**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет психології та соціальної роботи**

**Кафедра педагогіки, початкової освіти**

**та освітнього менеджменту**

**Початкова освіта**

**013 Початкова освіта**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У РОБОТІ НАД КАЗКОЮ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ***

Студентки **ЯРЕМЕНО ІННИ ІВАНІВНИ**

Науковий керівник: ***КИРИЧОК ІННА ІВАНІВНА,***

кандидат пед. наук, доц. кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рецензенти:

**Тонконог І.В**., канд. пед. наук, доц. кафедри іноземної філології та перекладу Київського Національного торгівельно-економічного університету;

**Гордієнко Т.В.,** канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол №­­ 4 від 3 грудня 2019 р.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, к.п.н., проф.­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Коваленко Є.І.

**Ніжин - 2019**

**Анотація.** У магістерській роботірозглянуто підходи відомих педагогів, методистів до визначення понять «діалог», «навчальний діалог», «взаємодія», «культура діалогічної взаємодії»; здійснено аналіз навчальної програми та підручників О.Савченко та В.Науменко з літературного читання для 2-4 класів щодо реалізації завдань культури діалогічної взаємодії; охарактеризовано структуру культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів. Автором діагностовано рівні розвитку культури діалогічної взаємодії учнів на констатувальному етапі експерименту. Науково обґрунтувано й експериментально перевірено педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів під час роботи з казкою на уроках літературного читання.

**Ключові слова:** діалог, навчальний діалог, взаємодія, культура діалогічної взаємодії, літературне читання, учні початкової школи.

**Annotation.** In this master thesis the approaches of well-known teachers and methodists are considered to define the concepts "dialogue", "educational dialogue", "interaction" and "the culture of dialogue interaction". The curriculum and tutorials by O.Savchenko and V.Naumenko from literary reading 2-4 classes were analyzed. A culture of dialogic interaction between elementary school students was characterized. The levels of culture development between students at the ascertainment stage of the experiment were diagnosted by the author. The pedagogical conditions of dialogic interaction culture between elementary school students when they working with a fairy tale on Literary lessons were scientifically grounded and experimentally tested.

**Keywords:** dialogue, educational dialogue, interaction, a culture of dialogue interaction, literary reading, primary school pupils.

**ЗМІСТ**

[**ВСТУП** 5](#_Toc26139152)

[**Розділ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В РОБОТІ НАД КАЗКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ** 16](#_Toc26139153)

[1.1. Навчальний діалог у працях вітчизняних та зарубіжних вчених……………………………………….……………………………………16](#_Toc26139154)

[1.2.Аналіз сучасних програм та підручників з літературного читання для початкової школи у контексті використання навчальних діалогів у роботі над казкою 25](#_Toc26139155)

[**Висновки до першого розділу** 47](#_Toc26139156)

**РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ЗАСВОЄННІ КАЗКИ ЯК ЖАНРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**…………………………………………………………………….с.49

[2.1. Структурно-компонентна характеристика культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання 51](#_Toc26139157)

[2.2. Критерії, показники та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання 67](#_Toc26139158)

[2.3. Реальний стан сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання 74](#_Toc26139159)

[**Висновки до другого розділу** 92](#_Toc26139160)

[**РОЗІДЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ НАД КАЗКОЮ** 96](#_Toc26139161)

[3.1. Педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою 96](#_Toc26139162)

[3.2. Методика реалізації педагогічних умов культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи у роботі над казкою 127](#_Toc26139163)

[3.3. Динаміка рівнів сформованості культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи у роботі над казкою 135](#_Toc26139164)

[**Висновки до третього розділу** 148](#_Toc26139165)

[**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ** 152](#_Toc26139166)

[**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** 166](#_Toc26139167)

[**ДОДАТКИ** 173](#_Toc26139168)

**ВСТУП**

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) проголошують необхідність допомогти кожному школяреві розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Нова школа сьогодні згідно з освітніми документами працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу передбачають повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у стосунках; діалог – взаємодію – взаємоповагу; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв’язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов’язань, обов’язковість виконання домовленостей) [27].

У основі педагогіки партнерства повинно бути спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

У освітніх документах вказано, що НУШ має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень [27].

Протягом останніх десятиліть проблема діалогічної взаємодії привертає увагу представників суспільних наук, наук про людину. З кожним днем накопичується все більше фактів, які підтверджують важливість врахування «діалогічного фактора» як такого, який не можна обійти, вирішуючи завдання підвищення ефективності освітнього процесу навчально-виховного закладу.

Фундаментальна роль спілкування в навчальному процесі відзначалася неодноразово. Мовленнєва діяльність при засвоєнні знань допомагає учневі оцінювати себе з точки зору партнерів по спілкуванню, тобто правильності, точності, ясності і зрозумілості мови для оточуючих.

Таке «відсторонене» ставлення до своєї мовленнєвої дії сприяє і усвідомленню власної думки (В. Сєріков).

Діалог виступає елементарною технологічною одиницею освіти і виховання як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб узгодженого взаєморозвитку і взаємної діяльності педагогів і вихованців. Але діалог у даному випадку - не синонім розмові, вербальному спілкуванню, хоча і передбачає це. Під діалогом розуміється певне комунікативне середовище, що містить у собі механізм становлення і самоосвіти особистості в умовах множинності культур (В. Сєріков) [63, с. 102]. Розвиток особистості в цьому випадку – своєрідна інтеріоризація діалогу, оскільки, на думку С. Курганова: «... сформулювати свою точку зору неможливо, не відтворивши в ній інші способи розуміння»[[1]](#footnote-1). Адже думка дитини народжується тільки в тому випадку, коли на уроці виникають справжня суперечка, навчальна дискусія, порушуються невирішені проблеми. Тільки наявність іншої, протилежної точки зору дозволяє дитині вибудувати свою власну.

З цих позицій актуалізується проблема використання навчального діалогу на уроках літературного читання, який, як показує педагогічна практика, робить процес пізнання захоплюючим, цікавим з урахуванням особистісного досвіду учнів, сприяє розвитку їх творчих здібностей. Література - найважливіший засіб прилучення дітей до загальнолюдських цінностей, джерело формування особистості. Вона включає читача в процес пізнання і самопізнання, відкриває світ прекрасного, світ зразкової мови, формує ставлення до життя, морально-естетичні ідеали, впливає на рівень культури, вихованості, освіченості людини. Під час читання розвиваються мислення, уява, пам’ять.

У даний час діалог розглядають як метод навчання і як форму організації навчальної діяльності на уроці.

Педагогічна практика показує, що навчальний діалог робить процес пізнання на уроці захоплюючим, цікавим, таким, що спирається на особистісний досвід учнів. У даний час діалог розглядається як метод навчання і як форма організації навчальної діяльності на уроці. На думку С.Лавлинского, В. Тюпи, О. Сосновської, Т. Троїцької та багатьох інших сучасних дослідників, робота з художнім твором на уроці стає «сотворчим» процесом, який диктує природу самого літературного твору, в основі якого лежить діалогічна єдність автора і читача. Однак цілком очевидно, що можливості навчального діалогу на уроках літературного читання в початковій школі не повною мірою реалізуються.

Аналіз сучасних програм, підручників і методичних посібників з літературного читання для початкової школи дозволяє зробити висновок про необхідність спеціальних досліджень, спрямованих на пошук ефективних прийомів використання навчального діалогу в процесі освоєння молодшими школярами казки і розвитку їх рефлексивних здібностей. Визначений підхід до пізнання в процесі навчання передбачає особливу активність двох суб'єктів - вчителя і учня. Завдання вчителя під час навчання читання - грамотно вибудовуючи діалог з учнями, підтримувати інтерес до читання і обдумування прочитаного, сприяти формуванню власної читацької позиції учня. Завдання учня - включитися в діалог з іншими учнями і з учителем, а також з автором твору з метою проникнення в глибинний зміст прочитаного.

Аналіз проведеного нами дослідження 12 вчителів початкових класів показав, що 41 % з них вважають важливим розвивати культуру діалогічної взаємодії учнів, використовуючи діалог під час роботи з казкою на уроках читання, а 39 % - визнають доцільність такої роботи, але не ставлять це своїм завданням на уроці, посилаючись на відсутність відповідного методичного забезпечення.

Результати наших спостережень та опитування 64 учнів початкової школи показали, що 43 % з них відмовляються доводити свою думку на уроці, пояснюючи це труднощами, пов'язаними з відсутністю необхідних знань і невмінням аргументовано викладати свої думки, 35 % з них зазвичай не погоджуються з думкою однокласників, вважаючи точку зору вчителя єдино правильною, а 22 % не хочуть сперечатися з однокласниками з обговорюваного питання, щоб не зіпсувати стосунків з однолітками.

Учні початкових класів сприймають як належне те, чого і як їх навчають, ні якою мірою не претендують на самостійність і незалежність від учителя. Старанність, наслідування вчителю - характерні ознаки традиційного початкового навчання. А такі важливі структурні елементи вільної навчальної діяльності, як цілепокладання, планування, рефлексія, самооцінка, практично повністю монополізовані учителем (В. Зайцев).

Укорінені в педагогічній практиці монологовість, нерівність, закритість, страх непередбачуваності педагогічного процесу до цього часу роблять практику діалогу складною і не завжди бажаною для школи (І.Колесникова). На уроках у початковій школі продовжують домінувати фронтальні методи роботи; навчальна взаємодія здійснюється переважно між учителем і кожним окремим учнем; основні зусилля вчителя спрямовані на організацію індивідуальних дій кожного школяра; діти вчаться поруч, але не разом, не співпрацюючи один з одним (Г. Цукерман, Н. Фокіна).

**Аналіз наукових досліджень з проблеми** Дослідження питань, що входять в проблему діалогічноївзаємодії, проводилися в межах різних наукових напрямків.У сучасному досвіді освіти діалогова концепція навчання найбільш інтенсивно розвивається філософами і педагогами школи діалогу культур: С.Азаренко, Б. Ананьєвим, М. Бахтіним [7], І. Ільяєвою, В.Кемеровим, І.Колесниковою, С. Кургановим [32], Л. Лузіною та ін. Діалог розглядають як одну з найважливіших категорій концепції особистісно орієнтованої освіти у роботах Г. Бордовський [13], В. Сєріков [63] та ін. Визначено його роль в якості фактора, який актуалізує особистісні функції людини, і позначені технологічні елементи введення в ситуацію діалогу (В.Сєріков), як спосіб входження в світ культури (О. Бондаревська).

Результати фундаментальних досліджень психологічної специфіки спілкування знайшли відображення в роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, К.Мясищева, Ж. Піаже, С.Рубінштейна, Г. Цукерман [19].

Особливу цінність для нашого дослідження мають праці М. Бахтіна [8], В.Біблера [10], В. Тюпи та ін., в яких проголошується універсальність діалогу як форми пізнання і оптимального типу відносин між людьми. У дисертаційному дослідженні Є.Звєрєвої розкрито роль навчального діалогу у роботі з художнім твором в початковій школі [20]. У роботі М.Байматової розглянуто дискусію засобом формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів [6].

Таким чином, проведений аналіз результатів досліджень, присвячених даній проблематиці, показує, що в літературі не склалося однозначного розуміння діалогічної взаємодії як мети літературної освіти в початковій школі під час вивчення казки на уроках літературного читання. Співпраця з однолітками, особливо важлива для початкової школи, у зв'язку з її можливостями розвитку у дітей рефлексії як центрального новоутворення молодшого шкільного віку (В.Давидов, А. Маркова, Д. Ельконін) практично викреслена з основного навчального змісту дитячого життя.

Викладене вище дозволяє виявити протиріччя, що склалися в педагогічній теорії і практиці.

1. З одного боку, в інтересах суспільства та особистості з метою оптимізації навчання необхідно формувати культуру діалогічної взаємодії уже в молодшому шкільному віці; з іншого боку, в психолого-педагогічній літературі недостатньо вивчена ця проблема, особливо під час роботи з казкою на уроці читання в початковій школі.

2. З одного боку, в останні роки проведена значна робота щодо посилення діалогічного компонента в змісті початкової освіти: збільшилася кількість варіативних підручників, більшість навчальних предметів, які оснащені навчально-методичними комплектами, багато з яких містять завдання на розвиток діалогічної культури учнів під час роботи з казкою; з іншого боку, вчителі недостатньо уваги приділяють цьому на уроці. Можна говорити про суперечності між теоретичними підходами до вирішення даної проблеми і практичним її станом в діяльності класоводів НУШ.

3. З одного боку, культуру діалогічної взаємодії молодших школярів на уроці необхідно стимулювати; з іншого боку, комплекс педагогічних умов, що сприяють розвитку такої діяльності, недостатньо досліджено в педагогічній теорії і практиці.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми ефективного використання вчителем діалогу на уроці читання під час роботи з казкою в системі літературної освіти молодших школярів, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **«Педагогічні умови ефективного використання діалогу під час роботи з казкою на уроках літературного читання»**.

**Об’єкт дослідження** – діалогічне навчання молодших школярів на уроках літературного читання.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови ефективного використання діалогу під час роботи з казкою в учнів початкової школи на уроках читання.

**Мета** – обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного використання діалогу під час роботи з казкою у молодших школярів на уроках літературного читання.

**Відповідно до об’єкта, предмета, мети визначено такі завдання:**

1. Розглянути підходи відомих педагогів, методистів до визначення понять «діалог», «навчальний діалог», «взаємодія», «культура діалогічної взаємодії».
2. Проаналізувати навчальну програму, підручники з літературного читання для 2-4 класів щодо реалізації завдань культури діалогічної взаємодії.
3. Схарактеризувати структуру культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів.
4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі з казкою у молодших школярів на уроках читання.
5. Діагностувати рівні розвитку культури діалогічної взаємодії учнів.
6. Науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів під час роботи з казкою на уроках літературного читання.

