалення в частині формування навичок аналізу та рефлексії (рис.2.3.).

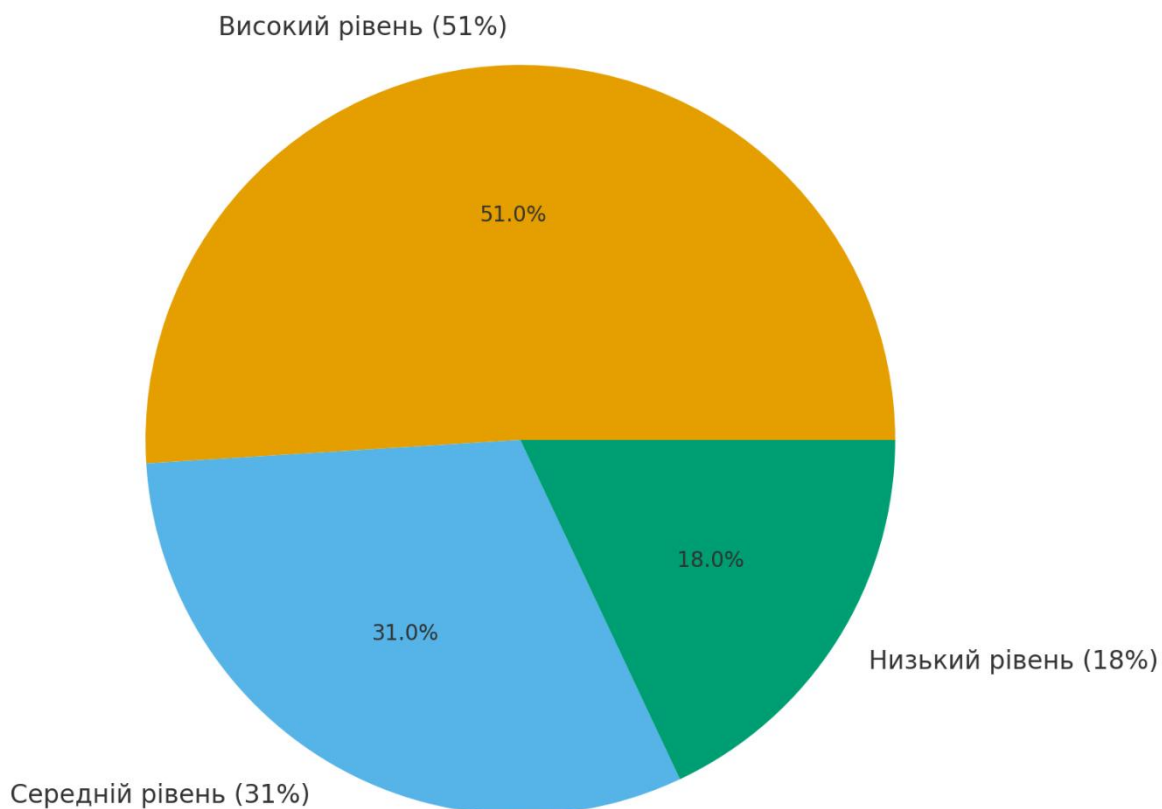


Рис.2.3. Пізнавальний критерій читацького інтересу молодших школярів

Результати вказують, що 20 учнів (44%) активно взаємодіють із текстом (діяльнісний критерій): охоче читають уголос, виконують творчі завдання, малюють ілюстрації, беруть участь у рольових іграх за мотивами творів. 18 учнів (40%) проявляють середній рівень діяльнісної активності — виконують завдання за потреби, але рідко ініціюють читацьку діяльність самостійно. 7 учнів (16%) не проявляють помітної активності та обмежуються мінімальним виконанням навчальних завдань. Загальний рівень діяльнісного критерію можна визначити як середній, що свідчить про брак системної практики роботи з різними видами текстів (рис.2.4.).

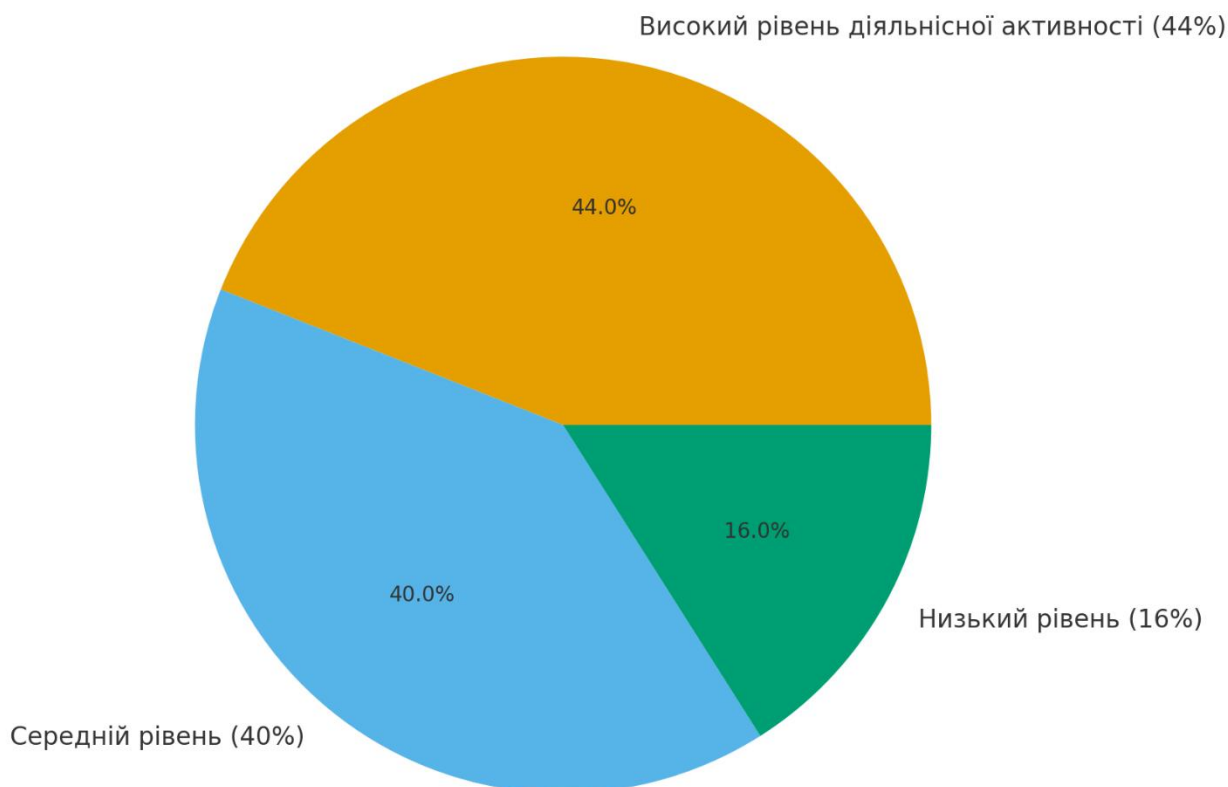


Рис.2.4. Діяльнісний критерій читацького інтересу молодших школярів

Отримані результати демонструють, що найбільше розвинений у молодших школярів пізнавальний та емоційний компоненти, які забезпечують природну зацікавленість текстом і здатність його розуміти. Дещо нижчими є показники мотиваційного та діяльнісного критеріїв, що свідчить про недостатню сформованість внутрішньої потреби читати, а також про потребу у розширенні практичних форм роботи з текстами. Сукупність результатів дозволяє оцінити загальний рівень читацького інтересу третьокласників як середній, із вираженою потребою у педагогічній підтримці мотиваційної сфери та організації активної читацької діяльності. Це підтверджує актуальність застосування медіатекстів як засобу підвищення інтересу до читання, оскільки вони здатні одночасно впливати на емоційну, мотиваційну, пізнавальну та діяльнісну сфери.

Порівняння результатів анкетування за чотирма критеріями – емоційним, мотиваційним, пізнавальним і діяльнісним – дозволяє визначити

специфіку прояву читацького інтересу у молодших школярів та виявити сильні й слабкі сторони читацької активності учнів.

Найвищі показники зафіксовано за пізнавальним критерієм, де 51% учнів продемонстрували високий рівень сформованості. Це свідчить про здатність значної частини дітей осмислювати зміст тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки. Водночас 31% мають середній рівень, а 18% – низький, що вказує на наявність труднощів у розумінні текстів у частини школярів. Порівняно з іншими критеріями, саме пізнавальний компонент виявився найсильнішим, що підтверджує природну пізнавальну активність дітей цього віку.

Дещо нижчі, але також достатньо високі показники спостерігаються за емоційним критерієм, де 47% учнів демонструють стійке позитивне ставлення до читання. Це означає, що майже половина дітей отримує емоційне задоволення від читання, переживає радість та захоплення. 38% мають ситуативний емоційний інтерес, що залежить від зовнішніх чинників (ілюстрації, гумор, сюжет), а 15% виявляють емоційну байдужість. У порівнянні з мотиваційним та діяльнісним критеріями емоційний компонент є більш вираженим, що свідчить про високу роль емоцій у формуванні первинного інтересу до читання.

Найнижчі показники спостерігаються за мотиваційним критерієм, де лише 36% учнів мають внутрішню мотивацію до читання. Це свідчить, що для значної частини дітей читання не є внутрішньо значущою діяльністю, а є радше зовнішньо зумовленою – 44% читають для схвалення або оцінки. 20% демонструють низьку мотивацію, що свідчить про відсутність емоційної та інтелектуальної зацікавленості. У порівнянні з іншими критеріями мотиваційний компонент є найменш сформованим, що вказує на потребу у педагогічній роботі, спрямованій на розвиток саме внутрішніх мотивів читання.

Проміжне місце між критеріями посідає діяльнісний критерій, де 44% учнів активно взаємодіють із текстом, тобто вміють читати виразно,

переказувати, виконувати творчі завдання. Водночас 40% мають середній рівень активності, а 16% – низький. Порівняно з пізнавальним та емоційним критеріями діяльнісний компонент нижчий, що свідчить, що навіть за наявності інтересу або розуміння тексту діти не завжди переходять до активної взаємодії з ним. Це вказує на потребу у методичному насиченні уроків читацькими вправами практичного характеру (рис.2.5.).

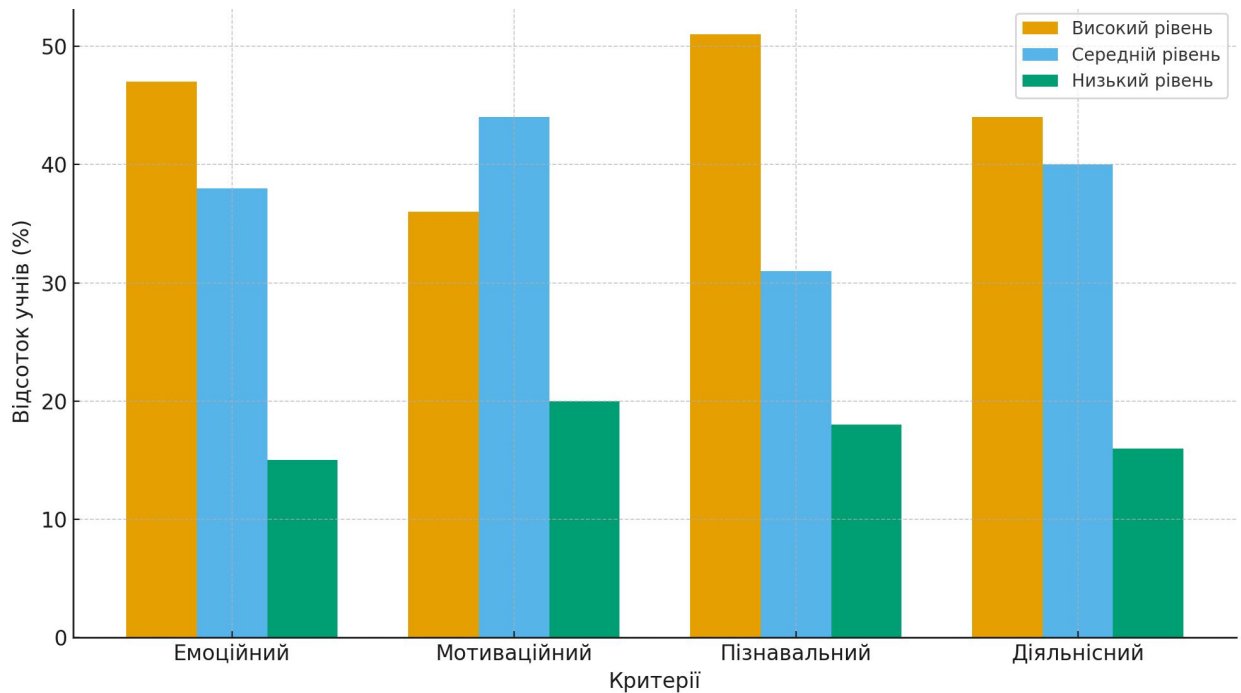


Рис.2.5. Порівняльні показники рівнів читацького інтересу за усіма критеріями

Загалом порівняльний аналіз показує, що найбільш сформованими є пізнавальний та емоційний компоненти, тоді як мотиваційний та діяльнісний – слабші. Такий дисбаланс є типовим для молодшого шкільного віку й пояснюється тим, що діти природно цікавляться новим і емоційно відгукуються на текст, але потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки для формування внутрішніх мотивів читання та систематичної діяльнісної практики. Це підтверджує доцільність використання медіатекстів, які одночасно активізують емоційні реакції, мотивують, збагачують пізнання та стимулюють діяльнісну взаємодію з текстом.

Педагогічне спостереження застосовувалося як друга діагностична методика з метою виявлення реальних поведінкових проявів читацького інтересу молодших школярів у природних умовах навчального процесу. На відміну від анкетування, яке дає змогу дослідити суб'єктивне ставлення учнів до читання, спостереження дозволяє оцінити, як саме діти взаємодіють із текстом, якою мірою вони залучаються до читацької діяльності, проявляють емоційну реакцію, ініціативність, пізнавальну активність та готовність виконувати творчі або читацькі завдання. Основною метою цього методу було отримання об'єктивних даних щодо поведінкових проявів читацького інтересу, перевірка відповідності між задекларованими відповідями учнів та їхньою реальною діяльністю, а також уточнення рівня сформованості кожного з критеріїв читацького інтересу.

Спостереження проводилося у звичних для дітей умовах – під час уроків літературного читання, індивідуальної та групової роботи, виконання творчих завдань і роботи з різними видами текстів, включно з медіатекстами. Дослідник займав ненав'язливу позицію, не втручався у навчальний процес та не коментував дії школярів, щоб уникнути зміни поведінки через зовнішній контроль. Увага зосереджувалася на таких аспектах, як емоційний відгук учнів при читанні тексту, їхнє бажання працювати з книгою, ініціативність у висловленні власних думок, здатність ставити запитання та робити висновки, активність у творчих видах роботи (малюнки, інсценізації, мініпроекти), а також уміння взаємодіяти з іншими учнями в групових формах діяльності. Спостереження здійснювалося систематично протягом кількох уроків, що дозволило уникнути випадкових коливань активності учнів та зафіксувати стабільні поведінкові прояви.

Після завершення кожного епізоду спостереження дані фіксувалися у спостережному листі, де поступово формувався індивідуальний профіль читацької активності кожного учня. Такий підхід забезпечив можливість порівняння отриманих результатів з даними анкетування та підтвердив або уточнив рівень сформованості читацького інтересу за кожним критерієм.

Завдяки педагогічному спостереженню вдалося отримати об'єктивну інформацію про те, як діти поведуться в реальних навчальних ситуаціях, що дозволило комплексно оцінити стан читацького інтересу та виявити напрями, які потребують подальшої педагогічної підтримки.

Педагогічне спостереження дозволило уточнити та доповнити результати анкетування, оскільки воно фіксувало природні поведінкові прояви читацького інтересу у реальних навчальних ситуаціях. Загалом спостереження підтвердило загальний середній рівень читацького інтересу учнів, виявивши як сильні сторони, так і аспекти, що потребують подальшої педагогічної підтримки.

У процесі спостереження було встановлено, що приблизно половина учнів продемонструвала високий емоційний відгук на читання. Близько 20 дітей (приблизно 45%) виразно реагували на зміст прочитаного: їхні обличчя відображали здивування, радість, напруження під час кульмінаційних моментів. Вони активно висловлювали припущення щодо розвитку сюжету, охоче фантазували та порівнювали персонажів із власним досвідом. Приблизно 17 учнів (близько 38%) виявляли емоційний інтерес вибірково – їхні реакції значно посилювалися за наявності ілюстрацій, відеофрагментів або активної роботи в парах. Натомість орієнтовно 7 учнів (15%) залишалися відстороненими, читали без емоційного залучення та рідко висловлювали особисті враження, що повністю підтверджує дані анкетування.

Мотиваційна сфера виявилася найбільш проблемною. Під час виконання читацьких завдань було помітно, що лише приблизно 16 учнів (36%) проявляють внутрішню ініціативу: вони самі обирали книги, просили додаткові тексти, виявляли інтерес до нових жанрів та із задоволенням брали участь у обговореннях. У групі дітей із зовнішньою мотивацією – близько 20 учнів (44%) – читацька активність різко зростала після похвали вчителя або під час роботи в команді. Діти цієї групи демонстрували старанність, але не завжди виявляли ініціативу самотійно. Приблизно 9 учнів (20%) майже не проявляли бажання читати, уникали творчих завдань, часто відволікалися та

брали участь лише за наполяганням учителя. Спостереження повністю співпадає з анкетними даними, підтверджуючи низьку сформованість внутрішніх мотивів читання.