**Гіпотеза дослідження:** Педагогічними умовамиефективного використання діалогу під час вивчення казки на уроках читання нами визначено:

1. Створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки.
2. Вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.
3. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.
4. Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, спрямоване на формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів.

**Для вирішення зазначених завдань і перевірки гіпотези в роботі застосовуються такі методи дослідження:**

* теоретичні методи: описово-аналітичний (аналіз психолого-педагогічної, філософської, лінгвістичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів); соціально-педагогічний (аналіз програм, підручників з літературного читання, спостереження за сприйняттям матеріалу);
* емпіричні методи: експериментальний (проведення констатувального та формувального експерименту); статистичний (аналіз отриманих результатів експерименту).

**Наукова новизна дослідження полягає в наступному:**

- на основі методології з урахуванням ціннісно-антропологічного, гуманістичного, онтологічного та синергетичного підходів уточнено зміст поняття «діалог», «навчальний діалог», «культура діалогічної взаємодії»;

- проаналізовано підручники з літературного читання щодо завдань, спрямованих на формування культури діалогічної взаємодії у них;

- визначено та обґрунтовано раціональні методи і прийоми, які сприяють формуванню культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів на уроках читання під час вивчення казки;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії молодших школярів;

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках літературного читання.

**Достовірність наукових результатів дослідження**, правильність та адекватність конкретних висновків підтверджені вихідними методологічними положеннями, сукупністю взаємодоповнюючих методів дослідження, дослідно-експериментальною перевіркою, використанням математичних методів обробки статистичних даних педагогічного експерименту, проведенням комплексного аналізу отриманих результатів експериментальної перевірки.

**Методологічною основою дослідження** стала філософська концепція діалогу культур М. Бахтіна, В. Біблера та ін.; дослідження, присвячені можливим способам втілення діалогу культур у навчанні (В. Біблер, С.Курганов, Г. Цукерман та ін.); цілісний підхід до вивчення педагогічного процесу (В. Ільїн, Н.Сергєєв, В. Сластьонін та ін.); окремі ідеї дидактики особистісно орієнтованої освіти (В.Данильчук, В. Зайцев, Є. Крюкова, В.Сєріков, В.Симонов та ін.); дослідження проблем цілісності й структури освітнього процесу, особливостей пошукової діяльності учнів (І. Лернер, М.Скаткін); ідея про гуманістичну сутність компетентного педагогічного спілкування (В. Петровський); сучасні теорії особистості й діяльності (Б.Ананьїн, Л. Анциферова, О.Леонтьєв, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.).

Дослідження спирається на психолого-педагогічні концепції розвитку особистості:

* концепція Г. Цукерман, згідно з якою однією з найважливіших задач в навчанні є навчання навичкам навчального співробітництва;
* концепція Ш. Амонашвілі, яка націлена на аналіз внутрішньої установки особистості (педагога, дитини) на ставлення до партнера як до суб'єкта спільної діяльності й спілкування;
* концепція В. Зайцева про розвиток особистісної свободи в системі початкової освіти.

**Теоретична значимість результатів дослідження** полягає у тому, що дослідження сприяє розвитку теорії особистісно орієнтованої освіти (аспект діалогових технологій навчання), сприяє підвищенню рівня цілісності педагогічної теорії. Обґрунтована ​​у роботі система вимог до формування культури діалогічної взаємодії (комунікативного контакту, навчальної взаємодії, групового обговорення, співпраці) може служити основою для розробки шляхів формування комунікативного компонента особистісної свободи молодшого школяра.

**Практичне значення магістерської роботи** визначається тим, що теоретичний матеріал і результати дослідно-експериментального дослідження можуть бути використані в масовій педагогічній практиці та сприяти підвищенню рівня організації навчально-виховної роботи початкової школи щодо забезпечення рівня розвитку літературної освіти учнів. Запропонована система завдань і прийомів, спрямованих на формування культури діалогічної взаємодії під час роботи з казкою на уроках читання, дають можливість широко використовувати результати дослідження в практиці роботи класоводів. Використання рекомендованих методичних прийомів відкриває можливість для організації індивідуальної роботи вчителя з учнями на уроках літературного читання. У магістерській роботі визначені умови, що забезпечують доцільність використання навчального діалогу в процесі аналізу казок на уроках літературного читання та сприяють розвитку мовлення в учнів початкових класів.

**Етапи дослідження:**

I теоретико-пошуковий етап (2018 р.) полягав в аналізі літератури, формулюванні об'єкта, предмета, мети, завдань, методів дослідження;

• аналіз теоретичного матеріалу;

II експериментально-дослідний етап (2019 р.) включав:

• продовження аналізу теоретичного матеріалу;

• визначення початкового стану рівня культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи (констатувальний етап експерименту);

ІІІ експериментально-дослідний етап (2019 р.) включав:

• обґрунтування педагогічних умов формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках літературного читання;

* + - * здійснення підсумкового контрольного зрізу в групах експериментальної та контрольної вибірки, статистична обробка отриманих даних.

**Апробація результатів дослідження здійснювалася** під час дослідницької роботи, результати якої доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, жовтень 2018); конференції молодих науковців (травень 2019 р.).

**Публікації** Основні результати дослідження відображено в 2 публікаціях автора.

**Структура та обсяг магістерської роботи** складається із вступу, 3 розділів, загальних висновків, списку використаної літератури – 75 джерела, додатків - 13. Основний зміст викладено на 160 сторінках тексту, що включає 18 таблиць та 13 рисунків.

**РОЗДІЛ І.** **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В РОБОТІ НАД КАЗКОЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**1.1 Навчальний діалог у працях вітчизняних та зарубіжних вчених**

Діалог як природна форма спілкування знаходиться в точці перетину дослідницьких інтересів представників багатьох суспільних наук, що вивчають різні аспекти людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з реальною комунікацією.

Уже з давніх часів існують різні підходи до використання діалогу в спілкуванні, підготовці людини до життя, до самостійної діяльності. Діалог як спосіб взаємодії, спілкування, духовного єднання і самоствердження особистості цікавив Сократа, Платона, Арістотеля, Теофаста.

Вагоме значення в розробці окресленої проблеми мають роботи Б.Ананьєва, Л. Божович, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Х. Лійметса, Б.Ломова, А. Мудрика, В. М’ясищева, де розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизуються різні його форми (у тому числі й діалогічне), вивчається їх продуктивність у навчальному процесі.

Проблемам діалогічного спілкування присвячені роботи А.Александрової, Н. Волкової, О. Головахи, В. Лісичкина, Є. Ножина, А.Попова, С. Рубінштейна, Н. Тарасевич, Т. Флоренської, О. Шеїна та ін. Діалог як форма спілкування та взаєморозуміння людей розглядається В.Біблером, А. Петровським, Ю. Сенько, М. Ярошевським. Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З. Абасова, Г.Ковальова, Л. Кондрашової, О. Матюшкіна, Ю. Кулюткіна та ін.

Можливості діалогічного навчання у вирішенні навчально-пізнавальних задач перебували в колі досліджень О. Бодальова, С. Курганова, Т. Мухіної, Л.Павлової, Є. Пасова, В. Скалкіна, В. Ямпольського та ін.

Діалог між учителем та учнями повинен бути осмисленим, сфокусованим на спонуканні та прояві розуміння, що дає можливість учням розпочати мислити та виражати свої думки.

У наукових джерелах ми можемо спостерігати, як формується поняття діалогу, зокрема у філософському словнику діалог трактується так (грец. – розмова, бесіда) – форма мовно-мислительної комунікації, в якій схрещується два чи більше різноспрямованих потоки думок з метою з’ясувати спільні точки взаєморозуміння та окреслити розбіжності, що в кінцевому підсумку має сприяти виявленню істини. У лінгвістиці діалог – це вид мови, що характеризується ситуативністю, контектуальністю та довільністю, має організовану структуру. В літературознавстві діалог – драматизована форма розповіді, пов’язана з розвитком сюжету та виявленням конфліктних відношень [16; с. 308].

Філософія діалогу як засіб аналізу понять становить літературну основу формування діалектичного мислення, яке спочатку виступає як мистецтво спору, вміння доводити та спростовувати, пізніше використовується філософами для більш аргументованого викладу ідей та положень свого вчення (Дж. Бруно, Г. Галілей, Г.В. Лейбніц, Г.С. Сковорода, М.І. Гулак та ін.) [70, с. 145].

Діалог як багатогранне явище тлумачать з різних позицій філософи та педагоги. Наведемо деякі з них у таблиці 1.1.

**Таблиця 1.1.**

**Тлумачення діалогу окремими філософами та педагогами**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п п** | **Автор** | **Точка зору на розуміння поняття «діалог»** |
| 1 | М. Бахтін - російський філософ, культуролог, творець концепції поліфонізму (багатоголосся, багатополярності, плюралізму) літературного твору. | Діалогічність - це «активність того, хто пізнає і активність того, що відкривається. Уміння пізнати і вміння виразити себе» [8, с.409]. |
| 2 | В. Біблер - радянський і російський філософ, культуролог, історик культури, творець вчення про діалог культур, керівник проекту і дослідних колективів «Школа діалогу культур» | «... Розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння «я-ти» як онтологічно різних особистостей, що володіють - актуально чи потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра ... Діалог, який розуміється в ідеї культури, - це не діалог різних думок або уявлень, це – завжди діалог різних культур ...»[10, c. 299]. |
| 3 | А. Лобок – сучасний філософ і психолог, автор багатьох оригінальних психолого-педагогічних книг і моделі імовірнісної освіти, який розкриває творчий потенціал дитини | «... справжній діалог принципово є там і тоді, де і коли його учасники не «утворюють» один одного, а взаємно розгортають свої позиції. І ці взаємні позиції вимагають взаємного вслухання один в одного, але ніяк не взаємної корекції. Корекція позиції в діалозі - це тільки аутокорекція, самокорекція» [70, с. 678]. |
| 4 | В. Сєріков - член-кор. Російської академії освіти, один з провідних авторів особистісно-орієнтованого підходу в сучасній освіті | «Елементарною технологічною одиницею гуманістично орієнтованої освіти і виховання виступає діалог як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб узгодженого взаєморозвитку і взаємної діяльності педагогів і вихованців» [63, с. 63]. |
| 5 | А. Сидоркін - автор книги «Освіта: самість і діалог» (США, 1999), керівник інноваційних проектів в освіті. | Діалог покликаний допомогти «…прислухатися до багатоголосся зовнішнього світу» [64, с.11]. |

А от у психологічному словнику діалог тлумачать як вид усного мовлення, в якому беруть участь двоє або більше учасників, що почергово обмінюються репліками; це мовлення згорнуте, мимовільне і недостатньо організоване, воно ситуативне, тобто пов’язане з обстановкою, в якій відбувається, і контекстуальне, бо кожне висловлювання значною мірою обумовлене попереднім [54, с. 103-104].

Доповнюючи вищенаведені точки зору на діалог, звернемося до психологічних аспектів трактування. Так, Т. Топольською була досліджена дефініція «діалог» і виділені основні способи розуміння діалогу як міжособистісної взаємодії в контексті психології [67, с. 76], які наведені у таблиці 1.2. (Див. табл. 1.2).

**Таблиця 1.2.**

**Аналіз розуміння діалогу в психологічному контексті (за Т.Топольською) [67]**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Розуміння діалогу** | **Характерні ознаки** |
| 1 | Діалог як форма мовної взаємодії (як інформаційне явище) | Чергування процесів слухання і говоріння; активність співрозмовників; розуміння співрозмовниками сенсу повідомлень один одного; приріст, розвиток інформації; наявність зворотного зв'язку між суб'єктами |
| 2 | Діалог як спільний розумовий процес (як когнітивний процес) | Мовний характер взаємодії; спільність теми; наявність у співрозмовників різних точок зору щодо загального питання, які озвучуються і розвиваються; прояв здатності до розуміння позиції партнера і поясненню власної; знаходження рішення, зрушення у вирішенні проблеми |
| 3 | Діалог як спільна діяльність співрозмовників щодо подолання протиріч між ними (як рух в бік співпраці) | Взаємодія смислових позицій; наявність у кожного співрозмовника можливості її вираження; симетрична взаємодія; здійснення співрозмовниками діяльності з подолання суперечності. Спілкування може набувати характеру спору, полеміки, головне, щоб була присутня спрямованість на досягнення згоди |
| 4 | Діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності (як відкрите спілкування) | Суб'єкт-суб'єктний характер відносин партнерів; наявність установки на відвертість, щирість; розкриття в повідомленні дійсних мотивів своєї діяльності; зустріч особистісних позицій, смислів; відносини довіри, творчої співпраці, взаємної підтримки, взаємодопомоги |
| 5 | Діалог як спілкування, яке ґрунтується на особистісному характері відносин (як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях) | Особистісне ставлення партнерів один до одного (визнання рівності позицій, безоцінне прийняття, ставлення до людини як до цінності, як до вільної особистості); взаємоповага, дотримання комунікативних прав один одного; розуміння партнерами комунікативних цілей один одного і згоду їх задовольнити; емоційна відкритість і щире саморозкриття партнерів; довіра один одному; позитивний емоційний фон взаємодії; взаємодія за типом співпраці |

У словнику української мови ми можемо знайти таке визначення: «Діалог – це розмова між двома або кількома особами. Мова в реальному житті набирає форми діалогу – обмін репліками, що ми звемо в побуті розмовою. Частина літературного твору, в якій відбувається розмова двох осіб» [65; с. 295].