Пізнавальна активність учнів виявилася достатньо високою. Під час фронтальних і групових обговорень близько 23 учнів (51%) вміло переказували текст, логічно будували висловлювання, ставили запитання до змісту та самостійно пояснювали поведінку персонажів. Приблизно 14 учнів (31%) орієнтувалися в основному змісті твору, але рідко ініціювали дискусію або потребували уточнювальних запитань, щоб усвідомити глибші смисли тексту. Близько 8 школярів (18%) демонстрували поверхове розуміння прочитаного, часто плутали події або не могли пояснити зміст окремих фрагментів. Таким чином, спостереження засвідчило, що пізнавальний компонент є найсильнішим серед усіх критеріїв.

Оцінка діяльнісного компонента також підтвердила попередні результати. Орієнтовно 20 учнів (44%) активно долучалися до виконання творчих та практичних завдань, охоче читали вголос, брали участь в інсценізаціях, створювали малюнки та виконували вправи за змістом тексту. Приблизно 18 дітей (40%) працювали рівномірно, але потребували стимулювання або підтримки, рідко виявляючи ініціативу самостійно. Близько 7 учнів (16%) виконували лише мінімальні завдання, не проявляли активності та часто уникали ситуацій, пов'язаних із читанням. Отже, діяльнісний критерій, так само як мотиваційний, потребує цілеспрямованого формувального впливу.

Загалом педагогічне спостереження підтвердило результати анкетування: пізнавальний та емоційний компоненти читацького інтересу сформовані найкраще, тоді як мотиваційний і діяльнісний залишаються недостатньо розвиненими (див. додаток К). Такий збіг даних двох методик свідчить про достовірність отриманих результатів та дозволяє зробити висновок про необхідність використання інноваційних педагогічних засобів,

зокрема медіатекстів, для підтримки та розвитку внутрішньої мотивації та активної читацької діяльності молодших школярів.

Здійснивши аналіз дидактичних можливостей медіатекстів та виявивши їхній потенціал у підсиленні емоційної, мотиваційної, пізнавальної та діяльнісної активності молодших школярів, доцільно перейти до визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують їх ефективну інтеграцію в систему літературного читання. Адже сама наявність медіатекстів у навчальному процесі не гарантує зростання читацького інтересу: результативність залежить від того, як вчитель організовує роботу з ними, які методи застосовує, у якому освітньому середовищі вони використовуються та наскільки системно й цілеспрямовано вибудований педагогічний вплив. Тому важливим є окреслення та обґрунтування тих педагогічних і методичних умов, що створюють сприятливе підґрунтя для повноцінного використання медіатекстів на уроках літературного читання та забезпечують стійке формування читацького інтересу молодших школярів.

2.3. Організаційно-педагогічні умови ефективної інтеграції медіатекстів у систему літературного читання з метою розвитку читацького інтересу

Організаційно-педагогічні умови є ключовим чинником, що визначає результативність використання медіатекстів у процесі літературного читання, адже саме вони забезпечують системність, цілеспрямованість і методичну узгодженість педагогічних дій. У молодшому шкільному віці інтерес до читання формується через емоційне залучення, пізнавальну активність і власну читацьку діяльність учня, а тому медіатексти можуть стати потужним дидактичним ресурсом лише за умови їх грамотного впровадження. Важливо не лише обрати відповідні форми та методи роботи, а й створити середовище, у якому взаємодія учнів із медіатекстами буде безпечною, мотивувальною, послідовною й педагогічно обґрунтованою. Саме визначення таких умов дозволяє забезпечити цілісний вплив медіатекстів на розвиток читацького

інтересу та підвищити ефективність навчання літературного читання у початковій школі.

У педагогічній науці поняття «умови» трактується як сукупність чинників, обставин і вимог, що забезпечують можливість, ефективність та результативність навчального процесу. Умови виступають тим середовищем, у якому відбувається розвиток особистості, а також визначають характер, напрям і якість педагогічного впливу. Вони можуть мати організаційний, педагогічний, психологічний, методичний або змішаний характер і охоплюють як зовнішні фактори (структура уроку, освітнє середовище, доступ до ресурсів), так і внутрішні (готовність учнів, професійна компетентність учителя, сформовані способи діяльності). Саме завдяки чітко визначеним умовам педагог має можливість створити оптимальне навчальне середовище, що сприятиме досягненню поставленої мети – у даному випадку, ефективній інтеграції медіатекстів у систему літературного читання та розвитку стійкого читацького інтересу молодших школярів.

Організаційно-педагогічні умови інтеграції медіатекстів у систему літературного читання визначають ті обставини та ресурси, які забезпечують результативність використання медіаконтенту для формування й підтримання читацького інтересу молодших школярів. Їхня потреба зумовлена не лише зростанням ролі медійної інформації у житті дитини, а й необхідністю оновлення традиційних підходів до роботи з текстом відповідно до вимог Нової української школи.

Однією з ключових умов є *методична готовність учителя до використання медіатекстів*. Методична готовність передбачає сформованість професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для добору, аналізу й педагогічно доцільного використання медіатекстів у навчальному процесі. Вона охоплює розуміння специфіки медіаосвіти, володіння інструментами технологічної підтримки, здатність розробляти методичні прийоми роботи з різними видами медіаконтенту та інтегрувати їх

у зміст літературного читання відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Під час навчання у педагогічних ЗВО проблему формування цієї готовності можна вирішити шляхом цілеспрямованого оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Насамперед необхідно включити до навчальних планів дисципліни або змістові модулі з медіаосвіти, медіаграмотності та використання цифрових ресурсів у початковій школі. Це дає студентам можливість засвоїти базові поняття медіатексту, його різновиди, функції, дидактичний потенціал у формуванні читацьких компетентностей. Важливо, щоб підготовка охоплювала не лише теоретичні аспекти, а й практичні: виконання студентами мікропроектів, створення медіавправ, розроблення фрагментів уроків літературного читання з використанням медіатекстів. Корисним є застосування моделювання уроків, майстер-класів, аналізу сучасних підручників і цифрових ресурсів, що формує навички критичного добору контенту. Ефективною є також організація педагогічних практик, під час яких студенти мають можливість апробувати власні методичні розробки й отримати зворотний зв'язок щодо якості використання медіатекстів у реальних умовах.

Для вчителів, які вже працюють у школі, підвищення кваліфікації є ключовим шляхом удосконалення методичної готовності. Курси, тренінги, вебінари та освітні програми мають бути спрямовані на опанування нових методів роботи з медіатекстами, формування навичок медіаграмотності, ознайомлення з інноваційними інструментами (інтерактивні платформи, цифрові бібліотеки, мультимедійні ресурси). Доцільним є навчання педагогів розробці й адаптації медіавправ, методам створення учнівських медіапроектів, а також формам роботи, що стимулюють емоційне, пізнавальне й діяльнісне залучення школярів. Рекомендовано організовувати професійні спільноти практиків, творчі групи та майстерні медіаосвіти, де вчителі можуть обмінюватися досвідом, аналізувати успішні кейси та спільно створювати дидактичні матеріали. Важливим є також проведення супервізій і

наставницької підтримки, які сприяють подоланню труднощів у застосуванні медіаконтенту на практиці.

Отже, формування методичної готовності вчителя до використання медіатекстів потребує системної підготовки на етапі професійного становлення в педагогічному ЗВО та безперервного вдосконалення після вступу в професію. Ця умова забезпечує усвідомлений, компетентний і творчий підхід до використання медіаконтенту, що є необхідним для розвитку стійкого читацького інтересу молодших школярів.

Важливою умовою є створення насиченого медіатекстового освітнього середовища, що передбачає формування такого простору навчання, у якому медіатексти стають природною, органічною та системною частиною уроків літературного читання. Це середовище має забезпечувати постійний доступ учнів до різних видів медіаконтенту, стимулювати їх емоційне, пізнавальне й діяльнісне залучення та сприяти формуванню позитивного ставлення до читання. Насичене медіатекстове середовище не зводиться лише до демонстрації окремих відео чи ілюстрацій – воно передбачає інтегроване використання візуальних, аудіальних, аудіовізуальних та інтерактивних ресурсів на різних етапах уроку й у різних видах читацької діяльності.

Таке середовище забезпечує різноманітність навчальних завдань та способів роботи з текстом. Наприклад, під час знайомства з новим твором учитель може використовувати бук-трейлер як емоційний старт уроку, що одразу привертає увагу дітей та налаштовує їх на читання (див. додаток Л). На етапі сприймання тексту ефективними є ілюстрації, комікси, фотоколажі чи інфографіка (див. додаток М), які допомагають учням візуалізувати події, краще розуміти структуру твору й осмислювати характер персонажів. Для розвитку пізнавальної активності доцільно застосовувати аудіозаписи художнього читання – це дає можливість порівняти власну інтонацію з професійною, формує читацький слух і розвиває емоційне сприймання твору. На етапі обговорення змісту тексту вагомим інструментом стають інтерактивні онлайн-платформи (LearningApps, BookCreator, Canva, Genially),

які дозволяють створювати мініквести, інтерактивні карти подій, вікторини чи завдання на встановлення послідовності епізодів (див. додаток Н).

Кожна з них має власні технічні можливості, специфіку та дидактичний потенціал, що дозволяє поглибити емоційне, пізнавальне й діяльнісне залучення молодших школярів у взаємодію з художнім текстом.

LearningApps – це онлайн-платформа для створення інтерактивних навчальних вправ. Її основна перевага полягає у гнучкості та різноманітності форматів: пазли, інтерактивні картки, вікторини, вправи на встановлення відповідностей, хронологічні схеми, «правда/неправда», впізнання героя за описом тощо.

BookCreator – це цифровий інструмент для створення інтерактивних книжок, які можуть містити текст, фото, відео, аудіо, намальовані елементи та коміксні компоненти. Його перевага – можливість поєднувати традиційні та медійні форми подання інформації.

Canva – універсальна платформа для створення графічних матеріалів: постерів, інфографік, презентацій, коміксів, ілюстрацій. Завдяки великому вибору шаблонів і простому інтерфейсу Canva є доступною навіть для молодших школярів, якщо робота організована у групах або під керівництвом учителя.

Genially – інтерактивна онлайн-платформа для створення мультимедійних презентацій, інтерактивних історій, анімацій, квізів і освітніх ігор. Ця платформа поєднує можливості Canva й LearningApps, але додає високий рівень інтерактивності та анімації.

У сукупності ці платформи формують оновлений, інтерактивний формат роботи з текстом, який відповідає потребам сучасних дітей та сприяє стійкому розвитку читацької культури молодших школярів.

Насичене медіатекстове середовище також включає можливість для учнів самостійно створювати або переробляти медіаконтент. Наприклад, школярі можуть у групах створити власний комікс за мотивами прочитаного, записати аудіоказку, підготувати короткий відеокоментар, намалювати

сторітелінг-планшет або зробити цифрову закладку з цитатами (див. додаток П). Такі види діяльності не лише урізноманітнюють уроки, а й посилюють діяльнісний компонент читацького інтересу, адже діти стають активними учасниками взаємодії з текстом.

Важливо, щоб середовище було не випадковим, а системно організованим. Це означає, що медіатексти потрібно добирати відповідно до навчальної програми, вікових особливостей дітей та дидактичної мети уроку. Наприклад, для 2 класу пріоритетними можуть бути яскраві візуальні матеріали й короткі анімації, тоді як у 4 класі варто активніше використовувати інтерактивні завдання, цифрові карти персонажів, а також медіапроекти, які формують навички критичного й осмисленого читання.

Отже, створення насиченого медіатекстового освітнього середовища забезпечує комплексний вплив на емоційний, мотиваційний, пізнавальний і діяльнісний компоненти читацького інтересу. Воно робить уроки літературного читання сучасними, динамічними та значущими для дітей, а медіатексти – не просто допоміжним матеріалом, а потужним засобом розвитку сталого інтересу до книги.

Окремою умовою виступає інтеграція медіатекстів у систему читацьких завдань, спрямованих на розвиток навичок аналізу, інтерпретації та критичного мислення. Дана умова передбачає цілеспрямоване, методично обґрунтоване поєднання традиційних форм роботи з друкованими текстами та сучасних цифрових мультимодальних матеріалів (візуальних, аудіальних, аудіовізуальних, інтерактивних). Це забезпечує не лише розширення змістового поля уроку літературного читання, а й активізацію різних каналів сприймання інформації, що є особливо важливим для молодших школярів, які мислять наочно-образно та потребують емоційної й сенсорної насиченості освітнього середовища.

Інтеграція передбачає перехід від епізодичного використання медіаресурсів до системної роботи, коли медіатексти стають органічною частиною всіх етапів читацької діяльності: від мотиваційно-очікувального

етапу до осмислення, аналізу, творчої інтерпретації та рефлексії змісту. Такий підхід сприяє не лише підвищенню зацікавленості, а й розвитку медіаграмотності, критичного мислення, уміння співвідносити візуальні й вербальні образи, аналізувати інформацію різних форматів і обирати адекватні способи її інтерпретації.

Важливим аспектом є методична інтегрованість: медіатексти не можуть бути випадковим «додатком» до уроку. Вони мають бути узгоджені зі змістом літературного твору, віковими можливостями учнів, метою уроку та типом читацького завдання. Ефективність інтеграції залежить від уміння вчителя поєднувати традиційні методи (переказ, аналіз, інсценізацію, словникову роботу) з мультимодальними (перегляд відеофрагмента, створення буктрейлера, робота з інтерактивними вправами, аналіз ілюстрацій, створення власних медіапродуктів).

Наприклад, під час опрацювання тексту діти можуть не лише читати, а й виконувати завдання на основі відеовступу до твору, аналізувати ілюстрації, слухати аудіоверсію уривку, порівнювати різні формати, виконувати інтерактивні вправи на платформах LearningApps, Genially чи BookCreator. Це дає можливість «оживити» сюжет, зробити його ближчим до досвіду дитини та допомогти школярам глибше усвідомити зміст твору.

Суттєвим показником ефективної інтеграції є трансформація читача з пасивного споживача інформації на активного учасника літературно-медійного процесу, який створює власні медіапродукти: комікси, міні-буктрейлери, тематичні сторітелінг-планшети, аудіозаписи читання, ілюстровані рецензії тощо. Такі завдання стимулюють діяльнісну залученість, що є одним із ключових чинників розвитку читацького інтересу.

Таким чином, інтеграція медіатекстів у систему читацьких завдань забезпечує багатовимірність читацького досвіду, поєднує емоційне, когнітивне та діяльнісне залучення, сприяє формуванню стійкої мотивації до читання та розширює можливості сучасного уроку літературного читання в умовах Нової української школи.

Важливою умовою є системність і поетапність упровадження медіатекстів. Упровадження медіатекстів у систему літературного читання молодших школярів має бути не випадковим і не епізодичним, а системним і поетапно вибудованим процесом, який забезпечує плавне формування в учнів умінь сприймати, інтерпретувати й творчо опрацьовувати медіаресурси. Дана умова передбачає продуману логіку включення медіатекстів у навчання, що відповідає віковим особливостям учнів, дидактичним завданням уроку та очікуваним результатам формування читацького інтересу.

Системність означає регулярність, концептуальну цілісність і взаємопов'язане використання різних видів медіатекстів у межах навчального року або окремої тематичної лінії. Медіатексти мають не дублювати традиційні матеріали, а розширювати зміст уроку, підсилювати мотивацію, урізноманітнювати види діяльності та забезпечувати глибше розуміння прочитаного. Системність проявляється у послідовному збагаченні читацького досвіду дитини від простих форм взаємодії (розглядання ілюстрацій, прослуховування аудіоказки) до складних (аналіз відеоінтерпретацій, створення власних мультимедійних продуктів).

Поетапність упровадження передбачає поступовий розвиток медійно-читацьких умінь, коли на кожному етапі учні опановують новий рівень роботи з медіатекстом. На початковому етапі діти навчаються розрізняти та емоційно сприймати візуальні й аудіальні образи, на середньому — порівнювати різні формати подання одного сюжету, аналізувати інформацію, знаходити відповідності між текстом і зображенням, а на просунутому — самостійно створювати медіапродукти, інтерпретувати твір у мультимодальному форматі, поєднувати художнє читання з творчими завданнями. Поетапність гарантує, що учні не перевантажуються надмірною кількістю інструментів одразу, а поступово та природно переходять від сприймання до активного творення.

Системність і поетапність також забезпечують однаковий педагогічний підхід у різних темах і видах діяльності, уникають хаотичного використання

інтернет-ресурсів та спонтанного включення мультимедіа. Кожен етап інтеграції базується на попередньому, що робить роботу з медіатекстами прогнозованою, стабільною та зрозумілою для дітей. Учні відчують зв'язок між різними уроками, впізнають знайомі формати завдань, але щоразу мають нові посилені виклики, які підтримують інтерес до читання.

Поетапність також дозволяє формувати стійку читацько-медійну компетентність, оскільки учні поступово опановують навички аналізу, порівняння, критичного сприйняття, інтерпретації та творчого відтворення медіапродуктів. Таке послідовне розширення діяльності сприяє тому, що медіатексти не підміняють собою читання, а стають засобом його поглиблення, мотивації й емоційного підсилення.

Таким чином, системність і поетапність впровадження медіатекстів створюють умови для гармонійного розвитку читацького інтересу: від емоційного захоплення та залучення — до усвідомленої мотивації, від простих спостережень — до аналізу, від відтворення — до творчого моделювання. Це робить уроки літературного читання сучасними, динамічними та такими, що відповідають освітнім вимогам Нової української школи.

Таким чином, ефективна інтеграція медіатекстів в уроки літературного читання можлива лише за наявності комплексу організаційно-педагогічних умов: професійної готовності вчителя, створення медіатекстово насиченого середовища, мотиваційної й емоційної підтримки учнів, поєднання медіаконтенту з читацькими завданнями та системності в його застосуванні (див. додаток Р). Саме їх сукупність забезпечує розвиток стійкого, усвідомленого та діяльнісно забарвленого інтересу молодших школярів до читання.

Визначені організаційно-педагогічні умови створюють необхідне підґрунтя для ефективного впровадження медіатекстів у навчально-виховний процес початкової школи. Однак самі умови не можуть забезпечити стійкий розвиток читацького інтересу, якщо вони не доповнені продуманою,

послідовною та методично обґрунтованою системою роботи з різними видами медіатекстів. Тільки за наявності чіткої технології добору, комбінування та педагогічно доцільного використання медіаконтенту стає можливим цілісне формування емоційної, мотиваційної, пізнавальної й діяльнісної складових читацького інтересу. Саме тому наступним важливим кроком є розкриття системи роботи з різними видами медіатекстів на уроках літературного читання, що дозволяє практично реалізувати потенціал окреслених умов та забезпечити їхню результативність у реальному освітньому процесі.

2.4. Система роботи з різними видами медіатекстів на уроках літературного читання з метою розвитку читацького інтересу молодших школярів

Сучасний урок літературного читання у початковій школі потребує нових підходів, здатних не лише інформувати, а й залучати, мотивувати та активізувати молодших школярів. Саме медіатексти, завдяки своїй мультимодальності, емоційній насиченості та близькості до дитячого досвіду, відкривають широкі можливості для оновлення змісту та форм читацької діяльності. Однак їхнє використання буде результативним лише за умови цілеспрямованої й методично продуманої системи роботи, що передбачає раціональне поєднання візуальних, аудіальних, аудіовізуальних та інтерактивних медіаресурсів. Така система покликана забезпечити поступове залучення учнів до аналізу, інтерпретації, осмислення та творчого опрацювання медіатекстів, сприяючи розвитку стійкого читацького інтересу. У цьому параграфі розкриваються основні напрями, принципи та прийоми роботи з різними видами медіатекстів, які забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу.

2.4.1. Організація роботи з візуальними медіатекстами на уроках літературного читання

Візуальні медіатексти посідають важливе місце в сучасному урокові літературного читання, оскільки відповідають домінуванню наочно-образного мислення в молодших школярів і сприяють формуванню стійкого інтересу до читання. Під візуальними медіатекстами розуміють різноманітні форми візуального контенту – ілюстрації, комікси, інфографіку, цифрові постери, сторітелінг-планшети, фотоколажі, карти персонажів та інші зображення, що допомагають школярам глибше осмислити зміст твору. Вони впливають не лише на емоційне сприйняття, а й на пізнавальну активність дитини, активізують увагу, розвивають уяву й допомагають вибудувати «місток» між художнім текстом і власним досвідом учня.

Організація роботи з візуальними медіатекстами здійснюється через їх послідовне включення в різні етапи уроку: мотиваційний, змістовий та рефлексивний. На мотиваційному етапі візуальні матеріали виконують роль емоційного «гачка», який залучає учнів до теми твору та викликає первинний інтерес. Наприклад, перед читанням української народної казки «Колобок» (підручник О.Савченко, 2 клас) учитель може використати сучасну інфографіку або комікс-версію казки, пропонуючи учням визначити за зображенням, хто може бути головним персонажем і як розгортатимуться події. Такий прийом стимулює прогнозування та налаштовує на уважне читання (див. додаток С1).

У 3 класі під час опрацювання твору Григорія Фальковича «Добрий день, Бабусю-Ягусю!» (підручник І. Большакової та М. Пристінської) ефективним є прийом роботи з коміксними сюжетами, де учні самостійно заповнюють репліками хмаринки персонажів або добирають відповідну інтонацію до зображеного настрою героїні (див. додаток С2). Це дає змогу поєднати візуальне й вербальне сприймання тексту та активізує емоційне реагування.

На етапі первинного сприймання тексту візуальні медіатексти допомагають структурувати оповідання, виділити головні епізоди й зрозуміти характери персонажів. Так, при читанні «Пригод у Лісовій школі» Всеволода Нестайка (підручник О. Савченко, 4 клас) учитель може використати візуальну карту персонажів або інфографіку з їхніми характеристиками, пропонуючи школярам співвіднести візуальні символи (кмітливість, доброта, гумор) із вчинками героїв (див. додаток С3).

У підручнику М. Вашуленко для 2 класу під час роботи з віршем Оксани Сенатович «Хто чим живе» ефективно застосовується ілюстрація із зображенням тварин, на основі якої учні передбачають зміст твору, а після читання уточнюють, наскільки їхні припущення збіглися з текстом. Таке порівняння ілюстрації й тексту сприяє розвитку навичок аналізу, формує уважність і готує учнів до усвідомленого читання.

Змістовий етап роботи з візуальними медіатекстами включає порівняння текстових і візуальних образів, встановлення відповідностей між фрагментами твору й ілюстраціями, а також аналіз художніх деталей. Під час читання казки «Хитрий Лис» (підручник Пономарьової, 3 клас) учні можуть працювати з візуальною реконструкцією сцени, визначаючи, які деталі художник підкреслив і як вони впливають на сприйняття образу Лиса. Учитель може запропонувати вправу «Доповни ілюстрацію», коли діти домальовують те, що, на їхню думку, відбувалося за кадром, аргументуючи вибір текстовими доказами. Така діяльність забезпечує зв'язок між читацьким розумінням і творчою інтерпретацією.

На рефлексивному етапі візуальні медіатексти виконують функцію інструмента для узагальнення та творчої діяльності. Наприклад, після опрацювання твору «Дикі образи Дикобраза» Ірен Роздобудько учні можуть створити власний фотоколаж або цифрову емоційну карту героя (див. додаток С4), позначаючи на зображенні, які емоції він переживає в різних епізодах. Це розвиває емпатію, навички виділення ключових моментів та емоційно-ціннісне ставлення до тексту. У роботі з казками молодших

класів доцільно використовувати сторінелінг-планшети, коли діти відтворюють основні епізоди твору в чотирьох-п'яти візуальних кадрах, що поєднують рисунок, короткі фрази та символічні зображення (див. додаток С5).

Таким чином, робота з візуальними медіатекстами на уроках літературного читання має потужний дидактичний потенціал. Вона забезпечує емоційне включення дитини, полегшує розуміння тексту, розвиває уяву, активізує читацьку діяльність і стимулює інтерес до подальшого читання. Конкретні завдання, засновані на матеріалах із підручників для початкової школи, демонструють, що візуальні медіатексти можуть стати повноцінним інструментом формування читацької компетентності молодших школярів, якщо їхнє використання буде системним, педагогічно обґрунтованим та творчо організованим.

2.4.2. Використання аудіальних і аудіовізуальних медіатекстів для активізації читацького інтересу

Використання аудіальних і аудіовізуальних медіатекстів на уроках літературного читання відкриває нові можливості для активізації читацького інтересу, оскільки такі формати поєднують звук, зображення та динаміку, створюючи багатоканальне сприймання художнього твору. Аудіальні медіатексти, зокрема аудіоказки, запис художнього читання, авторські подкасти або озвучені уривки, допомагають учням краще відчувати емоційний тон твору, почути правильну інтонацію, темп, логічні наголоси, а також пережити історію у спосіб, який стимулює уяву й занурює в атмосферу оповіді. Застосування аудіо особливо ефективно для дітей, які ще не читають упевнено: вони можуть повністю долучитися до змісту твору, не відчуваючи труднощів, пов'язаних із технікою читання. Під час прослуховування учитель може запропонувати вправи на прогнозування: учні слухають фрагмент і висловлюють припущення, що станеться далі, аналізуючи емоційні підказки в голосі диктора. Така вправа розвиває навички

осмисленого читання, увагу до деталей та уміння аргументувати власні висновки (див. додаток Т).

Аудіовізуальні медіатексти, до яких належать анімаційні фрагменти, буктрейлери, інтерактивні відео, мультимедійні презентації, мультфільми забезпечують глибше залучення дітей через поєднання звуку й образу.

Перегляд коротких відеофрагментів допомагає учням швидше включитися в емоційний контекст твору, краще уявити розвиток сюжету, зрозуміти характери персонажів, а також глибше усвідомити художні деталі, які при звичайному читанні можуть залишитися непоміченими. Важливо добирати не повнометражні фільми, а короткі епізоди (1–3 хвилини), що відповідають ключовим моментам сюжету, не перевантажують увагу й виконують чітку дидактичну функцію.

Ефективною технікою є перегляд фрагмента перед читанням тексту, який виконує роль емоційного налаштування. Наприклад, до казки можна підібрати коротку сцену, що створює інтригу, – учні висловлюють припущення, про що буде твір, які почуття переживатиме герой, з якими труднощами зіткнеться. Такий підхід формує мотиваційний компонент читацького інтересу та пробуджує бажання дізнатися, що трапиться далі. Після перегляду можна запропонувати завдання «Знайди відповідність», де учні співвідносять кадри з відео з фрагментами тексту або визначають, як режисер передав характер персонажа через музику, кольори чи міміку. Це допомагає сформувати вміння критично аналізувати різні інтерпретації художнього твору.

Інший варіант роботи – порівняння фільмового кадру з авторським текстом. Учні спочатку читають епізод, а потім переглядають мультфільм або навпаки, а після цього обговорюють, що збігається, а що змінено у візуальній інтерпретації. Аналіз допомагає зрозуміти, як режисер передає атмосферу твору за допомогою світла, кольору, музики та міміки персонажів. Наприклад, у «Пригодах у Лісовій школі» Всеволода Нестайка можна порівняти зображення Кольки Колючки в різних мультимедійних адаптаціях

та опис у тексті – це сприяє розумінню авторської характеристики й розвитку навичок інтерпретації. Учні помічають, як емоційний стан персонажа підсилюється рухами, темпом музики, ракурсом.

Цікавою формою роботи є використання фрагмента мультфільму як «помилки». Учитель навмисно добирає сцену, де є дрібні розбіжності з літературним оригіналом, а діти повинні віднайти їх, спираючись на уважне читання. Така вправа формує навички критичного мислення, уважність до деталей та глибоке розуміння тексту.

Окрему цінність має вправління у виразному читанні після перегляду сцени. Спостерігаючи за акторською інтонацією, діти краще відчують ритм та емоційний тон твору. Після цього вони самі читають уривок, намагаючись відтворити або творчо переосмислити інтонаційний малюнок. Таким чином поєднується аудіальне сприймання з мовленнєвою діяльністю.

Важливою є вправа «Озвуч героїв», у якій учні отримують фрагмент мультфільму без звуку та мають озвучити його відповідно до тексту. Це поєднує пізнавальний, емоційний і творчий компоненти читацького інтересу. Діти виражають інтонацією характер персонажів, настрій, емоції, що сприяє глибшому розумінню тексту.

Ефективною є вправа «Порівняй звук і текст»: учні слухають уривок аудіоказки, а потім читають той самий фрагмент у підручнику й визначають, які емоції звучання підсилюють або змінюють сприймання. Наприклад, до твору В. Нестайка «Пригоди у Лісовій школі» можна використати аудіозапис, де голосом передано кумедність, динаміку й гумор тексту. Діти аналізують, як інтонаційні зміни підкреслюють характер Колка Колючки чи інших персонажів. Після цього вони виконують творче завдання: озвучують короткий діалог самостійно, добираючи відповідну інтонацію.

Аудіовізуальні медіатексти також дозволяють організувати вправи на реконструкцію сюжету: учням пропонують переглянути коротку анімацію, що передає лише ключові події, а потім – відновити послідовність епізодів за текстом, пояснюючи, що саме автор розповідає детальніше, ніж показано у

відео. Ця робота формує вміння співвідносити мультимодальну інформацію, виявляти пропуски, бачити інтерпретаційні можливості медіа.

Також ефективною є робота з паузою: учитель зупиняє мультфільм на кульмінаційному моменті, а учні прогнозують розвиток подій, спираючись на попередній текст. Це розвиває логічне мислення, вміння робити висновки, аргументувати власне бачення.

Збагачення сприймання твору забезпечують вправи «Створи власний кадр» або «Зміни ракурс», коли після перегляду мультфільму учні малюють сцену з іншої точки зору або створюють альтернативний візуальний варіант. Таким чином відео стає не заміником тексту, а стимулом для творчого опрацювання змісту.

Робота з фільмами та мультфільмами не лише поживляє урок, а й допомагає побачити художній текст у новому світлі. Головною умовою є те, що відео має працювати на глибше розуміння літератури, а не відволікати від неї. У поєднанні з традиційним читанням аудіовізуальні фрагменти формують структурний, емоційний, мотиваційний і діяльнісний аспекти читацького інтересу, роблячи урок літературного читання змістовним, сучасним та близьким до світосприйняття молодших школярів.

Загалом робота з аудіальними й аудіовізуальними медіатекстами забезпечує комплексний розвиток читацького інтересу: звук активізує емоційну сферу, відео – образне мислення, а творчі завдання сприяють діяльнісному залученню. Учні не просто читають текст, а взаємодіють із ним у різних форматах, що робить уроки літературного читання динамічними, цікавими й сучасними, відповідаючи природі мультимодального мислення молодших школярів.

2.4.3. Інтерактивні медіатексти як засіб розвитку інтересу до читання у молодших школярів

Інтерактивні медіатексти посідають особливе місце в сучасній системі літературного читання, оскільки поєднують текстові, візуальні, аудіальні та

динамічні елементи, створюючи багатоканальне й емоційно насичене навчальне середовище. Їх використання відповідає провідним потребам молодших школярів – наочно-образному мисленню, природній допитливості та прагненню до активної діяльності. Інтерактивні формати забезпечують залучення учня до співтворення, стимулюють інтерес до сюжету, мотивують до повторного звернення до тексту та сприяють розвитку більш глибокого розуміння художнього матеріалу. Взаємодія з інтерактивними медіатекстами активізує різні аспекти читацької діяльності: емоційний (через яскравість і динаміку), пізнавальний (через можливість маніпулювати інформацією), мотиваційний (через ефект новизни та ігрові механіки) і діяльнісний (через створення власного цифрового продукту).

Значний дидактичний потенціал мають інтерактивні вправа на платформах Genially, LearningApps, BookCreator, Canva, які дозволяють не лише сприймати текст, а й виконувати дії з ним. Так, під час читання казки або оповідання учні можуть взаємодіяти з інтерактивною мапою подій: відкривати приховані «кнопки», під якими містяться уривки тексту, ілюстрації або аудіофрагменти. Такий формат дає змогу перевірити розуміння логіки твору та сприяє активному аналізу. Наприклад, під час роботи з твором Всеволода Нестайка учні можуть працювати з інтерактивною картою «Шлях героя» (див. додаток Ф.1), де натискаючи на позначки, вони відкривають ключові епізоди: знайомство з героями, сюжетні повороти, кульмінацію. Учитель організовує обговорення: що могло статися раніше, що пізніше, і чому порядок епізодів є саме таким. Це розвиває причинно-наслідкове мислення, допомагає усвідомлено сприймати структуру тексту та підсилює інтерес до читання.

Ефективним прийомом є створення інтерактивних вікторин на LearningApps, у яких учні виконують завдання типу «встанови відповідність» між ілюстрацією й уривком тексту (див. додаток Ф.2), «відкрий картку» із запитанням «правда/неправда» щодо подій твору (див. додаток Ф.3). Такі завдання урізноманітнюють роботу, надають їй ігрової динаміки та

забезпечують негайний зворотний зв'язок. Важливою є можливість повторного виконання вправи, що дає дитині змогу самостійно відстежити успіх та зміцнює внутрішню мотивацію.

Значний потенціал має використання BookCreator для створення учнівських інтерактивних книжок. Наприклад, після опрацювання казки діти створюють мінікнигу, де розміщують свої ілюстрації, записують коротке аудіопояснення, додають «кнопки-переходи» або коміксні вставки. Кожен учень або група може створити сторінку, і вся книжка збирається у спільний класний цифровий проєкт. Такий формат надзвичайно посилює діяльнісний і мотиваційний компоненти читацького інтересу, адже діти відчують себе не лише читачами, а й творцями медіапродукту.

У роботі з інтерактивними медіатекстами ефективними є вправи типу «інтерактивна розв'язка», коли учням пропонується кілька варіантів завершення твору (див. додаток Ф.4). На екрані з'являються «гілки вибору», кожна з яких веде до іншого фіналу, створеного на основі авторського тексту або творчої інтерпретації. Діти обговорюють, чому саме так міг вчинити герой, і яким чином це змінює сенс історії. Така вправа розвиває уяву, стимулює критичне мислення та поглиблює емоційне розуміння персонажів.