У контексті нашого дсоілдження важливим є з'ясування дефініції навчального діалогу, тому проаналізуємо це поняття.

Навчальний діалог – своєрідна форма спілкування. Це взаємодія між людьми в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у формі мовлення, в ході якого відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними. Специфіка навчального діалогу визначається цілями його учасників, умовами та обставинами їх взаємодії [54, с. 401].

Навчальний діалог у діяльності школяра представлений в основному двома його видами: вчитель – учень і учень – учень. Тривалий діалог між учнем і вчителем в класі при традиційній організації навчання відбувається нечасто: у класі рідко трапляється можливість багатократного обміну репліками з учнем. Навіть якщо це спостерігається, то такий діалог орієнтований в основному на клас у цілому, та на середнього учня для отримання колективного результату [32; с. 88]. Найпоширенішими є різноманітні форми діалогу вчитель – учні, найтиповішою з яких є кероване вчителем сумісне обговорення рішення навчального завдання всім класом, а також інші форми фронтальної роботи (бесіди) під час уроку.

«Особистісно розвивальна функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його називають педагогічним спілкуванням, або педагогічним діалогом» [3; с. 221].

У навчальному діалозі, спрямованому на вирішення навчального завдання, ця мета конкретизується у низці підцілей: з'ясування незрозумілих моментів шляхом отримання додаткової інформації, вироблення та обґрунтування своєї точки зору, зміні позиції для того, щоб партнер її зрозумів, отримання його оцінки, коректування результатів рішення.

Разом з тим, у науковій та методичній літературі недостатньо обґрунтовані функції діалогу в здійсненні особистісно-орієнтованого навчання учнів на уроках літературного читання, у становленні творчої індивідуальності особистості учня.

Стосовно появи думки в навчальному діалозі доцільно висвітлити погляди С.Курганова [33, с. 34] зазначає, що первісно незрозуміла, звернена до себе гіпотеза дитини під час діалогу з іншими дітьми та вчителем натикається на різні заперечення, на основі процедури доказ-заперечення гіпотеза обростає аргументами, стає більш вираженою. Отже, в діалозі істина не лише народжується, а й виражається словом.

Аналогічне питання про співвідношення діалогічних структур і функцій, пов’язаних з мисленням, знаходимо у дослідженнях А. Брушлинського, А.Матюшкіна, В.Полікарпова. Вони вважають, що включення різних типів діалогічної взаємодії в дослідження як його моделі відкриває нові шляхи для вивчення можливостей діалогу в процесі розвитку мислення.

А. Матюшкін діалогізацію навчання розглядає як дієвий чинник підвищення пізнавальної активності учнів, зазначаючи на те, що реалізація діалогічного принципу в розвитку мислення передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів у спілкуванні та спільне вирішення мислительних задач. Розвиток пізнавальної активності у навчанні передбачає взаємну активність учителя та учня, одного учня з іншими, учителя і навчальної групи як основну психологічну умову. Дослідник вважає, що пізнавальна активність учня досягається за допомогою діалогічності процесу мислення вчителя та учня, і підкреслює, що у випадку монологічного втілення вказаних процесів реального розвитку пізнавальної активності та становлення більш високих форм мислення не відбувається.

К. Альбуханова-Славська розглядає навчальний діалог як особливий спосіб мислення, при цьому вона підкреслює, що він розкриває сутність діалектичного мислення: за пропозицією йде заперечення, пропозиція включає декілька альтернатив, кожна з яких обдумується та розглядається. Автор зазначає, що діалогічність як характеристика мислення була втрачена сучасними психологами, але варіативність і альтернативність неможливі без діалогу. Дослідниця виділяє кілька характеристик діалогу. Перша: діалог є основною складовою інтелектуального центру саморегуляції особистості. Друга особливість полягає в тому, що у діалозі людина виражає своє ставлення до оточуючого. Третя характеристика – існує внутрішній діалог, що дає змогу людині жити своїм власним внутрішнім життям [2, с. 273].

Діалог виникає тоді, коли учень шукає відповідь на проблемні запитання і намагається дізнатися про думку інших. Саме тому діалог допомагає краще пізнати і зрозуміти не лише себе, але й співрозмовника.

Зовнішня структура навчального діалогу є комплексом запитань і відповідей, у якому фіксується логіко-мовленнєве втілення розвитку учнівських думок про оточуючий світ. Одночасно відбувається цілеспрямована передача від одного учасника діалогу до іншого того знання, яке в момент трансляції постійно зростає. Початок діалогу в тому запитанні, яке ніби розриває замкненість, завершеність, статичність того, що пізнається. На відміну від запитань, що зазвичай використовуються учителем на уроці, запитання в діалозі носять емоційний, особистісний, риторичний характер. Учень-автор за допомогою запитань виражає свої сумніви, невизначеність, потяг до більш чіткого розуміння співрозмовника. Відповіді на поставлені запитання найчастіше намагається дати сам автор запитання. Відмінність «діалогічної відповіді» на відповідь учителя в тому, що він за основу своєї відповіді бере тільки що висловлену кимось думку. Початок діалогу – запитання до себе та до інших; а сам діалог – «перехрестя запитань», де кожна відповідь породжує нові й нові запитання.

Те, що урок-діалог – це особлива форма навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання, показує порівняння традиційного і діалогічного підходів до розуміння навчання, що запропонував Д. Хазард [13 , с. 12 ] (Див. табл.1.3).

**Таблиця 1.3.**

**Порівняння традиційного і діалогічного навчання (за Д.Хазардом)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Традиційне** | **Діалогічне** |
| Основна увага – надбанню учнем “правильної” інформації, раз і назавжди заданої. | Основна увага на те, щоб “навчитися учитися”, бути відкритим усьому новому, розвинути потребу в знаннях. |
| Навчання – лише результат, продукт. | Навчання – процес, “подорож” у невідоме. |
| Просування вперед обмежене замкнутими етапами, зумовленими віковими межами. | Гнучкість та інтеграція вікових груп. Особистість не обмежується у виборі певного змісту в зв’язку з віком. |
| Опора на навколишній світ. Внутрішній досвід часто сприймається як такий, що не відповідає шкільному навчанню. | Внутрішній досвід – контекст навчання. Використання фантазії, вигадки, спонукання до вираження почуттів. |
| Не використовуються способи інтуїтивного мислення, не заохочується дивергентне мислення. | Інтуїтивність заохочується, розглядається як частина творчого процесу |
| “Наклеювання ярликів”: обдарований, посередній з мінімальними психічними відхиленнями й т. ін., залежно від формальних показників. | Розподіл на категорії має місце лише в перспективному плані, без оцінювання особистості, що впливає на весь життєвий шлях |
| Основний наголос – на теоретичне, абстрактне, “книжкове” знання (беруться до уваги навчальні тексти). | Теоретичні й абстрактні знання всіляко доповнюються та збагачуються еспериментально-дослідними, отриманими як у школі, так і поза нею. |
| Учитель повідомляє знання: “однобічний рух”. | Учитель не тільки вчить, але й навчається сам у процесі навчання учнів. |

Учень у ході навчального діалогу постійно уточнює модель вчителя для поліпшення прогнозу його поведінки, реакцій і т.п., що має для нього важливе значення.

Ефективність діалогового спілкування на уроці можлива, якщо сходяться дві позиції, стикаються дві точки зору на обговорювану проблему. Відмінність монологу від діалогу полягає в тому, що монолог виражає одну (вчителя, автора підручника) позицію. Незгода учня з цією позицією вчителем не приймається.

Діалог у ситуації навчання є не тільки засобом навчання і виховання, він і полігон для вправи мовної здатності учнів і умова засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички та вміння в певній науковій галузі, учень одночасно засвоює правила мовної поведінки і, зокрема, правила діалогу, яких відноситься здатність ясно висловлювати свої думки (будувати повні та чіткі висловлювання, приводити до відповідності вербальні та невербальні засоби), розуміти партнера (слухати його, уловлювати не тільки безпосереднє значення його фраз, але й їх значення), досягти адекватного розуміння партнером значення вислову.

Узагальнюючи все вищесказане, підкреслимо, що діалог науковці розуміють як інформаційне явище (істотна ознака - характер взаємодії як обмін), як когнітивний процес - напружена робота співрозмовників, яка виражена в розмові (ключова ознака - вираженість в мовленні смислових позицій співрозмовників), як рух в бік співпраці (головні ознаки – наявність можливості висловити свою позицію, прояв прагнення досягти згоди), як відкрите спілкування (ознака – відкрите пред'явлення дійсних мотивів своєї діяльності, обмін репліками діалогічного типу), як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях (основні ознаки - прояв взаємоповаги, дотримання комунікативних прав один одного, без оціночне прийняття).

На підставі вивченої літератури ми дійшли висновку про те, що під навчальним діалогом слід розуміти діалог, який цілеспрямовано розгортається під час навчальних занять, що характеризується співробітництвом учасників навчального процесу, який є «пошуковим полем» істини, спрямований на досягнення поставленої учителем мети. При цьому кожен голос в класі сприймається рівноправним, а спонтанно виникаючі питання і репліки в процесі творчої діяльності не залишаються без уваги вчителя і учнів.

У дослідженні за базове обрано положення про те, що навчальний діалог – це процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин «учитель – учень», обмін навчальною інформацією при безпосередньому міжособистісному контакті учасників навчального процесу. Діалогічне навчання є спільною діяльністю учителя й учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, що забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми і нестандартне її вирішення учасниками навчального процесу.

**1.2 Аналіз сучасних програм та підручників з літературного читання для початкової школи у контексті використання навчальних діалогів у роботі над казкою**

Курс «Літературне читання»– органічна складова освітньої галузі „Мова і література”. Його метою є формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, розвиток і виховання особистості молодшого школяра засобами художнього слова. У програмі вказано, що під час уроків читання вчителю потрібно активізувати пізнавальну й емоційно-почуттєву сферу учнів, залучати їх до діалогічної взаємодії з текстом, самовираження у творчій діяльності [37].

Уроки літературного читання, на жаль, не завжди формують в учнів здатність вести діалог з автором твору. Особливу стурбованість викликає той факт, що під час читання казок школярі не завжди уміють осягнути смислову й образну цінність твору.

Проаналізуємо програму з читання в контексті досліджуваної проблеми.

Одним з принципів, визначених у програмі літературного читання 1-4 класи є комунікативно-мовленнєвий принцип, оскільки він сприяє мовленнєвому розвитку учнів, формуванні у них культури міжособистісної взаємодії, розвиває у школярів здатність уважно слухати й розуміти співрозмовника, бути активним у діалозі [37].

Комунікативно-мовленнєвий принцип передбачає діалогову взаємодію читача з текстом, автором, героями його твору, застосування технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій, (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування [37].

Комунікативний підхід реалізовано у підручниках через діалогічну взаємодію читача з текстом, розглядає його як специфічну форму спілкування автора з читачами через текст.

Аналіз програми з читання уможливив висновок: у ній приділено достатню увагу формуванню вмінь в учнів культури міжособистісної взаємодії, розвитку у школярів здатності уважно слухати й розуміти однолітків, бути активними у діалозі, а також умінням вести діалог з автором твору, які вельми важливі у контексті проблеми, яку ми досліджуємо.

Під час наукового пошуку установлено, що у сучасних підручниках з «Літературного читання» уміщено велику кількість різних казок, з завданнями до них, які спрямовані на реалізацію завдань формування культури діалогічної взаємодії учнів почактової школи.

Зробимо аналіз поданих казок з завданнями до них у підручниках «Літературне читання» для 2-4 класів О.Савченко та В.Науменко. Кожен автор по-своєму викладає матеріал, але дотримується вимог навчальної програми.

У обох підручниках з літературного читання О.Савченко та В.Науменко для учнів 2-4 класів є звернення автора до учнів, спрямоване на встановлення контакту з маленькими читачами, на щиру і ефективну взаємодію. Точку зору авторів, допомогу у розумінні художніх творів діти відчуватимуть на сторінках читанки: чи погоджуєшся ти з висловленою думкою, якщо так чи ні – доведи свою думку з опорою на текст. Таким чином, створюються умови для ведення діалогу. Деякі тексти перериваються запитаннями, учні включаються в діалог з автором твору, його героями (Чи сподобався вам початок казки? Як Ви вважаєте хто є головними героями казки? Чи можете ви зробити припущення про що буде далі йти в казці?). Тексти казок, оповідань, віршів із сюжетною лінією мають продуману систему завдань, які допомагають дитині визначити моральний зміст твору, поміркувати над його вчинками, мотивами поведінки, подумати над тим, як би вона діяла в аналогічній ситуації. Читання в особах, постановка «живих картин» (розіграй поведінку персонажа твору, а друзі нехай впізнають ситуацію), інсценізація, розповідь від імені персонажа створює можливості учневі поставити себе на місце іншого, пройнятися почуттями, думками героя твору.

Порівнюючи, дитина включається в діалог з автором, героєм твору. Цей процес впливає на повноцінне сприймання художнього твору (з одного боку) і формування діалогічного мислення, потрібного сучасній людині для самозростання, уміння здобувати знання в зіставленні різних джерел інформації (з другого). Ці положення визначили особливості вибору та систематизації літературного матеріалу за принципами: жанровим, тематично-жанровим, художньо-естетичним, літературознавчим, монографічним. Саме тому для учня в підручниках з літературного читання створюються умови самостійно відкривати особливості художнього тексту, отримувати літературознавчі уявлення, оволодівати умінням аналізувати художній твір і формування діалогічного мислення, потрібного сучасній людині для самозростання, вміння здобувати знання у зіставленні різних джерел інформації [3, с. 42].