Цінним є застосування інтерактивних коміксів, створених у Canva або Genially, де учні можуть натискати на окремі хмаринки, щоб побачити репліки героїв, чи переміщати персонажів для відтворення сцен. Такі завдання перетворюють читання на творчу гру, сприяють кращому запам'ятовуванню подій і допомагають дітям з різними стилями навчання. Учитель може дати завдання «Віднови сцену» – коли комікс подано без реплік або у змішаному порядку, а учні повинні відтворити його відповідно до тексту. Аналіз такої роботи показує, що діти більш уважно перечитують текст, зіставляють візуальні підказки з подіями, розвивають навички інтерпретації.

Інтерактивні квести та «цифрові пригоди» на платформі Genially є особливо ефективними для формування стійкого читацького інтересу.

Наприклад, учні проходять квест за мотивами прочитаного твору, розв'язують завдання, щоб «відкрити» наступний епізод, відповідають на питання, виконують мініігри. Рух сюжетом залежить від того, як вони зрозуміли текст, що формує усвідомлене читання та підсилює мотивацію. Аналіз роботи показує, що такі активності допомагають навіть слабшим читачам: інтерактивність компенсує труднощі, залучає емоційно та пізнавально, створює відчуття успіху.

Таким чином, інтерактивні медіатексти створюють принципово новий формат читацької діяльності, у якому дитина не є пасивним споживачем інформації, а стає активним учасником і творцем (див. додаток Ф.5). Вони забезпечують яскравість, динаміку, різноманітність способів взаємодії з текстом і відкривають широкі можливості для розвитку емоційного, мотиваційного, пізнавального й діяльнісного компонентів читацького інтересу в умовах Нової української школи.

Система роботи з різними видами медіатекстів на уроках літературного читання засвідчує, що поєднання візуальних, аудіальних, аудіовізуальних та інтерактивних ресурсів створює багатовимірне, емоційно насичене й діяльнісно орієнтоване освітнє середовище, здатне суттєво посилити читацький інтерес молодших школярів. Такі медіатексти допомагають не лише урізноманітнити подання художнього матеріалу, а й забезпечують глибше занурення у зміст, активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчості та формування стійкої мотивації до читання. Системне, методично обґрунтоване використання медіатекстів робить уроки сучасними та динамічними, сприяючи тому, що дитина переходить від пасивного сприймання твору до активного осмислення, інтерпретації та власного творення, що є ключовою умовою розвитку справжнього й тривалого інтересу до книги.

Висновки до другого розділу

У другому розділі магістерської роботи було всебічно розглянуто особливості розвитку читацького інтересу молодших школярів у контексті застосування медіатекстів, що дало змогу комплексно оцінити умови, динаміку та потенціал цього процесу. Визначені критерії, показники та рівні читацького інтересу дозволили створити чітку діагностичну модель, яка охоплює емоційний, мотиваційний, пізнавальний та діяльнісний компоненти. Проведене констатувальне дослідження засвідчило нерівномірність сформованості читацького інтересу: переважає середній рівень із вираженою потребою у підсиленні внутрішньої мотивації, емоційного залучення та діяльнісної участі учнів. Аналіз отриманих результатів підтвердив, що традиційні методи роботи часто не забезпечують достатньої глибини читацької активності, а отже, потребують доповнення сучасними медіазасобами.

На основі дослідження обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, за яких інтеграція медіатекстів у систему літературного читання стає ефективною. Методична готовність учителя, створення насиченого медіатекстового середовища, системність і поетапність упровадження, а також інтеграція медіатекстів у читацькі завдання визначені як ключові чинники, що забезпечують успішність формування стійкого інтересу до читання. Розроблена система роботи з різними видами медіатекстів підтвердила, що візуальні, аудіальні, аудіовізуальні та інтерактивні ресурси відкривають широкі можливості для залучення учнів: від емоційного налаштування та розвитку уяви – до аналітики, інтерпретації й творчого моделювання.

Таким чином, результати розділу переконливо доводять, що медіатексти є потужним інструментом розвитку читацького інтересу молодших школярів. Їх цілеспрямоване та методично виважене використання створює багатоканальне освітнє середовище, яке відповідає потребам

сучасних дітей, підсилює мотивацію, сприяє глибшому розумінню текстів і забезпечує формування позитивного ставлення до читання.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження ми дійшли до наступних висновків.

1. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що читацький інтерес у молодшому шкільному віці розглядається вченими як інтегрована особистісна характеристика, яка поєднує емоційно-ціннісне ставлення до читання, пізнавальну активність, стійку мотивацію до роботи з текстом та готовність до самостійної читацької діяльності. У працях сучасних дослідників підкреслюється, що формування читацького інтересу є системним процесом, який поєднує розвиток емоційно-почуттєвої сфери, мисленнєвих операцій, досвіду взаємодії з художнім текстом і позитивного читача досвіду. Науковці також наголошують, що в умовах Нової української школи особливо важливими стають інноваційні підходи до організації читацької діяльності, зокрема використання мультимодальних ресурсів.

У ході літературного аналізу було уточнено зміст основних понять дослідження. Поняття «*читання*» трактується як цілеспрямована діяльність, спрямована на сприймання, осмислення та інтерпретацію тексту з метою здобуття інформації, формування морально-ціннісних орієнтацій та розвитку емоційної сфери дитини. «*Читацький інтерес*» визначено як стійке позитивне ставлення учня до читання, що виявляється у бажанні читати, зацікавленості сюжетом, активному обговоренні тексту і прагненні до самостійного вибору книжок. «*Медіатекст*» розглядається як мультимодальний освітній ресурс, що поєднує вербальні, візуальні, аудіальні та інтерактивні елементи та сприяє багатоканальному сприйняттю інформації молодшими школярами.

Отже, опрацювання наукових джерел дозволило окреслити теоретичні засади формування читацького інтересу та уточнити сутність ключових понять, які становлять концептуальне підґрунтя всього дослідження. Це забезпечило чіткість подальших методичних рішень і дало змогу вибудувати логіку роботи над розвитком читацького інтересу засобами медіатекстів.

2. Аналіз психологічних та вікових особливостей молодших школярів засвідчив, що розвиток їхнього читацького інтересу значною мірою зумовлений специфікою дитячого мислення, емоційності та пізнавальних потреб. У цьому віці домінує наочно-образне мислення, сприймання має яскраво емоційний характер, а навчальна мотивація формується переважно через інтерес і позитивні переживання. Діти 6-10 років активно реагують на образи, барви, звук, динаміку, тому сприймають текст не лише раціонально, а й чуттєво. Читацький інтерес у молодших школярів виникає та зміцнюється, коли читання стає для них емоційно значущим, пов'язаним із власним досвідом, уявою та можливістю активно діяти. Важливим чинником є потреба у грі та творчому самовираженні, що потребує таких освітніх форм, які поєднують текст із діяльністю, емоціями та інтерактивністю.

У цьому контексті медіатексти мають потужний дидактичний потенціал для розвитку читацького інтересу. Завдяки поєднанню вербальних, візуальних, аудіальних та інтерактивних елементів вони задовольняють природну потребу дітей у багатоканальному сприйнятті, підтримують увагу й полегшують осмислення художнього матеріалу. Візуальні медіатексти допомагають глибше зрозуміти образи та сюжет, аудіальні підсилюють емоційне сприйняття, а інтерактивні створюють можливість для діяльної взаємодії з текстом, що є надзвичайно цінним для дітей цього віку. Медіатексти сприяють розвитку уяви, формуванню причинно-наслідкових зв'язків, збагаченню емоційного досвіду й мотивації до повторного звернення до тексту.

Таким чином, урахування психологічних і вікових особливостей молодших школярів, а також використання дидактичного потенціалу медіатекстів дозволяє вибудувати навчальний процес таким чином, щоб читання сприймалося дітьми як цікава, емоційно насичена та змістовна діяльність. Це створює сприятливі умови для стійкого розвитку їхнього читацького інтересу, що є ключовою передумовою формування культури читання в початковій школі.

3. Проведене констатувальне дослідження дозволило комплексно оцінити рівень розвитку читацького інтересу молодших школярів на основі чотирьох критеріїв: емоційного, мотиваційного, пізнавального та діяльнісного. Анкетування, педагогічне спостереження та аналіз навчальної активності учнів засвідчили, що читацький інтерес у більшості дітей перебуває на середньому рівні сформованості та потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки. Найбільш вираженим виявився емоційний компонент: значна частина школярів демонструє позитивні переживання, захоплення та радість від читання, що є важливою передумовою подальшого розвитку інтересу. Водночас мотиваційний критерій виявився менш сформованим: для багатьох дітей характерною є переважно зовнішня мотивація, обумовлена вимогами дорослих, а не внутрішнім прагненням до читання, що свідчить про потребу у формуванні внутрішніх стимулів і самостійного вибору книжок.

Результати щодо пізнавального та діяльнісного критеріїв показали, що частина школярів здатна до осмисленого сприймання тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, переказу та елементарного аналізу, проте значна кількість дітей має труднощі з глибшим розумінням прочитаного та недостатньо проявляє активність у творчих видах читацької діяльності. Це вказує на необхідність упровадження методик, спрямованих на розвиток самостійного аналізу, інтерпретації, уяви та творчого ставлення до тексту.

Отримані результати загалом засвідчують, що читацький інтерес молодших школярів характеризується фрагментарністю, емоційною перевагою над мотиваційною та когнітивною складовими, а діяльнісний компонент потребує посилення. Це підтверджує актуальність упровадження сучасних педагогічних технологій — зокрема медіатекстів — як засобу активізації різних аспектів читацької діяльності та формування глибокого, стійкого інтересу до читання.

4. Обґрунтування методичних підходів, форм і засобів використання медіатекстів у процесі літературного читання дозволило показати, що саме

медіатексти – завдяки своїй мультимодальній природі – створюють принципово новий формат взаємодії дитини з художнім текстом. Аналіз теоретичних джерел, практичного досвіду та результатів емпіричного дослідження засвідчив, що ефективність розвитку читацького інтересу безпосередньо залежить від того, наскільки педагог уміє інтегрувати візуальні, аудіальні, аудіовізуальні та інтерактивні медіаресурси в систему читацьких завдань. Визначені методичні підходи – діяльнісний, компетентнісний, емоційно-ціннісний та медіадидактичний – забезпечують цілісне поєднання традиційних і сучасних форм роботи, спрямованих на активізацію емоційного, мотиваційного, пізнавального та діяльнісного компонентів читацького інтересу.

Використання різних видів медіатекстів потребує продуманого добору форм і засобів їх застосування: від роботи з ілюстраціями, інфографікою та коміксами – до аудіоказок, буктрейлерів, відеофрагментів та інтерактивних карт подій. Обґрунтовано, що такі засоби сприяють не лише кращому розумінню художнього тексту, а й формують навички інтерпретації, порівняння, аналізу та творчого осмислення прочитаного. Показано, що цифрові платформи Genially, LearningApps, Canva, BookCreator розширюють дидактичні можливості уроку, дозволяючи учням працювати з текстом у формі гри, створення власного медіапродукту або моделювання сюжетних ситуацій.

Проаналізовані організаційно-педагогічні умови доводять, що результативність роботи з медіатекстами залежить від методичної готовності педагога, створення насиченого медіатекстового середовища, системності та поетапності впровадження медіаресурсів, а також інтеграції медіатекстів у систему читацьких завдань. Саме ці умови забезпечують регулярність, логічну послідовність і педагогічну вмотивованість використання медіаконтенту на уроках, перетворюючи його на ефективний інструмент розвитку інтересу до читання. З'ясовано, що системна робота з медіатекстами не підміняє традиційне читання, а доповнює його,

поглиблюючи досвід учнів і роблячи літературне читання сучасним, динамічним та значущим для молодших школярів.

Отже, четверте завдання підтвердило, що цілісна методична система, яка включає різні види медіатекстів, сучасні форми та організаційно-педагогічні умови, створює оптимальне підґрунтя для ефективного розвитку читацького інтересу молодших школярів. Це дозволяє забезпечити емоційне залучення, внутрішню мотивацію, активну пізнавальну діяльність і творчу взаємодію з художнім текстом, що є ключовими факторами формування стійкої читацької культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксюк В. Компетенція і компетентність: проблеми, пошуки, рішення. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М .П. Драгоманова. Серія « Педагогічні та історичні науки». 2013. № 6. С. 173-184.
2. Ампілогова Л. П., Гонгало Т.В. Розвиток читацьких компетентностей молодших школярів засобами інтерактивних прийомів роботи з текстом. Початкове навчання та виховання. 2016. № 16. С. 54–57.
3. Аналіз програмного забезпечення для початкової школи та методика його використання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/analiz-programnogo-zabezpechennya-dlya-pochatkovo-shkoli-ta-metodika-yogo-vikoristannya-366638.html>
4. Антонова О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи» для педагог. працівників / Олена Антонова Київ : Генеза, 2020. 96 с. ISBN 978-966-11-1
5. Баліка Л. М. Використання інформаційних технологій у роботі шкільної бібліотеки. Інноватика у вихованні. 2017. Вип. 5. С. 233-240.
6. Баліка Л. М. Педагогічні основи роботи шкільних бібліотек щодо розвитку учнів в інтересі до читання. Інноватика у вихованні. 2017. Вип. 6. С. 225–236.
7. Басараба А. Розвиток читацького інтересу в учнів закладів загальної середньої освіти за допомогою інтерактивних методів / А. Басараба //Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку: матеріали Ювілейної Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (м. Одеса, 06-07 грудня 2024 р.) [Електронне видання]: зб. тез доп. / редкол. Т. О. Євтушина, Л. І. Прокопенко, Ж. Д. Горіна, Н. Ф. Босак. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2024. С. 18-21

8. Бестищець Т.Г. Виховання в дітей інтересу до самостійного читання. Бібліотека вчителя початкової школи. 2008. №21-22. с.4-7.
9. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. С. 123-130.
10. Білецька Г.Д. Інтерес до книги. Початкова школа. 2009. №10. с.21-22.
11. Богданець-Білоskalенко Н. І. Формування читацької компетентності в учнів початкових класів. Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., (12 вересня 2019 р., м. Київ). Київ: Оріон, 2019. С. 58–59.
12. Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ : Грамота, 2020. 160 с.
13. Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ : Грамота, 2020. 160 с.
14. Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання : підруч. для 4 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ : Грамота, 2020. 160 с.
15. Бондаренко О. А. Формування читацької компетентності молодших школярів. URL: <https://ukped.com/statti/teorija-navchannja/5080-formuvanniachytatskoi-kompetentnosti-molodshykh-shkoliariv.html> (дата звернення: 10.08.2025).
16. Бондаренко, Н. В. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць, 2021. (27), 15–26.
17. Буктрейлер – сучасна форма реклами книги [Електронний ресурс] . Віртуальний бібліограф : сайт / Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олесь Гончара. Режим доступу: <http://biblio.lib.kherson.ua/buktreyleyler.htm>, вільний. Заголовок з екрану
18. Вашуленко О.В. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. Початкова школа. 2013. № 1. С.13-17.
19. Вашуленко О.В. Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів. Початкова школа. 2007. № 12. С. 16-20.

- 20.Вашуленко О.В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. Початкова школа. 2011. № 1. С. 48–50.
- 21.Вашуленко, О. (2024). Використання медіатекстів у підручнику літературного читання для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (32), 336–351. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-336-351>
- 22.Велика З. Ф. Провідні ідеї В. О. Сухомлинського як значущі орієнтири формування читацької компетентності учнів в умовах функціонування Нової української школи. Педагогічний вісник. 2018. №1-2(45-46). С. 136–139.
- 23.Виховання медіаграмотності на уроках літературного читання засобами художнього слова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://aup.com.ua/ml/Vuxovna_2.pdf
- 24.Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
- 25.Волошенюк О. В, Ганик О. В., Голощапова В. В, Дегтярьова Г.А, Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкрєбець О. О, Янкович О. І. (2018). Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя (О.В. Волошенюк, В.Ф. Іванова, Редактори). Київ: ЦВП, АУП.
- 26.Гоголь, Н. (2019). Медіаосвітні ресурси шкільних підручників як засіб реалізації культурологічного підходу до вивчення української літератури. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 68, 47–51.
- 27.Гудз М., Грицак Н. Формування медіаграмотності учнів на уроках української літератури у 6-му класі // *Studia Methodologica*. Тернопіль ; Кельце : Гельветика, 2024. Вип. 57. С. 279-287. DOI <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2024-57-29>
- 28.Гузь О. Актуальні шляхи удосконалення читацької компетентності учнів в умовах НУШ: з досвіду роботи. Початкова школа. 2019. № 5. С. 14–16.
- 29.Денисюк Л.І.Формування читацького інтересу сучасного учня в умовах інформаційно-комунікаційної експансії. – Золотоноша. – 2012. – С 175.

30. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 26.01.2025).
31. Джежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М., Класна бібліотека. Робота з дитячою книжкою. 1 клас. Методичний посібник, 2019. 38 с.
32. Дубровська Л., Дубровський В., Король В. Психолого-педагогічні особливості читацьких інтересів молодших школярів. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"*; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), 2018, (2), 17-22. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-2-17-22>
33. Дятленко Т. І. Читання літератури дітей шкільного віку як актуальна проблема сучасної освіти. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2018. Вип. 85. С. 36–39.
34. Ємець А. А. Як навчити дитину розуміти і любити літературу: Коло читання молодших школярів. К. : Шкільний світ, 2011. 112 с.
35. Жиганова О. Навчання правильного, свідомого, виразного читання. Початкова освіта. 2014. № 4. С. 7-9
36. Жуковська Г.І. *Формування читацьких інтересів молодших школярів. – Залав'я, 2018. – 52 с.*
37. Заїка О. Формування навички свідомого читання у молодших школярів як передумова успішного навчання в основній школі. Українська л-ра в загальноосвіт. шк., 2017. №6. С. 11-14.
38. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 2 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ: Грамота, 2020. 160 с.
39. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ: Грамота, 2020. 160 с.
40. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 4 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Київ: Грамота, 2020. 160 с.
41. Качак Т. Б. Література для дітей і дитяче читання у контексті сучасної літературної освіти. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2013. 132 с.

42. Качак Т., Круль Л. Література для дітей і дитяче читання в Новій українській школі. Гірська школа українських Карпат. 2018. № 18. С.165–170.
43. Коба В. І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб розумового виховання учнів. Початкове навчання та виховання. 2005. № 23. С. 3-14.
44. Коваленко Н, і О . Лашенко «Криза нечитання . Половина українців не читає книжок і щороку кількість байдужих до читання зростає», Радіо Свобода, Лип . 16, 2008. URL : <https://www.radiosvoboda.org/a/1184299.html> (дата звернення : 12.09.2025)
45. Коваль В.О. Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис.... канд. пед.. наук : 13.00.02. Київ, 1999. 16 с.
46. Кодлюк, Я. (2017). Інновації у змісті підручників для початкової школи. Початкова школа, (12), 42–46.
47. Компаній О.В. Методичні засади формування читацького інтересу молодших школярів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/94.pdf>
48. Компаній О. В. Дидактичні засади формування читацьких інтересів молодших школярів в умовах інформаційного навчального середовища [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 - теорія навчання / О. В. Компаній ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 19 с.
49. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 23.01.2025)
50. Косачова О. Буктрейлер як ефективний медіаресурс сучасної бібліотеки. Вісник Книжкової палати. 2014. №10. С. 1–4.

51. Кочерга О. Становлення позиції свідомого читача в учнів початкової школи: психофізіологічний аспект: чутливість до читацької компетентності. Початкова школа. 2018. № 3. С. 11–15.
52. Кравченко О. І. Читацький інтерес як важливий аспект розвитку особистості молодшого школяра. Педагогіка та психологія, 2021. №63(1), С. 56-65.
53. Кравченко О. І. Читацький інтерес як важливий аспект розвитку особистості молодшого школяра. Педагогіка та психологія, 2021. №63(1), С. 56-65.
54. Кучерук О.А. Технології застосування методів у навчанні мови: розвиток читацьких інтересів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №1 (15). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
55. Лілік О. Читацька конференція в системі позакласного читання. Українська література в загальноосвітній школі. 2014. № 6. С.34–36.
56. Ліпушкіна Н., Падалка Р. Медіаосвіта на уроках української мови та літератури. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 41, том 2. С. 195-200.
57. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746454/1/Text.pdf>
58. Луців С. Теоретичні аспекти формування читацьких інтересів дітей у практиці сучасної початкової школи. Молодь і ринок. 2017. № 9(152). С.141– 145.
59. Манойло В. В. Формування читацької компетентності молодших школярів на уроках читання. Шкільний бібліотекар. 2015. № 4. С. 3-6.
60. Мартиненко В. О. Читацькі інтереси молодших школярів: сучасні тренди і традиції. Матеріали конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації. Київ : ТзОВ "Трек-ЛТД", С. 125–128.

61. Мартиненко В. Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. Початкова школа. 2017. № 8. С. 16–20.
62. Мартиненко В.О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. XV. С. 145–151.
63. Мартиненко В.О. Читання сучасних молодших школярів: зміни і тенденції, які викликають тривогу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739576/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%209022024.pdf>
64. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2014. 431 с.
65. Мельник С. Г., Мосіюк В.В. Радість читання – радість пізнання: практичні матеріали для формування та розвитку читацької компетентності молодших школярів. Початкове навчання та виховання. 2016. № 1(2). С. 8–21.
66. Методичні рекомендації "Використання медіатехнологій в початковій школі". [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-vikoristannya-mediatehnologiy-v-pochatkoviy-shkoli-23670.html>
67. Методичні рекомендації до проведення уроків з української мови та літературного читання для студентів спеціальності 013 Початкова освіта / упорядники: Горбач Н. В., Стрельбіцька О. О. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2025. 68 с.
68. Нечай Л.Д. Виховання в школярів інтересу до книги. Початкова школа. 2007. №11. С. 43-46.
69. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчальний методичний посібник / Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченко А. О. Харків : Соняшник, 2020. 176 с., іл.
70. Олійник С.П. формування читацької компетентності молодших школярів: теоретичний аспект, 2022 URL: https://scieduc.eu/ojs_en/index.php/en_ojs/article/view/55

- 71.Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ:Кондор. 2021. С. 121-127.
- 72.Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник/ За заг. ред. С. П. Бондар. Рівне: Тетіс, 2013. 200 с.
- 73.Петрук, О. та ін. (2024b). Навчання в умовах війни: Перспективи навчального поступу молодших школярів. У Educational process in wartime conditions and post-war recovery of Ukraine with integration into the European community (с. 188–203). International Academy of Applied Sciences in Lomza. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024>
- 74.Підгорна Т. Розвиток читацької компетентності учнів початкової школи. Завуч. 2019. № 4. С. 13-19.
- 75.Подановська Г.В. Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2015, № III(34). С. 53-56.
- 76.Пономарьова К.І. Робота з медіапродуктами у процесі навчання української мови в початковій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.luhntaneb>
- 77.Про освіту: Закон України (зі змінами) від 8 грудня 2023 року № 3504-IX URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T200463?an=1242> (дата звернення: 26.02.2025).
- 78.Робота з медіатекстом на уроках мовно-літературної освітньої галузі як метод формування медіаграмотності молодших школярів. (2021). *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1(14), 125–132. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.14.2021.236601>
- 79.Савуленко О.В. Читацька компетентність школяра: теоретичний аспект. Нова школа. 2021 № 1. С. 48-50.
- 80.Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 2017. 334 с.
- 81.Савченко О. Я. Українська мова та читання: Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : УОВЦ. «Оріон», 2020. 160 с.

- 82.Савченко О. Я. Українська мова та читання: Підручник для 3 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : УОВЦ. «Оріон», 2020. 160 с.
- 83.Савченко О. Я. Українська мова та читання: Підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : УОВЦ. «Оріон», 2020. 160 с.
- 84.Сидоренко Ю., Олександренко С. Роль читацького щоденника у формуванні літературних компетентностей. Зарубіжна література в школах України. 2017. № 5. С. 20–21.
- 85.Скрипник І. А. Формування читацької самостійності здобувачів початкової освіти засобами уроків літературного читання. Ізмаїл, 2023. С.81.
- 86.Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. Київ: Каравела. 2019. С. 247-249.
- 87.Слижук О. (2022). Використання медіатекстів у підручниках української літератури для 5-6 класів Нової української школи. Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць, (29), 194–201.
- 88.Слижук О. А. Розвиток читацьких інтересів молодших підлітків у процесі навчання української літератури в Новій українській школі. Бібліотека для дітей – книжковий простір безпеки та розвитку: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції; 18-20 квітня 2023 року, Національна бібліотека України для дітей (м. Київ). 2023. [Електронний ресурс].

Режим

доступу:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735284/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>
- 89.Слободяник О. Становлення читацької компетентності молодших школярів на уроках літературного читання. Українська дитяча література: здобутки й перспективи розвитку : матеріали II Регіональної студентської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 2 квітня 2020 р.). Вінниця : ВДПУ, 2020. Вип. 2. С. 149-154.
- 90.Старагіна І. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА. Методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в

- початковій школі. Навчально-методичний посібник / за редакцією О.В.Волощенко, В.Ф.Іванова – Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 58с.
- 91.Степаненко О.В. Особливості роботи над творами різних жанрів у початкових класах, 2021. URL: metodichniy-byulleten-osoblivosti-roboti-nadvoramiriznih-zhanriv-u-pochatkovih-klasah-264803.html
 - 92.Табакова І.С., Артюх Є.Є. Роль візуального сторітелінгу у формуванні читацького інтересу молодшого покоління. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/06cf2c75-4d0e-4986-b06b-e58f97b4b042/content>
 - 93.Тижненко К. О. Формування та розвиток читацьких інтересів в учнів початкових класів в умовах змішаного навчання : кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр : спец. 013 Початкова освіта / К. О. Тижненко ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. початк. і проф. освіти. – Харків, 2024. – 58 с. : іл., табл. + дод.
 - 94.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL: <https://surl.li/nptsgj>
 - 95.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>
 - 96.Типові освітні програми для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60529/> (дата звернення: 06.08.2025).
 - 97.Трунова В. Формування читацьких інтересів дітей на перших етапах початкової шкільної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. 39. С. 98-106.
 - 98.Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. (Частина 1); Вашуленко О. В. (Частина 2) Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 144с.

99. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1 - Вашуленко М. С., Васильківська Н. А., Дубовик С. Г.; Частина 2 - Вашуленко О. В.
100. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Большакова І. О., Пристінська М. С.
101. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1 - Варзацька Л. О., Трохименко Т. О.; Частина 2 - Чумарна М. І.
102. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Частина 1 - Пономарьова К. І., Гайова Л. А.; Частина 2 - Савченко О. Я.
103. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. Дивослово. 2017. № 9. С. 8–15.
104. Хоменко Л. Читацькі інтереси та читацька активність школярів. Психолог. 2015. №3. С. 5-6.
105. Хорошковська Т. Сучасний погляд на читацькі вміння та їх вимірювання в основній школі. Українська література в загальноосвітній школі. 2018. № 3. С. 58–61.
106. Шахрай В. М. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру : монографія. Біла Церква : Вид-во Семенка С., 2005. 172 с.
107. Шахрай В., Прохацька С. (2023). Педагогічні умови розвитку читацьких інтересів сучасної учнівської молоді. *Науковий збірник «InterConf»*, (145), 206–211. Отримано з <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2600>
108. Шахрай В.М. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у діяльності дитячого театру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 19с.
109. Швейгаузер «Література і цифрова ера: від Close Читання до Віддаленого Читання», Future Learn, Онлайн курс . URL: <https://www.futurelearn.com/courses/reading-digital>.

110. Шисель А. В. Розвиток читацької компетентності молодших школярів в контексті НУШ. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-rozvitokchitacko-kompetentnosti-molodshih-shkolyariv-v-konteksti-nush-317265.html>
111. Шитєєва А. М. Шляхи формування читацької компетентності молодших школярів. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молодих учених, Харків, 13 трав. 2021 р. Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2021. С. 109–111.
112. Яценко Т. В. Читацька компетентність як ключове поняття сучасної методики викладання української літератури в школі. Таврійський вісник освіти. 2017. № 4. С. 34-42.
113. Яценко Т. О. Проблема читання в умовах інформаційного суспільства: соціальний і методичний аспекти. Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 5–8.
114. Яценко Т. О. Формувати компетентнісного читача. Українська література в загальноосвітній школі. 2018. № 6. С. 25- 28.
115. Яценко Т.В. Формування читацької компетентності учнів: методична «мода» чи вимога сучасності? Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2018. № 7-8. С. 82-90.
116. Яценко Т.В. Формування читацької компетентності школярів у процесі сучасної інтерпретації творів української класичної літератури. Українська література в загальноосвітній школі. 2018. № 12. С.20-22.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця. Новоутворення молодшого шкільного віку та їхній вплив на розвиток інтересу до читання

Новоутворення віку	Як це впливає на інтерес до читання
Внутрішня позиція школяра (усвідомлення себе учнем, прийняття навчальної діяльності)	Дитина починає ставитися до читання як до важливої частини шкільного життя; підвищується відповідальність і бажання виконувати навчальні завдання, у т.ч. читання.
Формування навчальної діяльності як провідної	Зростає здатність працювати з текстом цілеспрямовано; учень опановує способи аналізу, планування, що робить читання більш усвідомленим та змістовним.
Розвиток довільності уваги та поведінки	Учні легше зосереджуються на тексті, можуть читати довше, виконувати читання за завданням, що підтримує формування стійкого інтересу.
Початкова рефлексія, формування самооцінки	Коли діти бачать власні успіхи (краще читають, розуміють текст), зростає їхня внутрішня мотивація; позитивний досвід підсилює інтерес до читання.
Перехід мислення до конкретних операцій	Учні краще розуміють логіку сюжету, причинно-наслідкові зв'язки, переживають інтелектуальне задоволення від розуміння тексту, що зміцнює інтерес.
Розвиток уяви й емпатії	Здатність співпереживати героям і «бачити» події робить читання емоційно привабливим; діти тягнуться до текстів, що викликають яскраві переживання.
Соціальна спрямованість та прагнення до схвалення	Діти активно включаються в групові обговорення й рольові читання; інтерес зростає через соціальну підтримку, схвалення вчителя й однолітків.
Емоційна чутливість і моральний розвиток	Яскраві, емоційно насичені тексти викликають сильні переживання, що підтримує інтерес; діти краще реагують на історії з моральним змістом.

Додаток Б

Таблиця. Структура читацького інтересу молодших школярів та їх характеристика

Компонент	Характеристика та вплив на читацький інтерес
Емоційний	Виявляється у переживанні радості, здивування, захоплення чи співпереживання під час читання. Яскравий сюжет, образні персонажі, гумор та емоційна насиченість формують позитивне ставлення до книги, спонукають дитину «оживляти» текст у власній уяві та прагнути повторного читання.
Мотиваційний	Охоплює внутрішнє бажання читати, інтерес до окремих тем і жанрів, природну допитливість, а також соціальні мотиви — бажання отримати схвалення, бути успішним, поділитися враженнями. Зміцнюється через ситуації успіху та усвідомлення прогресу у читанні.
Пізнавальний	Відображає інтелектуальний бік інтересу: здатність розуміти зміст, аналізувати події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання. Діти отримують задоволення від самого процесу осмислення тексту, що формує стійку пізнавальну мотивацію.
Діяльнісний	Проявляється у практичній готовності читати: уміння добирати книги, виконувати читацькі завдання, читати вголос, переказувати, створювати творчі роботи, інсценізувати тексти. Активна взаємодія з текстом підсилює інтерес і допомагає дитині відчувати власну успішність та важливість своєї читацької діяльності.

Додаток В

Таблиця. Порівняльна характеристика програм О. Савченко та Р. Шияна щодо роботи з медіа та медіаграмотністю

Критерій	Програма О. Савченко	Програма Р. Шияна
Підхід до медіа	Медіатексти інтегруються як продовження традиційного читання, підтримують формування читацької компетентності.	Медіа розглядаються як окрема змістова лінія; акцент на критичному сприйманні, аналізі та створенні медіапродуктів.
Термінологія	Використовується термін «медіатекст».	Використовується ширший термін «медіапродукт».
Різноманітність медіа	Комікси, журнали, рекламні повідомлення, ілюстрації. Перелік обмежений.	Мультфільми, відео, кіноафіші, електронні книги, подкасти, інтерактивні матеріали, комікси та інші формати.
Глибина формування медіаграмотності	Орієнтація на базове розуміння та інтерпретацію медіа; медіаграмотність як частина читацької компетентності.	Чітко прописана система формування медіаграмотності: аналіз, зіставлення джерел, критичне мислення, усвідомлення мети медіа.
Ступінь інноваційності	Обережне, поступове впровадження медіа; збереження традиційної структури уроків читання.	Інноваційний, широкий підхід, активна інтеграція цифрових ресурсів у навчання.
Мета використання медіа	Підсилення інтересу до читання та полегшення сприймання тексту.	Комплексний розвиток медіаграмотності та сучасних комунікативних умінь учнів.
Відповідність сучасному інформаційному середовищу	Частково відображає потреби сучасних учнів.	Повною мірою відповідає медіаповедінці та інформаційній грамотності дітей сьогодення.

Додаток Г

**Таблиця. Критерії та показники розвитку інтересу до читання
молодших школярів**

Критерій	Сутність критерію	Показники сформованості
Емоційний	Емоційне ставлення дитини до читання, переживання радості, захоплення, співпереживання, емоційне занурення в сюжет.	Позитивні емоції під час читання; емоційний відгук на зміст; бажання повторно звертатися до тексту; створення яскравих уявних образів; емоційні судження про прочитане.
Мотиваційний	Внутрішнє бажання читати, стійкі читацькі мотиви, інтерес до тем, жанрів, прагнення дізнатися більше.	Добровільний вибір книг; ініціативність; природна допитливість; прагнення поділитися враженнями; орієнтація на схвалення; усвідомлення власного читацького прогресу.
Пізнавальний	Інтелектуальна активність під час читання: розуміння, аналіз, встановлення зв'язків, висунення припущень.	Розуміння змісту; здатність логічно мислити; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; уміння ставити запитання; формування висновків; задоволення від процесу осмислення тексту.
Діяльнісний	Активна читацька діяльність: уміння добирати книги, читати, переказувати, виконувати творчі й аналітичні завдання.	Самостійний вибір літератури; уважне читання вголос і мовчки; здатність переказувати; виконання читацьких завдань; участь у творчих роботах і інсценізаціях; активність у групових формах роботи.