Нами з'ясовано, що у підручнику О.Савченко з читання (2 клас) закладено компетентнісний підхід до організації читацької діяльності:

- залучення учнів до визначення мети і очікуваних результатів читання;

- впровадження технологій поетапного опрацювання творів на засадах суб’єкт-суб’єктності:

- підготовка учнів до читання (технічна, емоційна, смислова);

- занурення у текст (досягнення повноцінного читання, усвідомлення різних зв’язків, характеру персонажів, розуміння змісту, структури, пояснення виражальних засобів тощо);

- збагачення читацького досвіду (глибше осягнення задуму автора, діалог з текстом, порівняння творів, творчі завдання — продовження твору, зміна заголовка, введення нового персонажа та ін.) [56].

Під час наукового пошуку установлено, що у підручнику В.Науменко «Літературне читання» (2 клас) входження дітей у світ літератури починається з фольклорних творів, в тому числі й казок. У змісті підручника пропонуються завдання з урахуванням індивідуальних здібностей дітей (скласти початок казки за серією сюжетних малюнків), для роботи в парі, групі, на вибір завдання. Зміст не переобтяжує дітей зайвою інформацією. Він спонукає дитину думати, уявляти [46].

Перейдемо до більш детального аналізу підручників О.Савченко та В.Науменко з літературного читання для 2-го класу. Матеріал у підручниках послідовно викладений та вдало підібрані всі завдання до кожної казки [46], [56].

Кількісні дані щодо завдань на формування культури діалогічної взаємодії в підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко подані у таблиці 1.4. (Див. таблицю 1.4).

**Таблиця 1.4.**

**Порівняльний аналіз кількості завдань на формування культури діалогічної взаємодії в підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 2-го класу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Завдання**  **Автор** | **Всього завдань на роботу з казками (кількість)** | **Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії (кількість)** |
| **О.Савченко** | **46** | **19** |
| **В.Науменко** | **37** | **26** |

Кількість завдань на формування культури діалогічної взаємодії в підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 2-го класу подано у рис.1 та рис.2.

**Рис. 1. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час роботи з казками до загальної кількості в підручнику з читання О.Савченко для 2-го класу**

**Рис.2. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час роботи з каками до загальної кількості в підручнику з читання В.Науменко для 2-го класу**

Отже, за підручниками 2-го класу з читання ми можемо зробити висновки, що у підручнику В.Науменко наведено більше завдань, які сприяють розвитку культури діалогічної взаємодії під час роботи з казками: їх представлено 70 % від загальної кількості порівняно з підручником О.Савченко, де таких завдань лише 41 % від загальної кількості.

Завдання на культуру діалогічної взаємодії за підручниками «Літературне читання» для учнів 2 класу авторів О. Савченко та В.О.Науменко подано в Додатку А. (Див. Додаток А).

У підручнику О. Савченко (2 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування культури діалогічної взаємодії**:** «Підготуйся читати казку в особах, правильно передаючи інтонацію слів. Розглянь малюнки. Кого з героїв не зобразив художник? Розкажи казку за малюнком. «Рукавичка» (народна казка)»; «Що у цій казці є казкового? «Рукавичка» (народна казка)»; «Які якості їжака допомогли йому врятуватися? «Лисичка та їжак» (народна казка)»; «Що у казці засуджується? «Виноградар і змія» (болгарська народна казка)»; «Чому поетеса недоказала жодну казку? До чого вона спонукала читачів? «Безконечні казочки» Марійка Підгірянка» [56, с. 33-50, 105-113].

Також у підручнику О. Савченко (2 клас) автор пропонує завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Скільки буде учасників інсценівки? Хто читатиме слова автора? Обговоріть з якою інтонацією потрібно читати слова лисички, жабки, зайчика, кабана, ведмедя. «Рукавичка» (народна казка)»; «Підготуйте та прочитайте казку в особах «Півник і двоє мишенят» (народна казка)»; «Скільки у казці дійових осіб? Які почуття треба передати, промовляючи слова кожного з героїв? Якими мають бути жести? «Зайчаткова казочка» Юрій Ярмиш» [56, с. 33-50, 105-113].

Найбільшу кількість завдань у підручнику О. Савченко (2 клас) автор пропонує завдань пошукового характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Назви дійових осіб. Хто з них улізав до дідової рукавички? Як у казці називають дійових осіб? Поясни чому. «Рукавичка» (народна казка)»; «Як казка починається? Чим закінчується? Підготуйтесь до читання в особах. «Лисичка та їжак» (народна казка)»; «Чому звірі піщли з подвір’я господаря? Як цап та баран зустрілися з вовком? Що вигадав цап? Як цап та баран змогли перемогти трьох вовків? «Цап і баран» (народна казка)»; «Чи справедливо вчинив півник? Чому мишенята не допомагали півникові? Як ти вважаєш чому в мишенят такі імена? Знайдіть речення, яке є головною думкою казки. Чи згодні ви з нею? «Півник і двоє мишенят» (народна казка)»; «Чи відома тобі ця казка? Чому лисичка прикинулась мертвою? Чим завершилась казка? «Лисичка» (російська народна казка)»; «Прочитай розмову косаря і вовка. Як сприйняв вовк розмову косаря? «Легкий хліб» (білоруська народна казка)»; «Який народ складав цю казку? Який злочин вчинив син? Яка риса характеру виявилася у цьому вчинку? Як його покарала змія? Чому змія не захотіла більше дружити з виноградарем? «Виноградар і змія» (болгарська народна казка)»; «Чи дружать між собою ці тварини? Про що може бути ця казка? «Собаки, коти та миші» (чеська народна казка)»; «Що нового ти відкрив для себе? У якій послідовності відбуваються події? До яких частин казки немає кадрів «діафільму»? Що на них може бути намальовано? «Собаки, коти та миші» (чеська народна казка)»; «Послухай казку. Які слова не зрозумілі? Назви птахів, які хотіли навчитися робити гніздо? Хто з них відлетів перший? Хто чого встиг навчитися? Хто в цій казці засуджується? До якої української казки вона подібна за головною думкою? «Сорочаче гніздо» (англійська народна казка)» та ін. [56, с. 33-50, 105-113].

У підручнику В. Науменко (2 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Розкажи пропущену частину казки, використовуючи повтори. Зауваж: наступних вигаданих «хрещеників» лисиця назвала Половинкою і Остаточком. «Жбан меду» (сербська народна казка)»; «Розглянь малюнок до казки. Яким зображено Лиса? «Лис Микита» Іван Франко»; «Читай, намагаючись передбачити, що відбуватиметься далі. «Та сама мишка» Юрій Ярмиш»; «Прочитай заголовок казки. Поміркуй, про що в ній ітиметься. Чи правильним виявилося твоє припущення про зміст казки?«Заячий холодок» Василь Чухліб»; «Обери і виконай завдання: 1. Намалюй розкішну сукню Попелюшки, соболевий черевичок, паличку чарівниці. 2. Відшукай у казці рядки, у яких ідеться про принца. Розкажи про нього. «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок)»; «Про що мріяв принц? Чим він був засмучений? «Принцеса на горошині» Ганс Крістіан Андерсон» [46, с. 34-48, 137-153].

Також у підручнику В.Науменко (2 клас) автор пропонує наступні завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Розіграйте казку. Промовляючи слова героїв, використовуючи міміку та жести. «Колобок» (народна казка)»; «Перекажи ту частину угорської казки, яку зображено на малюнку. «Як дівчина короля перехитрила» (угорська народна казка)»; «Прочитайте казку в особах. Пригадай прочитані казки українських письменників. Що в цих творах є казковим? А що могло бути насправді? Наведи по кілька прикладів народних і літературних казок. Назви їхніх авторів. «Заячий холодок» Василь Чухліб»; «Пригадайте, як жила Попелюшка; чому її так назвали; як дівчина потрапила на бал у королівському палаці; хто їй допомагав; чому черевичок Попелюшки залишився в палаці.«Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок)»; «Відшукай і прочитай речення, у яких є слова: чарівну втікачку; прекрасна незнайомка; побачив, яка вона гарна; сестри впізнали в Попелюшці ту красуню. Продовж низку слів, якими можна описати красу Попелюшки: чарівна... «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок)» [46, с. 34-48, 137-153].

Також у підручнику В. Науменко (2 клас) представленні завдання пошукового характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «У якій послідовності з’являються герої казки? Як ти вважаєш чи можна назвати колобка веселим, довірливим та хвальковитим? Доведи. У чому виявилась хитрість і підступність лисички? «Колобок» (народна казка)»; «Хто головний герой казки? Що ти можеш про нього сказати? Яким ти уявляєш горобця на початку казки, а яким наприкінці? «Горобець та билини» (народна казка)»; За нібито вкрадене ягня хитра лисичка випросила в хазяїна невістку. Однак дорогою з’ясувалося, що в мішку сидів... Як ти вважаєш, хто б це міг бути? Назви персонажів казки. Хто є її головним героєм? Порівняй, із чого почала лисичка обмін і чим закінчила. Чим частина твору, у якій описано обмін, подібна до казки «Горобець та билина»? А чим відрізняється? Чи подобаються тобі вчинки лисиці? Як ти їх оцінюєш? «Лисичка-сестричка» (народна казка)»; «Яка пригода трапилася з дідом? Із чого все почалося? Чим закінчилося? Чи схвалюєш ти вчинки діда? Чому? Чи відповідають змісту казки подані приказки? - Міньба одному корисна. - Проміняв бика на індика. «Міньба» (російська народна казка)»; «Якими словами починається угорська казка? Якими закінчується? Прочитай основну частину казки. Скільки завдань дав дівчині король? Як мудра дівчина виконала їх? Яку українську народну казку про мудру дівчину ти знаєш? Розкажи її. Порівняй угорську й українську казки. Чим вони відрізняються? «Як дівчина короля перехитрила» (угорська народна казка)» та ін. [46, с. 34-48, 137-153].

Порівняльний аналіз типів завдань у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 2 класу, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії, подано у рис. 3. (Див. рис. 3).

**Рис. 3. Порівняльний аналіз типів завдань під час роботи з казками у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 2 класу, спрямованих на формування культури діалогічної взаємодії учнів**

З діаграми постає: у підручнику з читання О.Савченко для 2 класу найбільша кількість пошукових завдань, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії, як і у підручнику В.Науменко.

Проаналізуємо підручник з літературного читання для 3 класу (авт. О.Савченко).

У 3 класі вдосконалюються знання і досвід читацької діяльності, набуті у попередніх класах, відбувається підготовка учнів до систематичного вивчення курсу літератури. Під час наукового пошуку установлено, що зміст і структура підручника цього автора спрямовані на формування читацької компетентності, культурою діалогу, якою діти оволодівають, читаючи різні за обсягом казки, виконуючи цікаві розвивальні та репродуктивні завдання.

У структуру підручника О.Савченко закладено певний ритм, який складається з таких компонентів: назва розділу; ілюстрована заставка у вигляді розгорнутої книги; звернення-настанова до учнів щодо опрацювання розділу; основні тексти; позатекстові компоненти; супровідний ілюстративний матеріал; блок самоконтролю «Перевір свої досягнення».

Окрім того розділи завершуються сторінкою «Перевір свої досягнення». У ній за блоками (знаю, розумію, можу пояснити, вмію, виявляю ставлення) кожен учень самостійно виявляє стан своїх досягнень. Структура цієї перевірки є аналогом структури читацької компетентності, що стимулює дітей до активної участі у формуванні досвіду читацької діяльності [57].

У підручнику пропонуються сюжетні схеми для переказу змісту казок, доповнення їх початку чи розвитку подій. Цей прийом допомагає включити дітей у творче читання казок, поданих скорочено, зацікавлює до їх читання в повному обсязі. Схеми розміщено на форзацах.

Завдання до текстів орієнтують на роботу учнів як під керівництвом учителя, так і самостійно.

Проаналізувавши підручники О.Савченко та В.Науменко «Літературне читання» для 3-го класу, можемо констатувати, що у них прослідковується схожість із підручниками 2-го класу у доборі завдань, вони ускладнюються з урахуванням вікових особливостей. Кількість завдань на використання діалогу у роботі з казками у підручниках О.Савченко та В.Науменко наведено у таблиці 1.5. [57], [47].

**Таблиця 5.**

**Порівняльний аналіз кількості завдань в підручниках О.Савченко та В.Науменко для 3-го класу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Завдання**  **Автор** | **Всього завдань на роботу з казками (кількість)** | **Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії (кількість)** |
| **Савченко О.Я.** | **49** | **20** |
| **Науменко В.О.** | **70** | **33** |

Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості в підручниках з читання для 3-го класу О.Савченко та В.Науменко подано у рисунках 4 та 5.

**Рис. 4. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості в підручнику з читання О.Савченко для 3-го класу**

**Рис.5. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості в підручнику з читання В.Науменко для 3-го класу**

Отже, за підручниками 3-го класу ми можемо зробити висновки, що обидва автори наводять багато завдань, які сприяють розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів. Завдання на діалогічну взаємодію за підручниками «Літературне читання» для 3 класу авторів О. Савченко та В.Науменко подано в Додатку А. (Див. Додаток А).