Додаток Д

Таблиця. Критерії, показники та рівні сформованості читацького інтересу молодших школярів

Критерій	Показники	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційний	Емоційний відгук, переживання радості, здивування, бажання повернутися до тексту, створення уявних образів	Емоційні реакції слабкі, інтерес ситуативний або відсутній, не прагне перечитувати текст	Емоційний відгук проявляється вибірково, залежить від змісту та умов читання, інколи виникає бажання перечитати	Яскраві емоційні реакції, глибоке занурення в сюжет, стійке бажання повторного читання, активне «оживлення» тексту в уяві
Мотиваційний	Внутрішнє бажання читати, інтерес до жанрів і тем, допитливість, прагнення ділитися враженнями, усвідомлення прогресу	Читає лише за вимогою, ініціативи не проявляє, читацькі вподобання відсутні	Інтерес нестійкий, виникає за сприятливих умов; є вибіркові вподобання; прагнення отримати схвалення	Стійка внутрішня мотивація, добровільний вибір книг, активне обговорення прочитаного, усвідомлення власного прогресу
Пізнавальний	Розуміння змісту, аналіз подій, встановлення зв'язків, уміння ставити запитання й робити висновки	Розуміння поверхове, причинно-наслідкові зв'язки не встановлює, запитання не ставить	Розуміє основний зміст, інколи аналізує, ставить прості запитання, формує елементарні висновки	Глибоке розуміння, активний аналіз, встановлення складних зв'язків, логічні висновки, висока пізнавальна активність
Діяльнісний	Самостійний вибір книг, техніка читання, переказ, виконання читацьких і творчих завдань, участь в обговорюваннях	Виконує завдання мінімально, читає не уважно, переказ короткий, ініціативи немає	Виконує завдання з допомогою, читає задовільно, переказує основний зміст, бере участь у творчій діяльності епізодично	Висока активність, уважне та виразне читання, повний переказ, ініціативність у виконанні завдань, створення творчих робіт

Додаток Ж

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ «Твоє ставлення до читання»

Дорогий друже!

Будь ласка, познач той варіант відповіді, який тобі підходить. Правильних чи неправильних відповідей немає — важливо лише, щоб ти відповів чесно.

1. Чи подобається тобі читати книжки?

- ☐ дуже подобається
- ☐ інколи подобається
- ☐ не подобається

2. Що ти відчуваєш, коли читаєш цікаву книжку?

- ☐ радію, хвилююся, переживаю
- ☐ мені трохи цікаво
- ☐ майже нічого не відчуваю

3. Чи хочеться тобі продовжувати читати, коли ти зупинився на цікавому місці?

- ☐ так, дуже хочеться
- ☐ інколи хочеться
- ☐ не дуже хочеться

4. Чи уявляєш ти героїв та події, коли читаєш?

- ☐ так, я чітко уявляю
- ☐ інколи уявляю
- ☐ майже не уявляю

5. Як часто ти сам обираєш книжку для читання?

- ☐ часто
- ☐ інколи
- ☐ майже ніколи

6. Чи є в тебе улюблені книжки або жанри?

- ☐ так, я маю свої улюбленці
- ☐ інколи знаходжу щось цікаве
- ☐ ні, мені все одно, що читати

7. Чи хочеш ти дізнатися більше після прочитання книжки?

- ☐ так, завжди
- ☐ інколи
- ☐ рідко

8. Чи любиш ти розповідати друзям або родині про те, що прочитав?

- ☐ так, дуже люблю
- ☐ інколи розповідаю
- ☐ майже не розповідаю

9. Як ти ставишся до завдань після читання?

- ☐ виконую із задоволенням
- ☐ виконую, якщо треба
- ☐ не люблю виконувати

10. Чи цікавишся ти новими книжками в бібліотеці або книгарні?

- ☐ так, люблю переглядати нові книги
- ☐ інколи звертаю увагу
- ☐ зазвичай не цікавлюся

11. Чи ставиш ти запитання про прочитане (вчителю, батькам, друзям)?

- ☐ так, часто
- ☐ інколи
- ☐ рідко

12. Чи легко тобі переказати прочитаний текст?

- ☐ так, без труднощів
- ☐ інколи буває складно
- ☐ зазвичай важко

13. Як часто ти читаєш удома за власним бажанням?

- ☐ майже щодня
- ☐ кілька разів на тиждень
- ☐ рідко або ніколи

14. Чи любиш ти виконувати творчі завдання за змістом прочитаного (малюнок, сценка, комікс)?

- ☐ так, дуже люблю
- ☐ інколи
- ☐ не люблю

15. Чи намагаєшся ти читати виразно, коли читаєш уголос?

- ☐ так, завжди
- ☐ інколи
- ☐ ні, мені це неважливо

16. Чи хочеш ти навчитися читати ще краще?

- ☐ так, дуже хочу
- ☐ не знаю
- ☐ мені байдуже

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ ДО АНКЕТИ

Система нарахування балів

У кожному запитанні три варіанти відповіді:

- **високий прояв інтересу** – 3 бали
- **середній прояв** – 2 бали
- **низький прояв** – 1 бал

Це дозволяє кількісно відобразити емоційний, мотиваційний, пізнавальний та діяльнісний аспекти читацького інтересу.

Максимальна кількість балів

16 запитань $\times$ 3 бали = **48 балів**

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ**Високий рівень читацького інтересу**

37–48 балів

Учень виявляє стійке бажання читати, активно обирає книжки, переживає емоції під час читання, ставить запитання, охоче виконує творчі та читацькі завдання. Читання є значущою цінністю та джерелом задоволення.

Середній рівень читацького інтересу

26–36 балів

Інтерес до читання вибірковий і нестійкий. Дитина зацікавлюється окремими текстами, інколи виявляє ініціативу, але читання ще не стало внутрішньою потребою. Можливий позитивний розвиток за умови педагогічної підтримки.

Низький рівень читацького інтересу

16–25 балів

Читання не викликає значного емоційного відгуку або мотивації. Дитина читає переважно за вимогою, рідко обирає книжки самостійно, майже не проявляє пізнавальної активності. Потребує системної роботи й стимулювання інтересу.

Додаткова можливість: аналіз за критеріями

Анкету можна оцінювати **як загалом**, так і **за складовими**:

Емоційний критерій: запитання 1, 2, 3, 4

Мотиваційний критерій: 5, 6, 7, 8, 13, 16

Пізнавальний критерій: 7, 11, 12

Діяльнісний критерій: 9, 10, 12, 14, 15

Це дозволяє визначити не лише загальний рівень інтересу, а й те, **який саме компонент є найсильнішим або потребує розвитку**.

ВАЛІДИЗАЦІЯ АНКЕТИ

Валідизація запропонованої анкети передбачала перевірку її змістової відповідності меті дослідження, чіткості формулювань запитань та адекватності інструмента віковим особливостям молодших школярів. Насамперед було визначено теоретичну основу анкети — структуру читацького інтересу, яка включає емоційний, мотиваційний, пізнавальний та діяльнісний компоненти. Кожне запитання анкети було розроблено таким чином, щоб відображати один або кілька показників, визначених у відповідних критеріях. Це забезпечило *змістову валідність*, адже інструмент спрямовано на вимірювання саме тих характеристик, які становлять сутність читацького інтересу молодших школярів.

Для підвищення *конструктної валідності* анкета пройшла експертну оцінку. До експертизи були залучені вчителі початкових класів та методисти, які

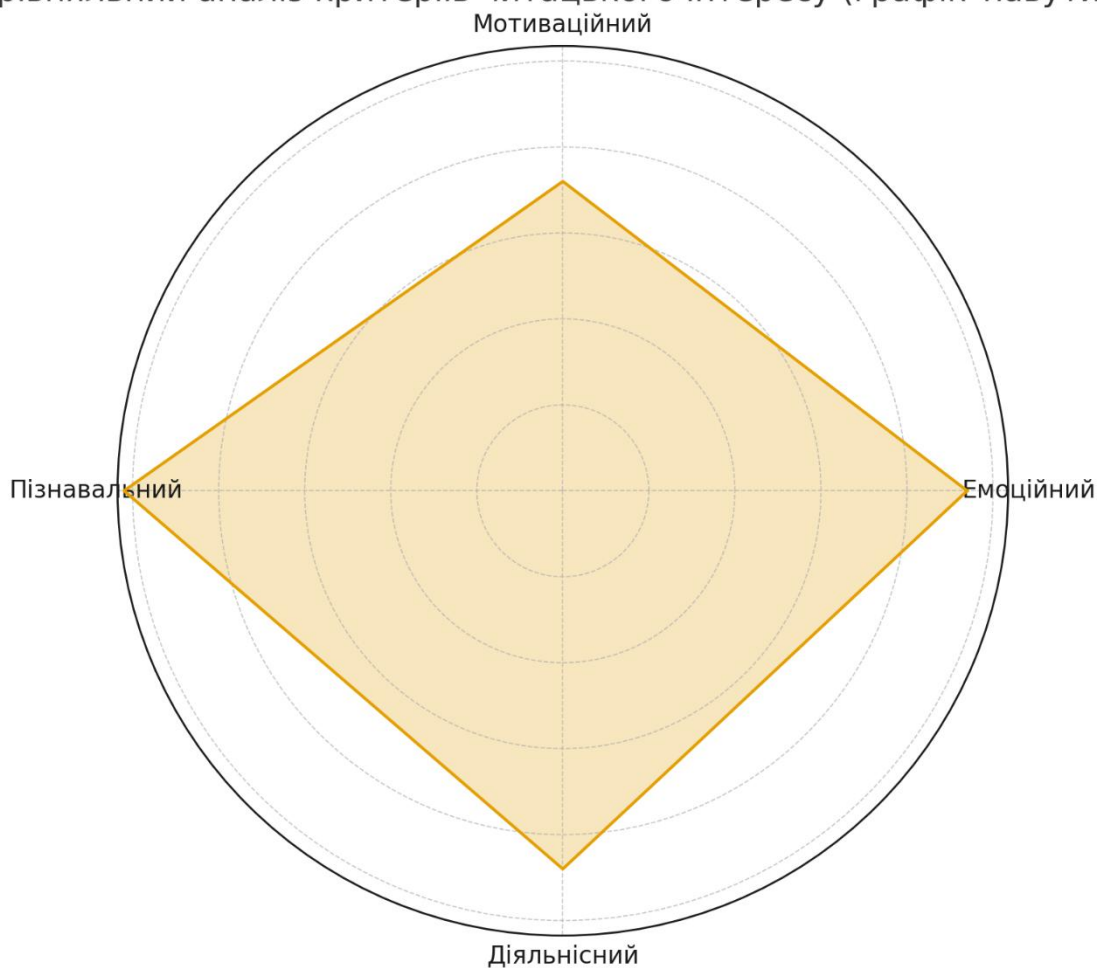
проаналізували логіку побудови запитань, їхню відповідність віковим можливостям дітей 6–10 років, коректність формулювань та відсутність двозначності. За результатами експертного обговорення було уточнено окремі питання, спрощено формулювання та усунуто можливі змістові перетини між ними. Також експерти підтвердили, що анкета охоплює всі ключові аспекти читацького інтересу і дозволяє виявити не лише ставлення до читання, а й рівень внутрішньої мотивації та прояви пізнавальної активності.

Для забезпечення *вікової валідності* проведено пробне анкетування в невеликій групі молодших школярів. Це дозволило перевірити, чи розуміють діти формулювання запитань, чи не викликає анкета труднощів у заповненні та чи здатні учні адекватно обирати відповіді. Спостереження за процесом заповнення показало, що діти легко орієнтуються в запропонованих варіантах, а зміст анкети відповідає їхньому рівню мовленнєвого та пізнавального розвитку. Отримані результати підтвердили, що анкетна форма є доступною та зручною для учнів початкової школи.

Загалом валідизація анкети підтвердила її відповідність завданням дослідження, точність у вимірюванні структурних компонентів читацького інтересу, а також практичну придатність для використання у шкільних умовах. Це дозволяє вважати анкету достовірним і валідним інструментом діагностики рівня розвитку читацького інтересу молодших школярів.

Додаток 3

Порівняльний аналіз критеріїв читацького інтересу (графік-павутинка)



Аналіз порівняльної діаграми показує, що пізнавальний критерій має найвищі показники (51%), що свідчить про здатність більшості учнів осмислювати зміст тексту, робити висновки й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Емоційний компонент також достатньо розвинений (47%), що відображає позитивне емоційне ставлення дітей до читання та їхнє переживання задоволення від взаємодії з текстом. Діяльнісний критерій посідає проміжне місце (44%), вказуючи на те, що не всі учні переходять від емоційного та пізнавального інтересу до активної читацької діяльності. Найнижчі значення зафіксовано за мотиваційним критерієм (36%), що свідчить про недостатню сформованість внутрішнього прагнення до читання та переважання зовнішньо зумовлених мотивів. У сукупності ці дані підтверджують необхідність педагогічного впливу, спрямованого на підсилення мотиваційної сфери та активізацію діяльнісної взаємодії учнів із текстом, що обґрунтовує доцільність застосування медіатекстів у навчальному процесі.

Додаток К

ПРОТОКОЛ ПЕДАГОГІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Мета спостереження: виявити реальні поведінкові прояви читацького інтересу молодших школярів за емоційним, мотиваційним, пізнавальним та діяльнісним критеріями у природних умовах навчального процесу.

Місце проведення: Чернівецький ліцей № 22 імені А. Кохановського Чернівецької міської ради

Учасники спостереження: 45 учнів 3-х класів (у рівній кількості хлопців та дівчат)

Форма спостереження: немовтучальне, систематичне, включене спостереження під час реальних навчальних ситуацій.

Час та тривалість: Протягом трьох послідовних навчальних тижнів на 4 уроках літературного читання, тривалість спостереження – 15-20 хвилин у кожному епізоді.

ОБ'ЄКТ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Особливості прояву читацького інтересу молодших школярів під час роботи з художніми текстами та медіатекстами.

СПОСТЕРЕЖУВАНІ КРИТЕРІЇ ТА ОЗНАКИ

Емоційний відгук на текст; інтерес і внутрішня мотивація до читання; рівень пізнавальної активності (уміння аналізувати, переказувати, ставити запитання); діяльнісна активність (участь у завданнях, творчих проєктах, взаємодія з текстом у різних формах).

ХІД СПОСТЕРЕЖЕННЯ (ФРАГМЕНТИ ПРОТОКОЛІВ)

Дата: 12.03.2025

Вид діяльності: фронтальне читання та обговорення казки

Ситуація: вчитель читає уривок, учні висловлюють припущення про розвиток сюжету

Спостережені прояви: приблизно половина учнів активно реагує на події тексту, емоційно коментує вчинки персонажів. Деякі діти висловлюють власні версії продовження історії, ставлять уточнювальні запитання. Частина учнів залишається пасивною, спостерігається байдужість або відсутність емоційного залучення.

Дата: 15.03.2025

Вид діяльності: робота в групах із візуальними медіатекстами

Спостережені прояви: більшість учнів виявляє інтерес до ілюстрацій, активно обговорює зображення, порівнює його зі змістом тексту. Водночас кілька учнів беруть участь лише за наполягання вчителя, ініціатива проявляється слабо.

Спостерігається різниця між внутрішньо вмотивованими дітьми та тими, хто працює лише в межах заданого завдання.

Дата: 18.03.2025

Вид діяльності: читання вголос та виконання творчого завдання (малюнок до тексту)

Спостережені прояви: понад третина учнів активно читає вголос, змінює інтонацію відповідно до змісту, намагається передати настрій героїв. У творчій частині завдання учні з високим рівнем інтересу працюють із захопленням, демонструють ініціативу. Діти з низьким рівнем діяльнісної активності виконують завдання формально або не завершують роботу.

Дата: 21.03.2025

Вид діяльності: обговорення мультимедійного фрагмента (аудіотекст)

Спостережені прояви: учні активно реагують на аудіотекст: піднімають руки для висловлення вражень, порівнюють аудіоверсію з друкованим текстом. Спостерігається високий рівень залучення в учнів із сформованим емоційним та пізнавальним інтересом. Учні з низьким рівнем мотивації залишаються переважно спостерігачами.

УЗАГАЛЬНЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

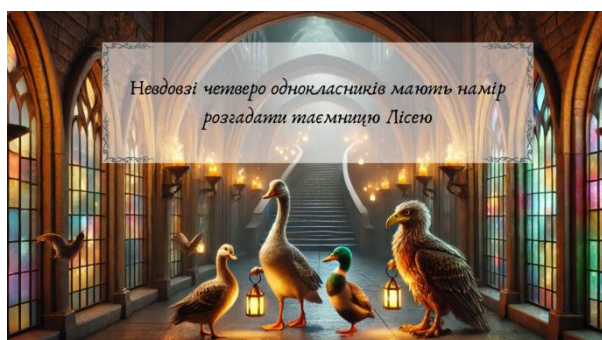
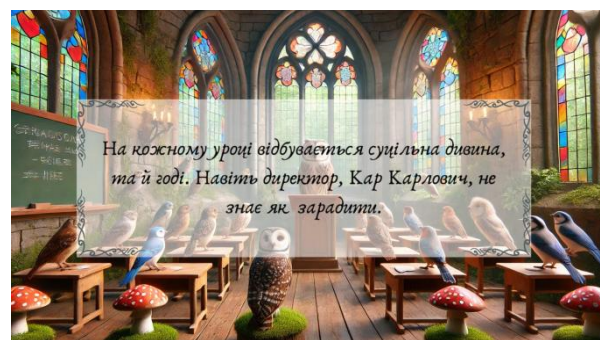
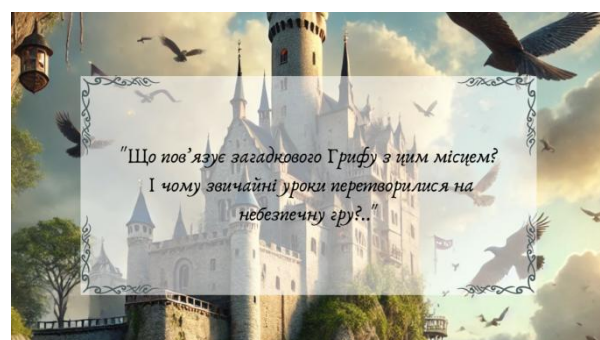
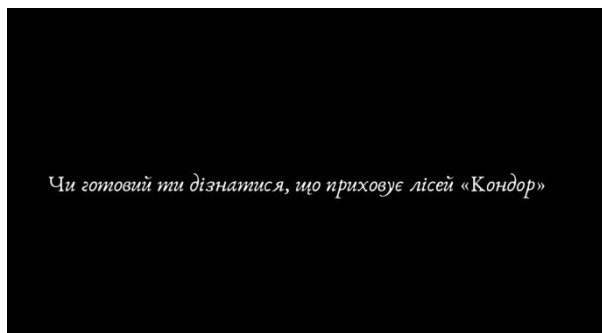
Спостереження показало, що приблизно 44-51% учнів демонструють високий рівень емоційної та пізнавальної активності. Однак у частини дітей (40–44%) активність є помірною й залежить від зовнішніх стимулів — цікавої подачі матеріалу, медіатекстів, групових форм роботи. Близько 15–20% учнів виявляють низьку мотивацію та мінімальну діяльнісну участь, що виражається у пасивності, неготовності брати участь у творчих завданнях та слабкому інтелектуальному залученні. Результати повністю корелюють із даними анкетування, підтверджуючи загальну картину середнього рівня сформованості читацького інтересу.

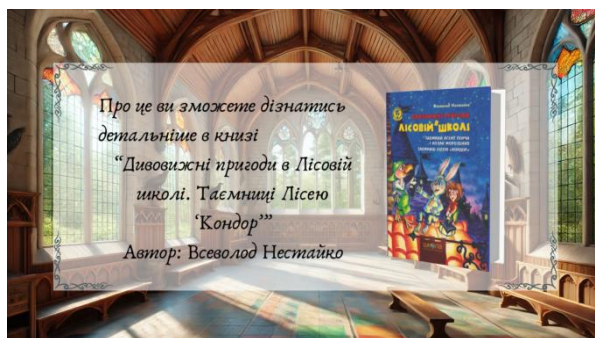
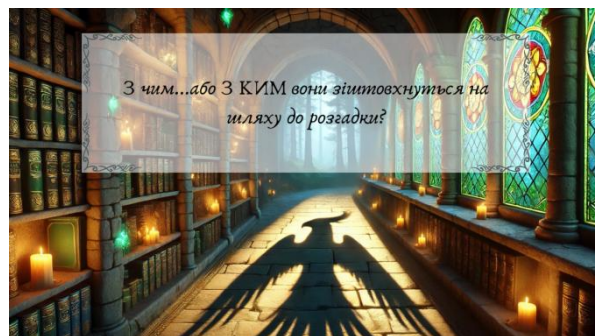
ВИСНОВОК

Педагогічне спостереження дало змогу всебічно оцінити прояви читацького інтересу молодших школярів у реальних умовах навчального процесу. Отримані дані підтверджують, що пізнавальний та емоційний компоненти розвинені значно краще, ніж мотиваційний і діяльнісний. Спостереження засвідчує актуальність використання медіатекстів як засобу активізації читацької діяльності, оскільки саме вони найбільш ефективно стимулюють емоційний відгук, мотивацію та творчу участь учнів.

Додаток Л

Кадри бук-трейлера до книги «Дивовижні пригоди в Лісовій школі. Таємниці Лісею «Кондор» (Всеволод Нестайко)





Додаток М

Інфографіка за казкою «Дикі образи Дикобраза» (Ірен Роздобудько)



Комікс за казкою «Дикі образи Дикобраза» (Ірен Роздобудько)



Українська народна казка

Колобок



Хто головні герої?



Колобок – веселий, сміливий, але необач-



Дід і Ваба
– створили кобогка.



Звері – хижий
прямінісний



Ведмій – сильний,
незавжди

Головні ідеї казки

- Не буди легковажим – –
зе призводить.
- Надмірна довірливість
може дорого коштувати
- Хитрість і пестоші здатні
обманути давеи сміливого.

Головні ідеї казки

- Не буди негковажним –
за перезодити.
- Екстремне довірживчі
може борого коштувати.

Харзктеристика Колобка (v 4 словах)

Сміливий

співучий

наївний

пепосидучий



Дід і баба спекли о Колбка,



→ 1) Колобок оцвік: гих



→ 2) Зустрів Заїц – уткі



→ 3) Зустрів Волка – їхве



→ 5) Зустрів Ведмедя –



→ 6) Зустрів Лисицу –
вона похвалила
пісеньку.



→ 7) Колобок: Зисицо –
вина похвалила
Лисиц на мовдч

Поччальний визвок

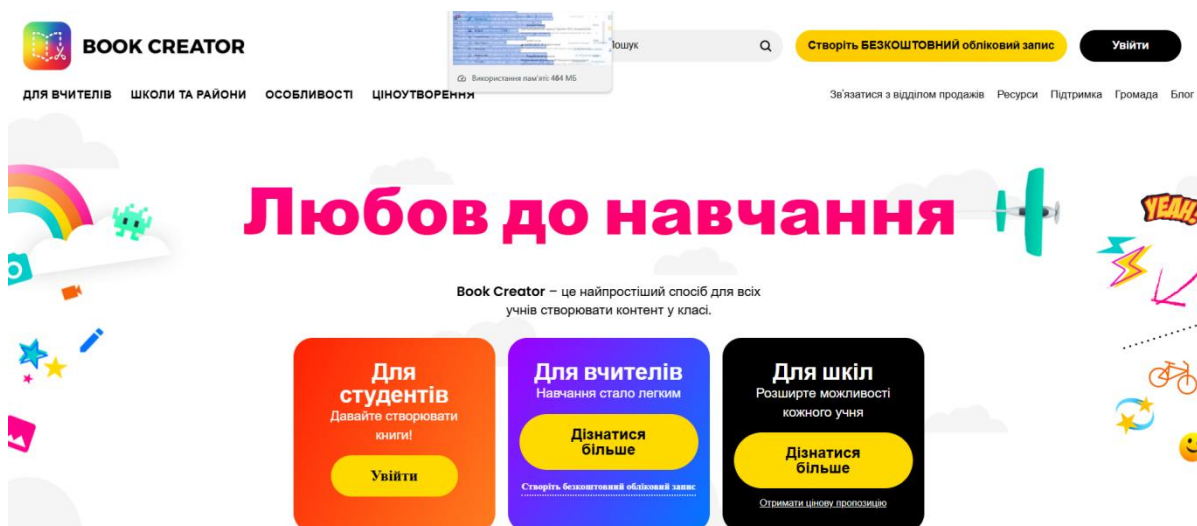
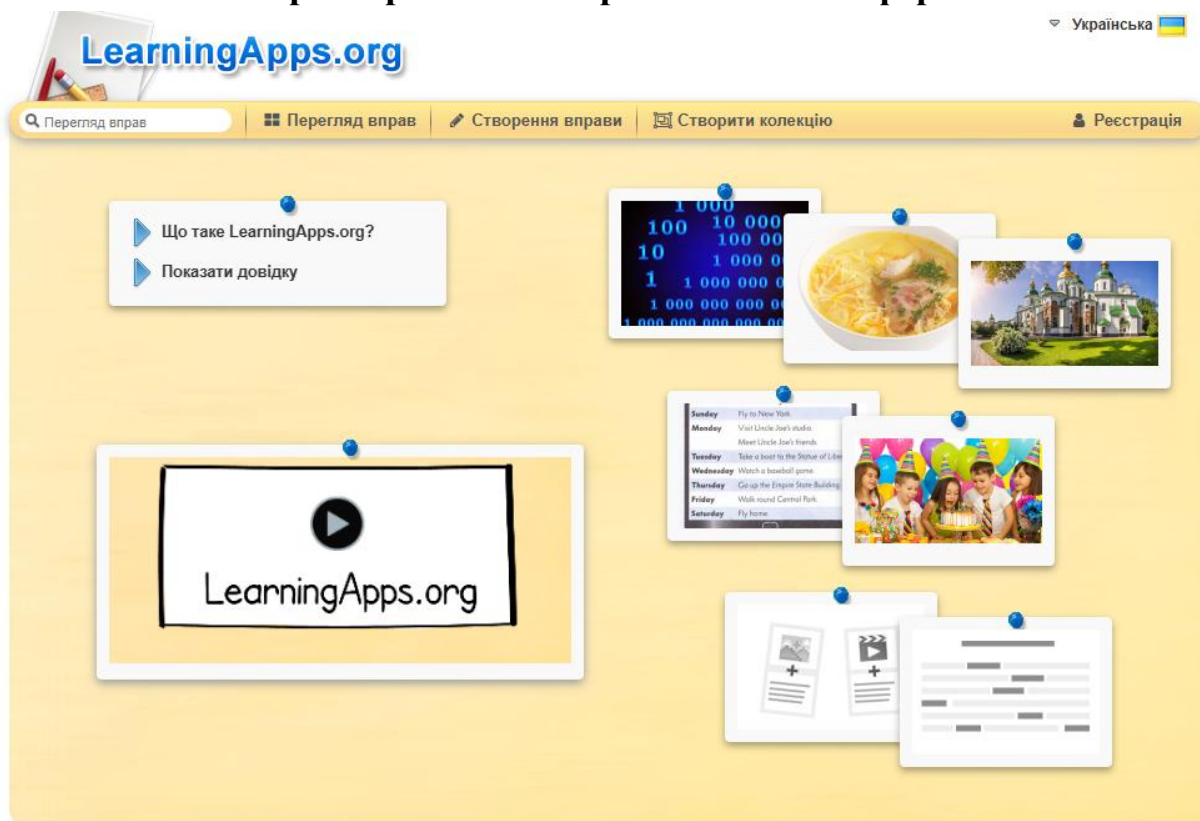
Слухай тіх, хто тобі
бажає добда, дбра

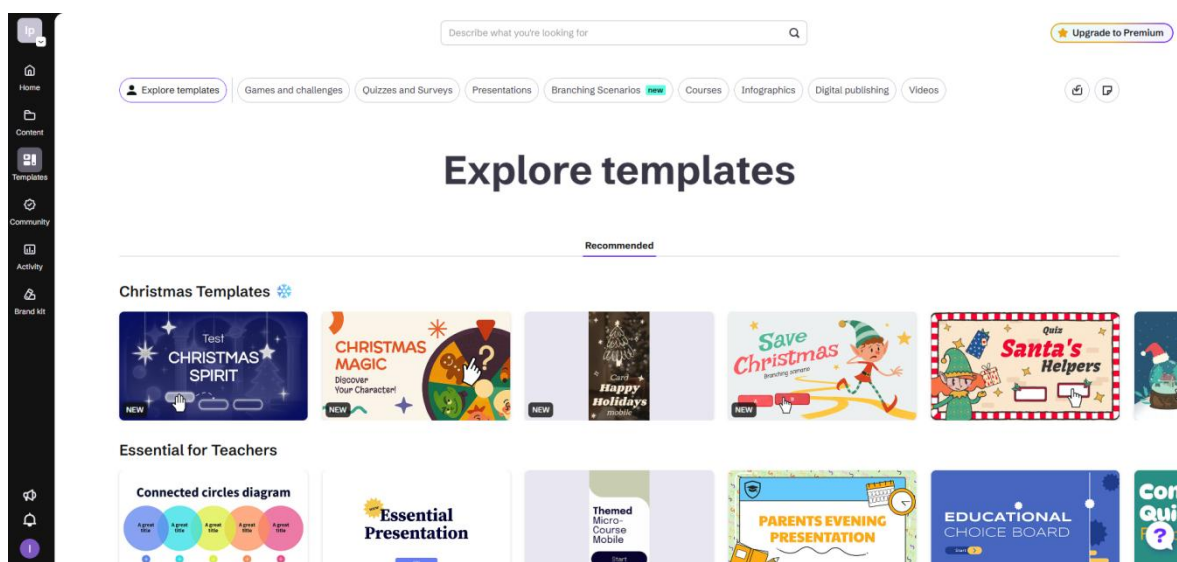
«Слухай тих, хто тобі
бажас добра,
але будь обережний із
тими, хто надто
тебе вихваляє».



Додаток Н

Характеристика інтерактивних платформ





Значення платформ для розвитку читацького інтересу

Використання LearningApps, BookCreator, Canva та Genially на уроках літературного читання сприяє посиленню всіх компонентів читацького інтересу.

Емоційний компонент підтримується завдяки яскравим візуальним матеріалам, аудіо та анімації.

Мотиваційний компонент підсилюється можливістю творчої самореалізації та навчальної взаємодії.

Пізнавальний компонент зростає завдяки роботі із завданнями на аналіз, інтерпретацію й переосмислення тексту.

Діяльнісний компонент реалізується через активну участь учнів у створенні власних цифрових продуктів.

Додаток П

Комікс-сторітелінг за оповіданням Марини та Сергія Дяченків “Про Стаську та чудовиськ”



Завдання до коміксу «Про Стаську та чудовиськ»

1. Аналіз змісту (розвиток критичного мислення)

1.1. Запитання за змістом

- Чому Стасці довелося йти сходами?
- Який настрій у дівчинки на початку історії? Поясни, використовуючи малюнки.
- Кого саме вона боялася? Звідки видно, що їй було страшно?
- Чому чудовиська злякалися Стаски?
- Як змінюється ситуація з першого до останнього кадру?

1.2. Інтерпретаційні запитання

- Чому чудовиська тікають від дівчинки, хоча вона маленька?
- Чому вона вирішила «полякати» чудовиськ?
- Яку рису характеру виявила Стаска?
- Чи були страхи дівчинки реальними?

1.3. Оціночні запитання

- Як би ти поведився/поводилась на місці Стаски?
- Чи правильно вона зробила, що почала завивати?
- Чому інколи наші страхи здаються більшими, ніж є насправді?

2. Завдання на розвиток усного переказу

2.1. Переказ за кадрами

- Перекази історію по черзі, описуючи кожен кадр коміксу.

2.2. Переказ від імені Стаски

- Розкажи історію так, ніби ти — Стаска:
- «Я піднімалася сходами, було темно...»

2.3. Переказ від імені чудовиська

- Уяви, що ти — одне з чудовиськ.
- Розкажи, як ти їхав собі сходами, аж раптом...

2.4. Переказ з пропущеною ланкою

- Учителю прибирає один кадр. Завдання: віднови подію, яка мала тут відбутися.

3. Творчі завдання (розвиток уяви та емоційного інтелекту)

3.1. Придумай фінал історії

- Що було після того, як чудовиська втекли?
- Намалюй або запиши 3-5 речень.

3.2. Створи новий кадр коміксу

- Намалюй кадр, як Стаска розповідає бабусі історію.
- Намалюй кадр, де чудовиська ховаються за шафою і шепочуть:
«Вона знову йде...»

3.3. Характеристика героя

Опиши Стаску за схемою:

зовнішність – настрій – дії – риси характеру – чому я так думаю?

3.4. Напиши діалоги до коміксу

Створи «бульбашки» з репліками:

- що думає Стаска у темряві;
- що говорять чудовиська;
- що вона кричить;
- що кажуть чудовиська, коли тікають.

3.5. Створи власне чудовисько

- намалюй;
- дай ім'я;
- опиши, чого воно боїться;
- що змусить його втекти?

4. Робота з емоціями (елементи SEL)

- Познач емоції Стаски у кожному кадрі.
- Чому страхи інколи корисні?
- Напиши пораду для Стаски: як подолати страх темряви?

5. Письмова робота: «Мій найсмішніший страх»

- Коротке твір-мініатюра (5–7 речень):
- Чого ти колись боявся/боялась?
- Як ти здолав/здодала страх?
- Чому зараз це здається смішним?

6. Вправа «Порожній кадр»

Учитель дає чистий прямокутник. Завдання: намалюй, що могло бути до першого кадру або після останнього.

7. Вправа «Комікс-перевтілення»

Уяви, що чудовиська не були злими. Створи 3 кадри про те, *що насправді вони робили у під'їзді*.