У підручнику О. Савченко (3 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Навчіться читати діалог дівчинки і дерев’яного чоловічка, передаючи голосом здивування, цікавість, хвилювання мовців. «Для чого людині серце» Анатолій Дімаров»; «Підготуйтеся до читання п’єси за ролями. З’ясуйте, скільки треба виконавців. Які особливі ознаки має кожна дійова особа? Як це краще передати інтонацією і жестами? Який настрій переважає у п’єсі — веселий чи сумний? Які ролі ви хотіли б виконувати? «Бабусина пригода» Олександр Олесь»; «Уявіть, що цей уривок треба відобразити в п’яти кадрах діафільму. Спробуйте визначити їх зміст і послідовність розташування. «Про Карлосона, що живе на даху» Астрід Ліндгрен» [57, с. 47-91, 142-158].

Також у підручнику О. Савченко (3 клас) автор пропонує наступні завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Підготуйтеся стисло переказати казку. Які події твору засвідчують, що це чарівна казка? «Кирило Кожум’яка» (українська народна казка)»; «Розгляньте ілюстрації до казки, виконані художницею Валентиною Мельниченко. Підготуйте за ними стислу розповідь. «Кривенька качечка» (українська народна казка)»; «Вдома підготуйте стислий переказ казки. Прогляньте текст. Без якого абзацу казка буде незрозумілою? «Місто дружніх майстрів» Юрій Ярмиш»; «Розкажіть про подій, які відображено на малюнках. Попрацюйте у парі! За змістом текст казки можна поділити на п’ять частин. Визначте їх і складові. «Суд у цирку» Всеволод Нестайко» [57, с. 47-91, 142-158].

Найбільша кількість завдань в підручнику О. Савченко пропонується пошукового характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «У які часи відбувалися події, описані в казці? Хто головний герой казки? Чому Кирило погодився битися зі змієм? Як він готувався до бою? У якій частині казки передано найбільшу напругу бою? Прочитай рядки казки, які показують силу і мужність богатиря. Як це відтворено на малюнку Владислава Єрка? «Кирило Кожум’яка» (українська народна казка)»; «Розкажіть, з чого дивувалися дід із бабою. Що вони згодом з’ясували? Чому дівчина не схотіла більше в них залишатися? Де в казці зачин, а де — кінцівка? Що у цій казці схвалюється, а що — засуджується? Знайдіть у казці повтори. З якою інтонацією їх треба читати? Простежте, які ознаки чарівності є в цій казці. «Кривенька качечка» (українська народна казка)»; «Де відбувались описані події? Як вони розпочалися? Чому дерев’яні чоловічки не знали ніяких почуттів? Як ти зрозумів слова лікаря про те, що люди мають різні серця? Як змінилося життя дерев’яного чоловічка, коли лікар подарував йому серце доброї людини? Які чарівні перетворення описано в казці? Хто її головний герой? Розгляньте малюнки. Які уривки з казки зображено? «Для чого людині серце» Анатолій Дімаров»; «Де відбувались казкові події? Яке рішення повідомила Рада найстаріших майстрів? Як працювали Лар і Крос? Прочитай. Чому Лару було дуже важко зробити Ляльку? Хто йому допоміг? Як вирішив досягти перемоги Крос? Чи вдалося йому обманути городян? Чому місто назвали «Містом дружних майстрів»? У яких словах твору передано його головну думку? «Місто дружніх майстрів» Юрій Ярмиш»; «Назвіть дійових осіб казки. Де відбувалися описані події? Як довго вони тривали? Чому хлопчики опинились у Рудограді? Чим пояснюється така назва міста? Прочитайте. Які фантастичні перетворення відбуваються в казці? Які чарівні предмети згадуються? Знайдіть абзаци, у яких про це сказано. Чи справедливим був суд над Ромкою? Знайдіть у тексті опис подій, які відображено на малюнках. «Суд у цирку» Всеволод Нестайко»; «Назвіть дійових осіб п’єси. У кого з них найбільша роль, а в кого — найменша? Коротко розкажіть, як у п’єсі розгортається дія: зачин — основна частина — кінцівка. Знайдіть у тексті уривки, яким відповідають малюнки. Якими на них зображено бабусю й ведмедя? «Бабусина пригода» Олександр Олесь» та ін. [57, с. 47-91, 142-158].

У підручнику В. Науменко (3 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру на формування культури діалогічної взаємодії під час вивчення казок: «Підготуйся до читання казки в особах. Розділіть ролі. Знайдіть у тексті слова, що підказують, з якими інтонаціями говорить персонажі. «Їжак та заєць» (народна казка)»; «Ти вже знаєш, що в народних казках часто використовуються повтори. Є вони і в цьому творі. Читай уважно й, побачиш крапки (…), продовжуй речення самостійно. «Синя свита навиворіт пошита» (білоруська народна казка)»; «Визначте настрій казки. Поміркуйте, чому автор так сумно закінчив. Складіть власну кінцівку твору, використовуючи чарівні перетворення. «Ромашка» Ганс Крістіан Андерсон»; «Поділи казку на частини й придумай для них назви. Усно опиши малюнки, які б передавали зміст кожної частини. Які слова з казки допомогли тобі створити уявні малюнки?» «Казка про рибака та рибку» Олександр Пушкін»; «Поділи казку на частини. Виразно прочитай ті частини тексту, які відповідають малюнкам (с. 65). Зверни увагу на велику кількість дієслів. З якою метою автор їх уживає? За змістом останнього речення прочитаного твору складіть нову казку». «Витівки старої зими» Костянтин Ушинський»; «Прочитай назву віршованої казки Лесі Українки. Як ти гадаєш, про кого і про що йдеться у творі? Яким ти уявляєш Оха з казки Лесі Українки? Намалюй його». «Казка про Оха-Чудотворця» Леся Українка» та ін. [47, с. 4-77].

Також у підручнику В. Науменко (3 клас) автор пропонує наступні завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Перекажіть один одному казку: хтось від імені їжака, а хтось – від імені зайця». «Їжак та заєць» (народна казка)»; «Перекажи близько до тексту уривки казки, які відповідають малюнкам». «Про Оха-Чудотворця» (народна казка)»; «Прочитайте в особах розмову гнома з Матсом Мюрстеном. За допомогою інтонації передайте почуття співрозмовників». «Казка про старого гнома» Захаріас Топлеліус»; «Розглянь ілюстрації Михайла Іванова до казок Пушкіна. Кого із зображених казкових героїв ти можеш назвати? Що ти про них знаєш?» «Казка про рибака та рибку» Олександр Пушкін»; «Поділи текст казки на частини. Про що йдеться в кожній з них? Перекажи близько до тексту ті частини казки, у яких ідеться про пісню Снігуроньки» «Снігуроньчина пісня» Василь Сухомлинський» [47, с. 4-77].

Найбільшу кількість завдань В. Науменко пропонує пошукового характеру на формування культури діалогічної взаємодії під час вивчення казок: «Кого з персонажів казки характеризується слова кожного рядка? Які вчинки про це свідчать? Чим закінчилися змагання між зайцем і їжаком? Чи справедливо, на твою думку, залагодився конфлікт між героями? За що було посоромлено зайця? Чому переможцем став їжак?» «Їжак та заєць» (народна казка)»; «Визнач тему казки (коротко, одним реченням) Як ти гадаєш, рак – позитивний чи негативний персонаж? Чому він обдурив лисичку? Чи подібний прочитаний тобою твір до казки «Їжак та заєць»? Хто на кого схожий у цих творах і чим? Чим відрізняється поведінка лисиці від поведінки зайця?» «Лисиця та рак» (народна казка)»; «Назви персонажів казки. Із чого починається твір? Які чарівні перетворення відбувалися в казці? На кого перетворював Ох дідового сина? Які випробування Ох влаштував дідові? Навіщо він це зробив? Хто допомагав дідовому синові вирватись від Оха? Скільки разів йому допомагали? Через які випробування пройшов хлопчик? Чим закінчилась казка? Що ж насправді загинуло? Ох – позитивний чи негативний герой? Доведи свою думку». «Про Оха-Чудотворця» (народна казка)»; «До якого виду казки належить прочитаний твір? Яке лихо спіткало лева? Що найбільше гнітило царя звірів? Прочитайте його слова із цього приводу? Чи міг лев самотужки звільнитися з полону? Чому тоді він проганяв мишку? Скільки разів мишеня допомагало левові? Якого висновку дійшов лев, міркуючи над своєю пригодою? Якими ти уявляєш лева на початку й наприкінці твору? Простеж як змінювався внутрішній стан лева?» «Сильний Лев і маленьке мишеня» (болгарська народна казка)»; «Назви персонажів прочитаного твору. Доведи, що він належить до казки про тварин. Чому між птахами не було дружби? Як Фазану вдалося потоваришувати з Вороном? Яке випробування влаштували друзям птахи? Чи витримала дружба Ворона й Фазана перевірки на міцність? Чого навчає бірманська казка?» «Як серед птахів виникла дружба» (бірманська народна казка)» та ін. [47, с. 4-77].

Порівняльний аналіз типів завдань у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 3 класу, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії, подано у рис. 6. (Див. рис. 6).

**Рис. 6.** **Порівняльний аналіз типів завдань під час вивчення казок у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 3 класу, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії молодших школярів**

Отже, з рис. 6 постає: у підручнику О. Савченко більше завдань пошукового характеру, як і в підручнику В. Науменко, але творчих завдань також достатньо. Можемо зробити висновок, що у підручнику В. Науменко подана більша кількість завдань, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

Перейдемо до аналізу підручників з читання О. Савченко та В. Науменко для учнів 4 класу.

Детільніше розглянемо підручник з читання О.Савченко. У 4 класі коло читацької діяльності школярів розширюється, водночас поглиблюються, упорядковуються і систематизуються їхні знання про авторів і різновиди казок, удосконалюються навичка читання, уміння працювати з текстом, розвиваються загально-навчальні уміння. У процесі читання різних казок формується ставлення дітей до навколишньої дійсності, розвиваються естетичні та етичні почуття, творчі здібності, збагачується мовлення. Реалізація цих завдань здійснюється на основі змісту і методичного апарату підручника в системі уроків, класного і позакласного читання, для яких характерним є поєднання різних варіантів, побудованих на засадах особистісно-зорієнтованого навчання.

До змісту першої частини підручника входить розділ «Усна народна творчість», який охоплює в тому числі й побутові казки, зокрема тут на вивчення казок відводиться за програмою лише одна народна казка «Мудра дівчина».

Зміст розділу «Літературні казки» дає змогу поглибити знання дітей про суттєві особливості цього жанру, розширює уявлення про сюжетну різноманітність казок, природно залучає дітей до усвідомлення таких морально-етичних цінностей, як чесність, працьовитість, доброта, сміливість. («Лисичка-кума» І.Я.Франко, «Біда навчить» Л. Українка).

У розділі «Твори зарубіжних письменників» діти прочитають у майстерному перекладі широковідомі казки О.Пушкіна «Казка про царя Салтана», Г.Андерсена «Гидке каченя», Б.Немцової «Сіль дорожча за золото» [58].

Перейдемо до аналізу підручника з читання В. Науменко для учнів 4 класу.

У 4 класі учні починають вивчати соціально-побутові казки, ці казки розповідають про життя людей, їхній побут або реалії людського життя за умов різних соціальних епох. Учень може практично розрізняти народну соціально-побутову казку; називати місце події у казках, героїв, пояснюти їхні вчинки, мотиви поведінки; відмінність соціально-побутових казок від казок про тварин та героїко-фантастичних (на конкретних прикладах); пояснювати спільне та відмінне у цих казках [48].

Порівняльний аналіз кількості завдань в підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 4-го класу наведено у таблиці 1.6.

**Таблиця 1.6.**

**Порівняльний аналіз кількості завдань в підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 4-го класу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Завдання**  **Автор** | **Всього завдань на роботу з казками (кількість)** | **Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії (кількість)** |
| **Савченко О.Я.** | **17** | **12** |
| **Науменко В.О.** | **14** | **12** |

Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості завдань у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 4-го класу подано у рис. 7, 8.

**Рис. 7. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості завдань в підручнику з читання О.Савченко для 4-го класу**

**Рис. 8. Відсоткове відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості завдань в підручнику з читання В.Науменко для 4-го класу**

Отже, за аналізом відношення кількості діалогічних завдань під час вивчення казок до загальної кількості завдань за підручниками 4-го класу з читання ми можемо зробити висновки, що у підручниках обох авторів наведена приблизно однакова кількість завдань, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії.

Завдання на діалогічну взаємодію за підручниками «Літературне читання» для 4 класу авторів О. Савченко та В.Науменко подано в Додатку А. (Див. Додаток А).

У підручнику з читання О. Савченко (4 клас) представлено такі завдання творчого характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Поміркуйте, про що можна розповісти з такою назвою». «Мудра дівчина» (українська народна казка)»; «Про що можна дізнатися із повного заголовку твору?» «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін»; «У якій послідовності розгортаються події в казці? Доберіть до кожної частини твору заголовок» «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон»; «У чому головна думка казки? Чи могли б запропонувати свою назву казки?» «Дорога, нікуди не вела» Джанні Родарі»; «Як ви вважаєте, що в казці фантастичне, а що – реальне? Хто був справжнім другом хлопчика? Доведіть свою думку». «Казка про друга» Марія Чумарка» [58, с. 6-11, 135-153, 166-170].

Автор пропонує наступні завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Прочитай казку вголос ланцюжком. Які слова виявилися незрозумілими? Які нові дійові особи з’явились у цій частині казки? Які чарівні дари одержує Гвідон від царівни Лебедиці?» «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін»; «Які слова мешканців пташиного подвір’я свідчать про їхню обмеженість, зарозумілість, жорстокість? Прочитай. Підготуйтесь за утвореним планом стислий переказ казки» «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон» [58, с. 6-11, 135-153, 166-170].

Окрім того у підручнику О. Савченко вміщено такі завдання пошукового характеру: «Назви дійових осіб казки. Чому багатий брат захотів забрати в бідного корову? Проглянь казку. Скільки загадок відгадала Маруся? Якою перед нами повстає дівчина? А пан? Що схвалюється, а що засуджується в цій казці?» «Мудра дівчина» (українська народна казка)»; «Знайдіть слова, які засвідчують про ставлення князя Гвідона до батька. Які дива побачили гості на острові?» «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін»; «Де качка висиджувала каченят? Якими були перші дії каченят? Як їх сприйняли на пташиному дворі? Чому, на твою думку, під час зустрічі з лебедями каченя охопило дивне хвилювання? Яка головна думка казки?» «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон»; «Як розпочинається казка? Чому Мартіно прозвали Вперта Голова? Чи легко було Мартіно здолати її? Що вразило хлопчика під час зустрічі з сенйором? Чому інші мешканці села поверталися ні з чим?» «Дорога, нікуди не вела» Джанні Родарі» та ін. [58, с. 6-11, 135-153, 166-170].

У підручнику В. Науменко (4 клас) автор пропонує такі завдання творчого характеру: «Прочитай перше речення казки. Пригадай, чи вже траплявся тобі подібний початок. Прочитай назву й перші два абзаци казки. Як ти думаєш, про що розповідатиметься далі?» «Золотий черевичок» (українська народна казка)»; «Як ти розумієш вислови: просвітку їй нема; ні до холодної води не береться; сиділа згорнувши руки? Яка основна думка казки?» «Золотий черевичок» (українська народна казка)»; «Що є, на твою думку, найважливішим у родинних взаєминах? Склади продовження казки. Пригадай бірманську казку «Як серед птахів виникла дружба». Порівняй її з казкою «Злагода». Чим вони подібні?» «Злагода» (киргизька народна казка)»; «Які думки про несподіваних ворогів висловили герої казки? Як професор Варсава довідався, чого бояться вороги? Чи назвав би (назвала б) ти його промову мудрою? Поміркуйте, як розгортатимуться події далі. Прочитайте всю повість «Земля світлячків». «Земля світлячків» Віктор Близнець»; «Що дивного трапилося з дівчинкою в незнайомій країні? Пофантазуй, як розгортатимуться події далі» «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл» [48, с. 145-151, 162-170].

В. Науменко у своєму підручнику (4 клас) пропонує наступні завдання репродуктивного характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Якою змальовано бабу в цій казці? Пригадай казки, де є зла мачуха. Що повторюється в цих творах? Прочитай уривки казки, яким відповідають малюнки. Якою показано бабину дочку, а якою – дідову? Знайди в тексті слова, які характеризують бабину й дідову дочок» «Золотий черевичок» (українська народна казка)»; «Прочитай опис підземелля Варсави. Чому саме тут з Що в цій повісті є казковим? Які ознаки казки ти помітив (помітила)? Пригадай, скільки пар окулярів знімав професор Варсава. Які думки він підтверджував за кожним разом? Прочитай уривки твору, яким відповідають малюнки і бралася рада?» «Земля світлячків» Віктор Близнець»; «Прочитай опис Кролика». «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл» [48, с. 145-151, 162-170].

У підручнику В. Науменко вміщено також завдання пошукового характеру на формування культури діалогічної взаємодії: «Які завдання придумувала баба дідовій дочці? Скільки разів? Хто і як допомагав дідовій дочці? За які риси характеру вона мала прихильність у своїх помічниць?» «Золотий черевичок» (українська народна казка)»; «Чому щастя залишило родину? Чия порада виявилася наймудрішою?» «Злагода» (киргизька народна казка)»; «Назви героїв повісті-казки. Розкажи, де і як вони жили, чим займалися. Яке лихо спіткало лісовий народ?» «Земля світлячків» Віктор Близнець»; «Із чого почалася подорож Аліси в Країну Чудес? Перечитай виділені слова. Про які риси характеру Аліси вони свідчать? Про що міркувала Аліса, коли летіла вниз?» «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл».

Порівняльний аналіз типів завдань під час вивчення казок у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 4 класу, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії, подано у рис. 9. (Див. рис. 9).

**Рис. 9. Порівняльний аналіз типів завдань під час вивчення казок у підручниках з читання О.Савченко та В.Науменко для 4 класу, спрямованих на культуру діалогічної взаємодії молодших школярів**

Отже, з рис. 9 постає: у підручнику О. Савченко однакова кількість завдань пошукового і творчого характеру, а от у підручнику В. Науменко більше завдань творчого характеру, але є й завдання пошукового характеру також. Отже, у підручниках з читання О. Савченко та В. Науменко для учнів 4 класу подана приблизно однакова кількість завдань, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

**Висновки до першого розділу**

Вивчення наукових підходів до тлумачення діалогу уможливило висновок: діалог науковці розуміють як інформаційне явище (істотна ознака - характер взаємодії як обмін), як когнітивний процес - напружена робота співрозмовників, яка виражена в розмові (ключова ознака - вираженість в мовленні смислових позицій співрозмовників), як рух в бік співпраці (головні ознаки – наявність можливості висловити свою позицію, прояв прагнення досягти згоди), як відкрите спілкування (ознака – відкрите пред'явлення дійсних мотивів своєї діяльності, обмін репліками діалогічного типу), як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях (основні ознаки - прояв взаємоповаги, дотримання комунікативних прав один одного, безоціночне прийняття).

Навчальний діалог науковці розглядають як основний засіб духовного пробудження особистості учня (Т. Флоренська); засіб духовного спілкування, обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (В. Сухомлинський); форма розвитку індивідуально-неповторного мислення учня, засіб побудови суб’єкт-суб’єктних відносин у дидактичному процесі (С. Курганов); засіб формулювання учнями висловлювань і постановки питань, спільна словесна творчість учителя й учнів (В.Литовський).

На підставі вивченої літератури ми дійшли висновку про те, що під навчальним діалогом слід розуміти діалог, який цілеспрямовано розгортається під час навчальних занять, що характеризується співробітництвом учасників навчального процесу, який є «пошуковим полем» істини, спрямований на досягнення поставленої учителем мети. При цьому кожен голос в класі сприймається рівноправним, а спонтанно виникаючі питання і репліки в процесі творчої діяльності не залишаються без уваги вчителя і учнів.

У дослідженні за базове обрано положення про те, що навчальний діалог – це процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин «учитель – учень», обмін навчальною інформацією при безпосередньому міжособистісному контакті учасників навчального процесу. Діалогічне навчання є спільною діяльністю учителя й учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, що забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми і нестандартне її вирішення учасниками навчального процесу.

Аналіз програми з читання для учнів початкових класів уможливив висновок: у ній відведено належну увагу формуванню культури діалогічної взаємодії під час роботи з казками, оскільки згідно з документом учні ознайомлюються з найпростішими жанровими особливостями казки, відбувається осягнення ними ціннісних смислів твору, висловлювання оцінних суджень, формування вміння робити висновки на основі змісту прочитаного твору, усвідомлення його ідеї, яке нерозривно пов’язане з умінням сприймати засоби художньої виразності, тобто школярі вчаться аналізувати казки, вести діалог з автором. У програмі вказано, що під час уроків читання вчителю потрібно активізувати пізнавальну й емоційно-почуттєву сферу учнів, залучати їх до діалогічної взаємодії з текстом, самовираження у творчій діяльності.

Проаналізувавши підручники з читання для учнів 2-4 класу О. Савченко та В. Науменко можна зробити висновки, що обоє авторів приділили належну увагу формуванню культури діалогічної взаємодії молодших школярів під час роботи з казками, ними розроблено достатню кількість завдань. Установлено, що у середньому у підручниках за 2-4 клас обох авторів співвідношення загальної кількості діалогічних завдань до загальної кількості усіх завдань дещо різниться: так у підручнику В.Науменко такі завдання складають 63 % від загальної кількості порівняно з підручником О.Савченко, де таких завдань 51 % від загальної кількості. Що стосується типів завдань, спрямованих на формування культури діалогічної взаємодії, то нами з'ясовано, що у підручниках з читання В.Науменко більша кількість творчих та пошукових завдань порівняно з підручником О.Савченко, де більше репродуктивних діалогічних завдань під час роботи з казкою. Отже, підручники з читання В.Науменко є більш доцільними у контексті формування культури діалогічної взаємодії під час роботи з казками.

**РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ЗАСВОЄННІ КАЗКИ ЯК ЖАНРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**2.1. Структурно-компонентна характеристика культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання**

Ефективність використання вчителем діалогу на уроці читання залежить від сформованості культури діалогічної взаємодії молодших школярів. З цих позицій переходимо до аналізу структурних компонентів означеної дефініції.

У понятті «взаємодія» фіксуються прямі й «зворотні» впливи речей один на одного, обміни енергією та інформацією між різними об'єктами, між організмами і середовищем, форми кооперації учнів в різних ситуаціях співпраці. Взаємодія охоплює прямі та опосередковані відносини між об'єктами і системами. У суспільній галузі прикладом взаємодії може бути безпосереднє спілкування між людськими індивідами [9, с. 15].

Поняття «взаємодія» є в пізнавальному сенсі вихідним для визначення понять руху, зміни, становлення, розвитку, процесу. Разом з тим конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється через ці поняття. Взаємодія знаходить визначеність як передача руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень в людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури. У соціальних процесах взаємодія виявляється точкою замикання і розмикання соціальних зв'язків. Інакше кажучи, взаємодія виявляється не вихідним, а повторюваним моментом, що підтримує стійкість соціальних форм. З огляду на саме цей підхід до аналізу взаємодії, можна говорити вже не про окрему взаємодію, а про їхні ряди, послідовності, системи, які забезпечують безперервність складних процесів не тільки в просторі, але і в часі [63, с. 77].

Зіставлення категорій «взаємодія», «комунікація» і «спілкування» дозволяє встановити, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємній зміні суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не тільки інформаційний обмін пізнавального або афективно-оціночного характеру, але й включення в практичну взаємодію сторін, яке забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Воно також не передбачає обов'язкової зміни суб'єктів, як взаємодія. Таким чином, у взаємодії виділяються такі характерні особливості форм людського спів-буття, як взаємна зміна взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість їх саморозвиток [9, с. 35-41].

Так на уроці, коли вчитель пропонує учням завдання намалювати словами картинки до прочитаної розповіді, він має на увазі інформаційний обмін (комунікацію). У такому обміні немає особистісної участі дитини, оскільки вона лише відтворює інформацію, отриману від вчителя, з підручника або іншої літератури, яка не перероблена, не забарвлена особистим ставленням. Навіть стверджуючи будь-яке положення, учень в даному випадку не затверджує свою думку, а посилається на авторитет вчителя або автора навчальної книги.

М.Бахтін вперше виніс культуру діалогічної взаємодії на рівень міждисциплінарних досліджень, поставив питання про поліфонію творів мистецтва та їх інтерпретацію. Мислитель досліджує простір, що створюється діалогічною взаємодією, який історично простягнувся крізь час, але що відбувається тут і зараз. У працях М.Бахтіна велике значення має аналіз діалогічної взаємодії і монологу, вчинку і винаходу, гри, відповідальності, розуміння та інших феноменів культури. У своїх працях автор розкриває діалогічну і симфонічну взаємодію. В.Біблер розкрив вчення про діалогічну взаємодію в книзі «Онтологія культури». Він вважав, що культура розвивається та існує за допомогою діалогічної взаємодії. У результаті такої взаємодії різні культури здійснюють зіткнення, перебуваючи в стані обміну традиціями. Зіткнення традицій різних культур сприяє взаємодії духовно-моральних цінностей цих культур. Однак, коли діалогічна форма взаємодії культур втрачає свою актуальність з тих чи інших причин, така реальність здатна створити соціокультурний бар'єр на тривалий час. Діалогічна взаємодія сприяє міжкультурній комунікації, при цьому діалог може протікати як локалізовано, в межах конкретної культури, так і виступати формою взаємодії з іншими культурами. Діалогічна взаємодія є інструментом розкриття духовно-моральних цінностей. Варто зазначити, що цінності суб'єктів можуть бути схожими, але можуть і протиставлятися одне одному, що певним чином впливає на здійснення суб'єкт-суб'єктних відносин. Діалогічну взаємодію не варто представляти як елементарний акт передачі інформації, вона набагато глибша і ширша за своїм сутнісним змістом [8, с. 24].

**На наш погляд, діалогічну взаємодію слід розглядати як комунікативну взаємодію, за допомогою якого соціальні суб'єкти здійснюють пошук істини, обмінюючись духовно-моральними цінностями. У діалогічній взаємодії суб'єкти викладають одне одному свої позиції, різного роду судження.** Коли людина по відношенню до оточуючих схильна до діалогічної форми взаємодії з ними, то зворотна реакція оточуючих буде містити в собі позитивне сприйняття її світогляду. У даному випадку у оточуючих виникає інтерес і схильність до розгляду суті питань діалогу. Зайняти діалогічну позицію - значить бути аргументованим в своїх судженнях і бути уважним до суджень співрозмовника. Діалогічна взаємодія являє собою рух до розуміння і взаєморозуміння. Мета діалогічної взаємодії - пошук істини в процесі вирішення різного роду завдань при збереженні почуття поваги у ставленні один до одного, при цьому без приниження почуття власної гідності. У діалогічній взаємодії забезпечується відносна рівність психологічних позицій її суб'єктів, на практиці спостерігається їх асиметрія. Будь-яка взаємодія веде до перетворення станів її суб'єктів, стосовно це і до діалогу. Він володіє ефектом незавершеності, в результаті чого взаємодія постійно народжується знову. Таким чином, обмін новими аргументами веде до пошуку істини, що в онтологічному сенсі можна трактувати як прагнення до рівноваги [1, с. 26].