Додаток Р

**Таблиця. Організаційно-педагогічні умови використання медіатекстів
для розвитку читацького інтересу молодших школярів**

Організаційно-педагогічна умова	Зміст умови	Шляхи реалізації
1. Методична готовність учителя до використання медіатекстів	Передбачає сформованість професійних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для добору, аналізу та педагогічно доцільного використання медіатекстів; уміння інтегрувати медіаконтент у зміст читання відповідно до вікових особливостей дітей.	У ЗВО: введення курсів із медіаосвіти, медіаграмотності, цифрових освітніх ресурсів; мікропроєкти, моделювання уроків, створення медіавправ; аналіз підручників та медіаконтенту; педагогічна практика з апробацією медіазавдань. Післядипломна освіта: тренінги, вебінари, майстер-класи з роботи з LearningApps, BookCreator, Canva, Genially; опанування методики створення учнівських медіапроєктів; наставництво і супервізії.
2. Створення насиченого медіатекстового освітнього середовища	Формування простору, у якому медіатексти стають природною частиною уроку; забезпечення доступу до різних видів медіаконтенту; створення умов для емоційного, пізнавального та діяльнісного залучення учнів.	Використання відео- та аудіофрагментів, буктрейлерів, інфографіки, коміксів, сторітелінг-планшетів; застосування LearningApps, BookCreator, Canva, Genially; створення учнівських медіапродуктів (комікси, аудіоказки, відеокоментарі); формування системної колекції медіаресурсів; добір контенту з урахуванням віку та програми.
3. Інтеграція медіатекстів у систему читацьких	Передбачає методично обґрунтоване включення медіатекстів у всі етапи читання: мотивацію,	Поєднання традиційних завдань (переказ, аналіз, інсценізація) з мультимедійними (відеовступи, аудіо, інтерактивні вправи);

Організаційно-педагогічна умова	Зміст умови	Шляхи реалізації
завдань	сприймання, аналіз, інтерпретацію, творчу діяльність і рефлексію; поєднання друкованого тексту з мультимодальними матеріалами.	використання медіатекстів для завдань різних типів: порівняння форматів, аналіз ілюстрацій, творчі інтерпретації; створення власних медіапродуктів (комікси, буктрейлери, аудіочитання).
4. Системність і поетапність упровадження медіатекстів	Забезпечує поступовий розвиток медійно-читацьких умінь: від емоційного сприймання до аналізу й творчого моделювання; уникнення хаотичного використання медіа; логічна послідовність та узгодженість із навчальною програмою.	Етап 1 (1–2 класи): емоційне сприймання, робота з ілюстраціями, аудіоказками, короткими відео. Етап 2 (2–3 класи): порівняння тексту і візуалізації, інтерактивні вправи, робота з коміксами. Етап 3 (3–4 класи): створення учнівських медіапродуктів, аналіз мультимедійних інтерпретацій, проєктна діяльність.

Додаток С

Додаток С.1

Приклади роботи з візуальними медіатекстами (на основі чинних підручників)

Таблиця. Комплект вправ із візуальними медіатекстами для 2 класу

Клас	Вправа	Мета вправи	Приклад художнього тексту (підручник)
2 клас	Передбачення за ілюстрацією	Формування уміння прогнозувати зміст твору, розвиток уяви	Українська народна казка «Колобок» (підручник О. Савченко)
2 клас	Живі кадри	Розвиток емоційного сприймання тексту, інтонаційної виразності	Г. Бойко «Жучок»
2 клас	Домалюй кадр	Розвиток творчого мислення, реконструкції подій	В. Сухомлинський «Ледача подушка»
2 клас	Порівняй текст і малюнок	Формування навичок встановлення відповідності між текстом і візуальним рядом	О. Сенатович «Хто чим живе» (Вашуленко)
2 клас	Смайлик-настрій героя	Визначення емоційного стану героя, розвиток емоційного інтелекту	Тексти 2 класу (О. Савченко)

Таблиця. Візуальні медіавправи для 3-4 класів

Клас	Вправа	Мета вправи	Приклад художнього тексту (підручник)
3 клас	Комікс за мотивами твору	Розвиток інтерпретації, діалогічного мовлення, творчості	Г. Фалькович «Добрий день, Бабусю-Ягусю!» (Большакова, Пристінська)
3 клас	Візуальна карта образів	Формування уявлення про риси персонажа через образні засоби	Марко Вовчок «Козачок» (Захарійчук, Богданець-Білокаленко)
3 клас	Порівняльна візуально-текстова таблиця	Розвиток уміння зіставляти художній текст і візуальний матеріал	Тексти з підручника 3 класу (Вашуленко, Савченко)

Клас	Вправа	Мета вправи	Приклад художнього тексту (підручник)
3 клас	Емоційна ілюстрація	Визначення настрою твору та його передання у візуальній формі	В. Нестайко «Пригоди у Лісовій школі»
3 клас	Фотофрагмент — знайди місце в тексті	Відпрацювання уважності, уміння співвідносити деталі з текстом	Казкові тексти з підручника (Пономарьова, Гайова)
4 клас	Інфографічний переказ	Розвиток умінь узагальнення, структурування сюжету	В. Нестайко «Пригоди у Лісовій школі» (О. Савченко)
4 клас	Ілюстрація-перевтілення	Формування критичного мислення, уміння аналізувати різні інтерпретації персонажа	Тексти 4 класу (Савченко)
4 клас	Візуальна рецензія	Розвиток оцінних суджень, уміння аргументувати власну позицію	Будь-який твір із підручника 4 класу
4 клас	Комікс – альтернативна кінцівка	Розвиток творчої уяви та сюжетного моделювання	Оповідання та казки 4 класу
4 клас	Газета героя	Інтеграція аналізу, творчості та медіаграмотності	Твори з підручників (Вашуленко, Савченко, Захарійчук)

Додаток С.2
Комікс без слів, із чистими білими хмаринками



Додаток С.3

Візуальна карта персонажа Колька Колючки



Візуальна карта Косі Вуханя



Додаток С.4

Цифрова емоційна карта героя

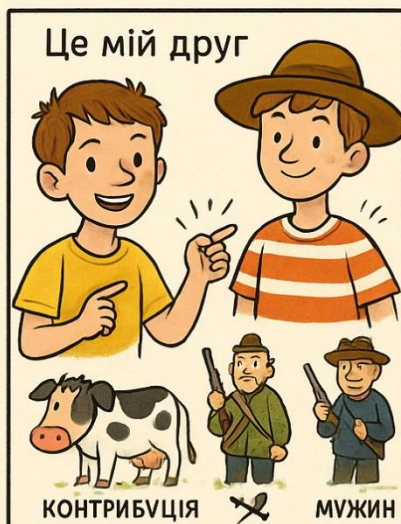


Додаток С.5
 Сторітелінг-планшет до «Тореадорів з Васюківки»

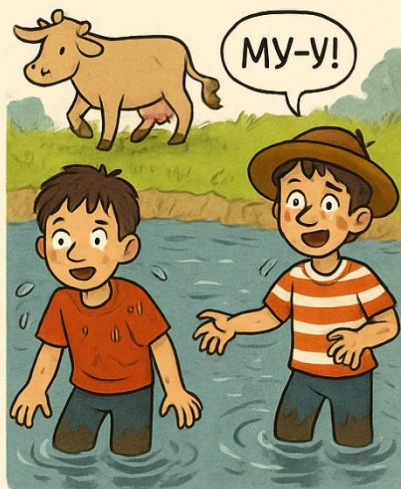
ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІЇВКИ: Метро та биків бій



Захотіли бій биків
влаштувати



Закінчилося це ось як...



Додаток Т

Таблиця «Фрагмент – Вправа – Результат»

Фрагмент мультфільму/фільму	Вправа	Результат (формування читацького інтересу)
Короткий епізод із мультфільму за мотивами твору (1–2 хв.)	«Передбач сюжет»: учні прогнозують, про що буде уривок у тексті	Зростає мотивація до читання; формується інтерес до творчості; активізується емоційна залученість
Розмова персонажів (діалог)	Озвучення діалогу власними голосами	Розвиток виразного читання; розуміння характерів; діяльнісне залучення
Сцена з кульмінацією	«Зупинка кадру»: прогноз подальших подій	Активізація логічного мислення; розвиток умінь будувати причинно-наслідкові зв'язки
Фрагмент із яскравою візуальною деталлю	Порівняння з текстом: що додав режисер, чого немає в автора	Розвиток критичного мислення; умінь співвідносити візуальний і вербальний образ
Музичний епізод без слів	«Емоційна карта»: діти описують настрій і добирають відповідні прикметники	Формування емоційного інтелекту читача; розвиток словникового запасу
Сцена знайомства з персонажем	Створення «паспортного столу» героя (ім'я, риси, звички)	Глибше розуміння образної системи твору; розвиток пізнавального інтересу
Фрагмент із конфліктом героїв	Вправа «Чому так?» – пояснення причин поведінки	Розвиток умінь аналізувати мотиви персонажів; формування читацької рефлексії
Сцена, де є помітні розбіжності з текстом	«Знайди помилку»: пошук відмінностей	Уважне читання; формування навички текстового аналізу
Фрагмент із гумористичним моментом	Створення власної короткої гумористичної сценки	Розвиток творчості; поглиблення емоційного інтересу
Завершальна сцена мультфільму	«Напиши власне продовження» або альтернативний фінал	Формування діяльнісного та мотиваційного компонентів інтересу

Додаток Ф

Додаток Ф.1

Цифрова інфографіка «ШЛЯХ ГЕРОЯ»
за твором «Чарівні окуляри» (Всеволод Нестайко)



Додаток Ф.2

Завдання типу «встанови відповідність» між ілюстрацією й уривком тексту за твором «Чарівні окуляри» (Всеволод Нестайко)



«Здавалося, ті окуляри показували справжню сутність людини...»

«Мені стало соромно — я теж хотів би світитися яскравіше...»

«І раптом серед усякого мотлоху я побачив старенькі окуляри в дротяній оправі...»

Як працює вправа

Діти вчаться читати уважно і вдумливо.

Порівнюють візуальний і вербальний образ.

Глибше розуміють характери й підтексти.

Розвивають уміння проводити паралелі між текстом і символами.

Підсилюється емоційне залучення та інтерес до читання.

Додаток Ф.2

Тема: Всеволод Нестайко «Чарівні окуляри»

Завдання: Прочитай твердження та визнач, *правда* це чи *неправда*.
Познач ✓ або X.

Картка «Правда/неправда» (у малюнковому кольоровому дизайні)

 Правда / неправда 		
«Чарівні окуляри» В.Нестайко		
№	Правда	Неправда
1. Герой знайшов старі окуляри в щухляді столу.	☐	☐
2. Окуляри дозволяли бачити приховані почуття людей.	☐	☐
3. Спочатку герой був упевнений, що окуляри звичайні й непотрібні.	☐	☐
4. У добрих людей герой бачив м'яке світло або теплий промінь.	☐	☐
5. Окуляри показували лише зовнішність людини,	☐	☐
6. Погані вчинки людей герой бачив як темні тіні або спалгахи.	☐	☐
7. Герой злякався, коли вперше побачив світ через чарівні окуляри.	☐	☐
8. Окуляри допомогли герою краще зрозуміти себе.	☐	☐
9. Світлий промінь над серцем героя з'явився після доброго вчинку.	☐	☐
10. У фіналі герой дійшов висновку, що справжня магія — у доброті та вчинках.	☐	☐

Картка «Правда/неправда» (табличний формат)

№	Твердження	Правда	Неправда
1	Герой знайшов старі окуляри в шухляді столу.	☐	☐
2	Окуляри дозволяли бачити приховані почуття людей.	☐	☐
3	Спочатку герой був упевнений, що окуляри звичайні й непотрібні.	☐	☐
4	У добрих людей герой бачив м'яке світло або теплий промінь.	☐	☐
5	Окуляри показували лише зовнішність людини, а не її справжній стан.	☐	☐
6	Погані вчинки людей герой бачив як темні тіні або спалахи.	☐	☐
7	Герой злякався, коли вперше побачив світ через чарівні окуляри.	☐	☐
8	Окуляри допомогли герою краще зрозуміти себе.	☐	☐
9	Світлий промінь над серцем героя з'явився після доброго вчинку.	☐	☐
10	У фіналі герой дійшов висновку, що справжня магія – у доброті та вчинках.	☐	☐

Додаток Ф.4
ВПРАВА «ІНТЕРАКТИВНА РОЗВ'ЯЗКА»
(за твором В. Нестайка «Чарівні окуляри»)

Мета: розвивати читацьку уяву, навички інтерпретації, уміння аналізувати мотиви персонажів та прогнозувати розвиток подій.

Хід роботи

Після опрацювання ключових епізодів твору учням пропонується уявити, що історія може завершитися кількома способами. Учні читають три можливі фінали, визначають найбільш логічний, цікавий або емоційно близький, а потім пояснюють свій вибір. За бажанням вони можуть створити четвертий варіант — власний, який буде містити елемент несподіванки або моральний урок. Після цього діти обговорюють, як їхні розв'язки вплинули б на характер героя та загальний зміст твору.

Варіанти інтерактивної розв'язки:

Варіант 1. «Чарівний вибір»

Герой розуміє, що окуляри показують не лише зовнішнє, а й внутрішнє у людині. Він повертає їх назад у шухляду, бо хоче навчитися бачити добро у людях сам, без магії. Окуляри зникають, ніби виконали свою місію.

Варіант 2. «Окуляри-помічники»

Герой продовжує носити окуляри, щоб допомагати іншим. Він застерігає друзів від поганих вчинків, а тих, хто робить добро, підтримує. У школі його починають називати «той, хто бачить серцем».

Варіант 3. «Несподівана таємниця»

Окуляри раптом ламаються, і герой виявляє, що люди змінилися не тому, що він на них дивився, а тому, що він сам почав діяти по-доброму. Магія була не в окулярах, а в ньому самому.

Запитання для обговорення після вправи:

- Який варіант розв'язки здається тобі найправдоподібнішим?
- Який – найцікавішим?
- Чи змінилося б твоє ставлення до героя, залежно від вибраного фіналу?
- Який урок можна винести з кожної розв'язки?

Творче завдання (за бажанням)

Створи власну розв'язку історії й намалюй один кадр-комікс, який її передає.

Додаток Ф.5

**Таблиця. Види інтерактивних медіатекстів
за твором В. Нестайка «Чарівні окуляри»**

Вид інтерактивного медіатексту	Опис / Як працює	Приклад реалізації за твором	Педагогічний ефект
Інтерактивна карта подій (Genially)	Електронна мапа з «кнопками», які відкривають уривки, ілюстрації чи аудіо	Позначки: «Знаходить окуляри», «Перший чарівний ефект», «Зміни в поведінці героя», «Кульмінаційний вибір»	Формує причинно-наслідкове мислення, допомагає структурувати сюжет
«Шлях героя» (інтерактивна інфографіка)	Схема руху персонажа, де кожен етап клікабельний	Кроки: <i>знахідка</i> → <i>випробування</i> → <i>внутрішній вибір</i> → <i>моральний висновок</i>	Розвиває розуміння характеру героя та мотивів його поведінки
Interactive Quiz (LearningApps)	Вікторина з автоматичною перевіркою відповідей	Завдання: «Встанови відповідність між ілюстрацією та уривком», «Обери правильний варіант завершення сцен»	Закріплює знання тексту, підтримує ігрову мотивацію
Правда/неправда – інтерактивні картки	Натисканням відкривається правильна відповідь	«Герой знайшов окуляри на горищі» — <i>неправда</i> ; «Окуляри змінюють внутрішній стан героя» — <i>правда</i>	Розвиває уважність та розуміння фактичних деталей
Інтерактивна розв'язка (Story branching)	Учень обирає варіант і переходить до відповідного фіналу	Варіанти: <i>герой залишає окуляри собі</i> → наслідки; <i>герой повертає їх власнику</i> → інші наслідки	Стимулює критичне мислення і моральну рефлексію
Цифровий комікс (Canva / BookCreator)	Комікс із клікабельними репліками або пустими хмаринками	Сцена: герой знаходить окуляри, герой приміряє окуляри, чарівний ефект	Розвиває вміння інтерпретувати події через візуальні засоби

Вид інтерактивного медіатексту	Опис / Як працює	Приклад реалізації за твором	Педагогічний ефект
Аудіоісторія або озвучений уривок	Учні слухають професійне читання уривку	Озвучення моменту відкриття чарівної дії окулярів	Розвиває слухове сприймання, емоційність, читання-вголос
Аудіовізуальна міні-сценка (відеофрагмент)	Коротка анімація, що відтворює епізод	Анімація про те, як герой бачить людей «інакше» через окуляри	Підсилює емоційне співпереживання
Інтерактивний плакат персонажа	Натискання на елементи відкриває інформацію	Емоційна карта героя: «страх», «радість», «здивування», «розчарування»	Розвиває емоційний інтелект та образне мислення
Медіаквест	Учні виконують завдання, щоб перейти до наступного етапу	Завдання: відшукати «чарівні підказки», щоб відкрити наступний уривок або ілюстрацію	Формує читання з мотивацією «просуватися вперед»
Віднови сцену (drag-and-drop)	Учні перетягують зображення/текст у правильному порядку	Послідовність: <i>знахідка → чарівна дія → зміна в героя</i>	Розвиває логіку та навичку відтворення сюжету
Емоційний термометр героя	Учні натискають, щоб змінити рівень емоції та обґрунтувати вибір	Інтерактивна шкала: «наляканий → здивований → спокійний → щасливий»	Формує емоційно-ціннісний аналіз персонажа
Цифрова листівка героя	Учні створюють листівки з порадами герою	«Що б ти порадив герою, коли він уперше надіває окуляри?»	Розвиває емпатію, моральне мислення