Як ми зазначили вище, діалогічна взаємодія має властивість принципової незавершеності, яку можна трактувати, спираючись на парадигму діалогізму. У межах діалогічної взаємодії слід враховувати дуалістичність структури буття, що включає діючий і ментальний компоненти. Іншими словами, людське буття розкривається як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях, що дає ґрунт для двоетапного дослідження безпосередньо і діалогічної взаємодії. Розглядаючи людину як мислячу субстанцію, самосвідому особистість, звернемося до діалогічної взаємодії з позиції смислового підходу. Базовим поняттям тут виступає інтелектуальна активність. У якості сторін, що вступають в діалогічну взаємодію, слід розглядати смислові позиції суб'єкта по відношенню до предмета взаємодії. Якщо дані точки зору притаманні одному і тому ж суб'єкту, то ми маємо справу з внутрішнім діалогом. Якщо ж вони належать різним суб'єктам, то мова йде про зовнішній діалог.

Діалогічна взаємодія складається з двох принципово різних частин: керуючої (структурованої) і хаотичної. Вона передбачає розвиток, що реалізується через закономірну періодичну зміну порядку і хаосу. Іншими словами, хаос при певних обставинах набуває творчої сили, здатної продукувати новий порядок. Діалогічну взаємодію слід вважати проявом ефекту самоорганізації, оскільки одним з характерних ознак колективності служить «спонтанне виникнення порядку і організації з безладдя та хаосу» [11, с. 42]. Для особистості активної і творчої природним є стан хаосу (свободи), оскільки цей стан при певних обставинах є станом розвитку, коли він гармонійно поєднується з керуючою і організуючою функціями колективу. Діалогічна взаємодія є тим колективним механізмом, за допомогою якого може бути знайдена гармонія між хаосом і порядком, яка здатна привести особистість, відкриту для новацій, до стійкої тенденції діалогічної взаємодії з соціумом [9, с. 29].

Діалогічна взаємодія - це складне соціальне явище. Абсолютна згода лише до певної міри має розвиваючий ефект для її учасників, так як повна єдність думок не стимулює розвитку і не несе в собі ніякої новизни. Люди, чиє мислення тотожне з певних питань, а точки зору на різні проблеми збігаються, можуть тільки відтворювати наявне, що не продукуючи нових концепцій при постановці і вирішенні світоглядних завдань. Для народження нового необхідна суперечка, обговорення, протиріччя різних думок. Діалогічна взаємодія вимагає від своїх учасників наявності протиріч між досвідом і теорією, управлінням і свободою, різними теоретичними конструкціями, тобто в цілому - хаосу, долаючи який можна творити. Розвиток як перехід особистості на принципово новий рівень думки або дії можливий лише в умовах діалектики непередбачуваності. Це доводить, що діалогічна взаємодія має багаторівневу структуру. З. Андрєєва зазначає, що, з точки зору психолінгвістики, етапи діалогічної взаємодії являють собою логічно завершені, але ієрархічно пов'язані між собою акти творчості. Ці етапи можна розглядати також як стадії вирішення когнітивних завдань. Таким чином, безпосередньо діалогічній взаємодії передують адаптаційний і уточнюючий етапи. Завершується ж процес згортанням ситуації, тобто досягненням мети діалогічної взаємодії [3, с. 42].

Отже, діалогічна взаємодія, в результаті якої учень отримує досвід духовного самовизначення і творить справжні духовно-моральні цінності, має єдину структуру на всіх рівнях свого прояву, містить в собі цінності, суб'єкти, загальний простір смислів. Діалогічна взаємодія суб'єктів у формуванні духовно-моральних цінностей проявляється і в часі, і в просторі в якісно різних умовах, має момент виникнення, але не має завершення. Невід'ємною умовою розвитку діалогічної взаємодії є нетотожність суб'єктів, які в нього вступають, так як функцією діалогічної взаємодії є взаємозв'язок в єдності протилежностей: хаосу і порядку.

З позицій діалогічної педагогіки, яку В.Біблер [10] визначає як модернізовану теорію і практику навчання і виховання, яка полягає в оновленні педагогічного мислення і спрямування його в русло діалогічності, найважливішим в реалізації діалогічної взаємодії є вербальне спілкування. Теорії освітньої продуктивності діалогу між учителем і учнем, а також поняття культури, яке демонструє його схожість з природою людської мови, складають філософсько-педагогічне підґрунтя діалогічної педагогіки, поширюючи педагогічну взаємодію на принципах кооперації між учителем і учнем, між групами учнів, між учнями і вчителем нарівні. Особистість із сформованою культурою діалогічної взаємодії проявляє культуру в своїх діях, вчинках, думках, мові, внутрішньо націленій на діалог з іншою людиною, тобто формування і розвиток культурної особистості можливе тільки в спілкуванні або в діалозі носіїв певної культури. На підтвердження цього, В. Біблер зазначає, що культура виникає, транслюється і існує в процесі взаємодії, в спілкуванні особистостей як спілкуванні різних культур. У цьому формулюванні діалогічну сутність культури можна чітко простежити, якщо розглядати її як форму спілкування (діалогу) культур [10]. «У глибинній ідеї діалогу культур формується нова культура спілкування» [15, с. 80], яка в першу чергу має на меті взаєморозуміння всіх учасник**і**в взаємодії. Відповідно, вирішальне значення для формування культури діалогічної взаємодії має діалогічна взаємодія учасників навчального процесу, в основі якого лежить діалог, одночасно виступає формою навчання, шляхом отримання інформації про навколишній світ, засобом розвитку, вдосконалення і саморозвитку особистості. Діалог (від гр. Dialogos - «розмова, бесіда») - це «двостороннє мовне спілкування, яке виражається в обміні репліками-висловлюваннями, пов'язаними між собою змістовно і формально» [42, с. 85]. За визначенням

В. Беркова, діалог - це «логіко-комунікативний процес взаємодії людей шляхом вираження своїх смислових позицій» [9, с. 4]. М. Бахтін пояснює діалог як «взаєморозуміння учасників процесу взаємодії і в той же час збереження власної думки» [9, с. 15].

**Ми розглядаємо культуру діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання як форму інтерактивної взаємодії в умовах конкретної навчальної ситуації, яка забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями і сприяє засвоєнню соціального, читацького і культурного досвіду в умовах навчального співробітництва.** Сутність такої взаємодії визначається не тільки поєднанням спілкування, контактів, обміну думками, обговорень, переговорів, консультацій в спільних діях з метою досягнення взаєморозуміння, а й сукупністю полеміки і дискусії, критики і самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору, внутрішнім діалогом з автором твору. Конструктивний діалог повинен бути гуманістичним і демократичним, оскільки він повинен враховувати унікальність учасників, їх принципову рівність, варіативність поглядів кожного, орієнтацію суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію точок зору іншими суб'єктами. Такий діалог повинен передбачати взаємну активність, при якій кожен не тільки відчуває вплив, але і сам в рівній мірі впливає на іншого шляхом взаємного проникнення партнерів у світ почуттів і переживань один одного, прагнення до співучасті, співчуття. Культура діалогічної взаємодії в основі передбачає одночасне засвоєння культурних компонентів мотиваційно-смислової і предметно-операційної сторін навчання, що є важливим насамперед для учнів. Обмін думками та висновками, обмін смислами, зіставлення і аналіз інформації, взаємна зацікавленість один одним, казкою як твором, її автором активізує самопізнання учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку, дає можливість подолати однобічність підходів до вирішення навчальних завдань і зробити їх відкритими для критичної оцінки або корекції відповідно до обставин, що склалися під час освітнього процесу.

З огляду на вимоги до змісту і характеру діалогічної взаємодії, можна виділити основні компоненти культури педагогічної взаємодії:

* цінності як елементи переконань, які створюють основу для здійснення процесу взаємодії; наукові знання і навички їх застосування на практиці; досвід суб'єктів взаємодії (соціальний, емоційний, культурний) як відображення в свідомості особистості законів об'єктивного світу і суспільної практики, отриманий в результаті активного практичного пізнання і який дає можливість персоналізувати процес засвоєння і створення знань;
* домінуючі мотиви навчання як повністю або частково усвідомлені внутрішні імпульси, які спонукають учня до активної діяльності;
* значущі якості молодшого школяра (комунікативні, полікультурні, соціальні, організаційні та ін.);
* вміння діалогічної взаємодії;
* норми поведінки як встановлені стандарти поведінки в певному суспільстві, знання яких допомагає встановлювати контакт, спілкуватися, досягати взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, здатність аналізувати та розуміти художній твір, вести діалог з автором.

Для дослідження культури діалогічної взаємодії як інтегративного поняття важливими є всі перераховані елементи, оскільки саме їх систематизована сукупність сприяє ефективній діалогічній взаємодії. По суті, компоненти культури діалогічної взаємодії - це не лише моделі людських взаємин, механізми взаємодії з навчальної середовищем, свого роду сценарії поведінки, засвоєння яких забезпечує взаємодію, а окремі компоненти забезпечення не тільки міжособистісної взаємодії, але і взаємодії з навколишнім середовищем та з автором твору.

Таким чином, призначення культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання під час роботи з казкою полягає у формуванні культурної особистості молодшого школяра, здатного пристосовуватися до культурних зразків і моделей в процесі навчальної діяльності та аналізу казки як художнього твору, визначення пріоритетів і норми, що регулюють всі сфери життя учня, в тому числі й сферу взаємодії з іншими людьми, взаємодію з автором твору.

Саме за допомогою культури діалогічної взаємодії з урахуванням принципів довіри і співпраці відбувається взаємодія індивідуальних процесів мови і мислення, їх накладання і взаємопроникнення, що, в свою чергу, веде до створення індивідуальної манери спілкування, накопичення способів організації і ведення діалогу. Таким чином, ефективна взаємодія з подальшим формуванням її культурної сторони можлива тільки у формі діалогу, що складається із сукупності певних структурних компонентів. Акцент на мотиваційному компоненті діалогу розвиває вміння стимулювати позитивну мотивацію до навчальної діяльності і формує інтерес до спілкування учнів початкової школи.

Застосування комунікативного компонента допомагає розкрити механізми подолання існуючих протиріч між індивідуальним сприйняттям і глибиною засвоєння знань, умінням використовувати їх на практиці.

Емоційний компонент культури діалогічної взаємодії дає можливість створити творчий мікроклімат на занятті, визначати і адекватно моделювати психологічний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками. Оціночний компонент культури діалогічної взаємодії допомагає робити висновки, підводити підсумки роботи. Функціональна сторона культури діалогічної взаємодії дає підставу виділити її інтелектуальну, емоційну і соціальну функції. Інтелектуальна функція полягає в розумовому розвитку учасників, тобто в засвоєнні, систематизації, вдосконалення знань, умінь і навичок, необхідних для навчання. Емоційна функція передбачає розвиток комунікативних, гностичних емоцій в процесі діалогу. Соціальна функція пов'язана з системою цінностей особистості й полягає у формуванні активної позиції в житті кожного суб'єкта діалогічної взаємодії. Перераховані функції є надзвичайно важливими в їх єдності.

Оволодіння діалогікою (теорією діалогу) в умовах сучасного інформаційного суспільства є однією з головних умов формування культури діалогічної взаємодії молодшого школяра і культурної особистості взагалі, оскільки саме за допомогою діалогу учасники взаємодії формуються як особистості, засвоюють загальнолюдські й національні цінності, соціальний досвід, тобто формують індивідуальну культуру діалогічної взаємодії.

Таким чином, зростання ролі літератури як засобу міжкультурного спілкування вимагає формування культури діалогічної взаємодії в основі з діалогом, яка передбачає одночасне засвоєння учнем культурних компонентів мотиваційно-смислової і предметно-операційної сторін навчання. Діалогічна сутність культури взаємодії проявляється при розгляді її як форми діалогу культур.

Отже, результатом оволодіння культурою діалогічної взаємодії на уроках читання під час вивчення казки має стати вміння учня вільно вести конструктивний діалог незалежно від теми твору з учасниками освітнього процесу та автором твору, дотримуючись навчальних параметрів і норми, вміння діалогічності мислення, а також здатність пристосовуватися до культурних зразків і моделей в процесі інтерактивної діяльності, визначаючи цінності й стандарти, необхідні для регуляції як навчальної сфери, так і повсякденної діяльності особистості.

У контексті зазначеного цілком очевидно, що культура діалогічної взаємодії учнів початкової школи на уроках літературного читання як системний феномен поєднує:

* спрямованість (позитивно-активне ставлення до навчання, читання, художньої літератури та мотивованість до уроків читання);
* навченість (знання про літературу, казки, їх авторів);
* емоції (вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття казки, подій, вчинків, які описані у ній, емоційна чуйність до героїв казки; емпатія, здатність співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору тощо);
* діяльність (взаємодія на уроках читання під час аналізу казки на рівні діалогу з учнями, вчителем та автором твору).

За такого підходу з урахуванням прийнятої психолого-педагогічної термінології видається за можливе визначити структуру означеної дефініції, відповідно виокремлюючи такі компоненти:

* ціннісно-смисловий;
* гностичний;
* емоційний;
* процесуально-діяльнісний.

Особливе значення має дослідження формування культури діалогічної взаємодії в молодшому шкільному віці, який в педагогіці прийнято визначати віковим проміжком від 7 до 10 років. Він збігається з навчанням у початкових класах загальноосвітніх установ. Характерна риса цього періоду полягає в тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості уживаються в його поведінці й свідомості у вигляді складних і часом суперечливих поєднань. Як і будь-який перехідний стан, даний вік багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно вловлювати і підтримувати.

У молодшого школяра вага головного мозку помітно збільшується після семи років. Особливо збільшуються лобні долі, які відіграють велику роль у формуванні вищих і найбільш складних функцій психічної діяльності людини. Змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування. Гальмування (основа стримування, самоконтролю) стає більш помітним, ніж у дошкільнят. Однак схильність до порушення ще дуже велика, звідси - непосидючість молодших школярів.

Психофізіологічна основа, закладена в дошкільному віці, дозволяє молодшому школяреві звернутися до накопичення фактів про світ. Він стверджує себе в навколишньому предметному середовищі. На основі протиріччя - прагнення до діалогічної взаємодії і невміння його здійснити у дитини виникають провідні для цього віку духовні пізнавальні потреби, різноманітні пізнавальні прагнення та інтереси. Стан збирання фактів, відчуття себе в предметному світі є нормальною умовою формування культури діалогічної взаємодії. У зв'язку з активною роботою психіки розвивається мислення дитини, і створюються передумови для здійснення повноцінного діалогічного процесу.

Свідомість молодшого школяра ще не стає самостійним регулятором поведінки і діяльності, розвитку духовних потреб. Але вона (діяльність) вже є досить стійкою для того, щоб узяти діяльну участь в організації міжособистісної взаємодії. Це дозволяє спиратися на свідомість самої дитини, яка продовжує залишатися предметом і результатом виховання [49 с. 232]. Інтуїтивне прийняття дитиною цінності знання дозволяє формувати у школярів цього віку **ціннісно-смисловий компонент культури** діалогічної взаємодії, а також справжні пізнавальні інтереси як основу навчальної діяльності.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися громадська спрямованість особистості [28, с. 256], яка впливає на процес становлення людини як особистості і як індивідуальності, здатної самостійно і вільно осмислювати навколишню дійсність і приймати рішення. Як зазначає В.Зайцев [20 с. 3], вільний вибір діяльності, як особистісна якість, орієнтована на певні моральні цінності, закладається в шкільні роки. Таким чином, ціннісно-смисловий компонент проявляється у всіх видах життя і діяльності молодшого школяра, який поступово реалізує, стверджує себе як суб'єкт і сприяє формуванню гармонійно розвиненої і цілісної особистості.

Ціннісно-смисловий компонент культури діалогічної взаємодії проявляється в тому, що у всіх видах практичної діяльності, у соціальному і духовному житті дитина діє, тобто реалізує і стверджує себе, як суб'єкт. Саме цей компонент сприяє гармонізації особистості, її цілісності.

**Ціннісно-смисловий компонент культури діалогічної взаємодії на уроках читання під час вивчення казки,** на нашу думку, відображає позитивно-активне ставлення до діалогу на уроках читання, інтерес до авторів казок, їхньої творчості, наявність інтересу до різних видів навчальних завдань під час уроків читання.

Особливостями інтелектуальної сфери молодших школярів є інтенсивний, але нерівномірний розвиток психічних процесів. Учні цього віку поки ще не вміють проводити цілеспрямований аналіз спостережуваного, виділити головне, істотне у сприйнятому. У цей період відбувається перехід від наочно образного, конкретного до понятійного, науково-теоретичного мислення. Поступово розвивається і вдосконалюється відтворювальна уява, вона стає більш реалістичною і керованою. Тому саме **процесуально-діяльнісний компонент культури діалогічної взаємодії** забезпечує у молодших школярів реалізацію і розвиток розумових здібностей, де досить яскраво проявляються вікові особливості окремих психічних функцій. Цей компонент включає в себе здібності, вчинки, вміння учнів в різних видах діяльності і спілкування, забезпечуючи у молодших школярів реалізацію розумових здібностей, де досить чітко проявляються індивідуальні особливості окремих психічних функцій.

**Процесуально-діяльнісний компонент культури діалогічної взаємодії** школярів передбачає сформованість умінь виконання діагностичних завдань під час аналізу казки; адекватне використання вербальних і невербальних засобів у навчальному діалозі; активність учнів у вирішенні навчальної проблеми під час вивчення казки; рівень розвитку мовних компетенцій, що проявляється в умінні дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях; уміння сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників.

У ході навчання кардинально перебудовується вся система розвитку дітей. Активно починає змінюватися інтелектуальна компонента. Дитина переходить з рівня конкретно-образного на рівень словесно-логічних міркувань. Уся психічна діяльність - це складна самообумовлювана система, в якій на кожному етапі панує та чи інша функція. У молодшому шкільному віці - це мислення. Воно організовує роботу інших структур (увага, пам'ять, сприйняття і т.п.) і робить їх «інтелектуальними», тобто довільними. Дитина вчиться цілеспрямовано запам'ятовувати, зосереджуватися і вишукувати щось. На цьому етапі дитина вперше стикається з справжніми абстрактними науковими поняттями.

Якщо дошкільнята вирішують будь-які завдання в опорі на безпосередньо сприйняті властивості об'єкта і на «життєві поняття», засвоєні від батьків, то вже в молодшому шкільному віці діти починають враховувати і перші відірвані від наочного сприйняття терміни і значення. Але те, як кожен конкретний школяр засвоює поняття, обумовлено системою навчання. Мислення дитини може розвиватися в трьох іпостасях (насправді вони співіснують, проте одна обов'язково домінує):

- просте оперування з самого початку заданими властивостями предмета (це схема традиційної школи);

- емпіричне;

- абстрактно-асоціативне.

Починаючи з 7 років починає активно змінюватися і розвиватися сфера мотивів і потреб дитини, розвивається її самосвідомість. Виникає прагнення учня до свого самоствердження і права на його прийняття з боку дорослих і однолітків, прийняття його навчальної діяльності і її успіхів. Завдяки структурованому навчанню, діти набувають відповідальності, яка починає розвиватися як особистісна характеристика. У межах навчання пізнавальні прагнення дитини переходять в дії, школяр не просто хоче дізнатися, він робить щось для того, щоб дізнатися про це щось. Для дитини з'являється значимість оцінки її праці батьками, вчителем та однокласниками. Формується і початкова самооцінка учня. Школяр вчиться працювати в команді, зіставляти свої дії з діями інших і прагне до загального результату. У структурі особистості розвиваються такі найважливіші компоненти:

- саморефлексія і самопізнання - вміння встановлювати межі своїх умінь («це я можу зробити сам, а тут мені потрібна допомога», «що мені необхідно, щоб я міг сам впоратися з цим завданням?»);

- внутрішня схема дії (вміння чітко планувати і розбивати на етапи рішення задачі, бачити її конкретний результат);

- довільність дій і їх внутрішній контроль. Дитина починає контролювати свою поведінку, починає усвідомлювати причини, за якими це можна, а це не можна, можливо. Встановлюються відмінності у відносинах з дорослими та іншими дітьми. Береться під контроль і емоційна сфера: дитина приборкує свої емоції. Зовнішні норми і вимоги інтеріоризуються і стають так званої совістю учня. Починається розвиток і деяких вищих почуттів: Моральні - Естетичні. Однак не варто думати, що в молодшому шкільному віці ці почуття стійкі: вони переходять і тільки-тільки починають розвиватися. Більш того, починає оформлятися первинна критичність. Ця якість важлива тим, що вона діє у зв'яку з мисленням. Тобто дитина не просто дізнається нові речі і засвоює їх, а й намагається зрозуміти, чому саме так. Тут, як ми бачимо, згаданий вище спосіб зубріння навпаки знімає можливість дитини осмислити що-небудь. У майбутньому ця навичка розвивається в прагнення до пошуку альтернатив і кращих шляхів рішень, як суто теоретичних проблем, так і життєвих.

**У зв’язку з вищевикладеним ми виділяємо гностичний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії на уроках читання під час аналізу казки як жанру, який** відображає сформованість психічних процесів мислення, уяви, пам’яті, загальну навченість, освіченість школяра, поінформованість про специфіку казки як жанру, наявність в учня певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів, культурних традицій народу та соціального устрою мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

Дітям цього віку притаманний тривалий, стійкий, радісний, бадьорий настрій. Це - вікова норма емоційного життя. Але у деяких з учнів спостерігаються негативні афективні стани, пов'язані з розбіжністю завищеного рівня домагань і скромними результатами навчальної роботи [18, с. 127]. Прояв схильності до гострих афектних станів, пояснюється, на думку дослідників, розбіжністю між домаганнями дитини і можливістю задовольнити їх. Тому саме **емоційний компонент культури діалогічної взаємодії** забезпечує у молодших школярів реалізацію і розвиток емоційної сфери. Цей компонент забезпечує реалізацію стійкості особистості дитини в її соціальній поведінці взагалі і в діалогічній взаємодії зокрема.

**Емоційний компонента сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою** учнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття казки, емпатію, здатність співпереживати літературним героям казок, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору, передбачає емоційну культуру під час діалогу у роботі над казкою.

Виділені компоненти дозволяють остаточно визначитися в розумінні культури діалогічної взаємодії молодшого школяра, яка буде тлумачитися як орієнтація на пізнання, усвідомлення і перетворення суб'єкта в процесі його активної взаємодії з оточуючими та автором твору.

Виокремлені компоненти сформованості культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів у роботі над казкою на уроках літературного читання (ціннісно-смисловий; гностичний; емоційний, процесуально-діяльнісний) слугуватимуть підґрунтям для визначення критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища в сучасній практиці початкової школи.

**2.2. Критерії, показники та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання**

Як зазначено вище, змістове навантаження **ціннісно-смислового компонента сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою** учнів початкових класів передбачає позитивно-активне ставлення до пізнання, наявність в учнів позитивної мотивації до навчання; до діалогу у колі сімейного читання; сформованість ціннісних орієнтацій, осмисленість діяльності, які спонукають молодшого школяра опановувати знання, способи пізнання, свідомо ставитися до навчання, бути активним у навчальній діяльності, а також формувати не тільки послідовне становлення власної позиції, а й прагнення спиратися на думку інших.

Відтак, **критерієм сформованості ціннісно-смислового компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів визначено мотиваційний,** а показниками його вияву нами виокремлено такі: позитивна мотивація навчання; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій, осмисленість діяльності, системність цінностей і смислів, позитивне ставлення до навчальної діяльності, активність особистості в ціннісно-смисловій розумовій діяльності і подальше за цим практичне самовираження особистості (прояв позитивних рис характеру).

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: позитивну мотивацію до навчання, до діалогу у колі сімейного читання перевіряємо за допомогою використання анкети «Моє ставлення до навчання та діалогу у колі сімейного читання»; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій – за допомогою методики «Радості та прикрощі».

**Гностичний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії** відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку казки як жанру, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів.

З урахуванням змістового наповнення **гностичного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії**, правомірно критерій його вияву назвати **когнітивним,** а показниками виокремити такі: обізнаність учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», культурних традицій народу та соціального устрою мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугує нами розроблене тестове завдання «Мої знання з літературного читання».

**Процесуально-діяльнісний компонент культури діалогічної взаємодії** школярів передбачає сформованість умінь виконання діагностичних завдань під час аналізу казки; комунікативні здібності школярів; рівень розвитку мовленнєвих умінь, що проявляється в умінні дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях; діалогічні уміння - сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента правомірно критерій його вияву назвати **діяльнісно-практичним.**

Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик: сформованість умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки перевіряємо за допомогою методики В.Ряховського **«**Тест оцінки рівня товариськості»; рівень розвитку мовленнєвих умінь – за допомогою твору на тему «Моя улюблена казка»; діалогічні уміння (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) перевіряємо за допомогою складених нами тестових завдань до теми «Зі скарбниці казок» за підручником «Літературне читання» 4 клас; комунікативні здібності - активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях – за допомогою діагностики «Комунікативні та організаторські здібності» (В.Синявський, В.Федорошин).

Змістове навантаження **емоційного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою** учнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття казки, емпатію, здатність співпереживати літературним героям казок, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору, емоційну культуру під час діалогу у роботі над казкою.

З урахуванням змістового наповнення емоційного компонента **сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою** правомірно критерій його вияву назвати **регулятивним**, а показниками виокремити такі: емоційна чуйність до літературних героїв казок, емоційна культура.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до героїв казок перевіряємо за допомогою тесту на визначення рівня емпатії (І.Юсупов); емоційну культуру учнів – за допомогою тесту на рівень емоційно-вольової сфери «Кактус» (М. Панфілової).

Кожен з критеріїв має систему показників, що характеризують прояв досліджуваних якостей за даним критерієм. Діагностування міри прояву показників за кожним критерієм здійснюється за допомогою засобів вимірювання і певних методів дослідження. Критерії, показники та засоби вимірювання рівня культури діалогічної взаємодії учнів представлені в таблиці 2.1. (Див. таблицю 2.1).

**Таблиця 2.1.**

**Компоненти, критерії, показники та діагностувальний інструментарій рівнів культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Компоненти культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів** | **Критерії культури діалогічної взаємодії молодших школярів** | **Показники культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів** | **Діагностувальний інструментарій рівня культури діалогічної взаємодії** |
| **Ціннісно-смисловий** | **Мотиваційний** | позитивна мотивація до навчання; до діалогу у колі сімейного читання | Анкета «Моє ставлення до навчання та діалогу у колі сімейного читання»; |
| націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій; | Методика «Радощі та прикрощі»; |
| **Гностичний** | **Когнітивний** | обізнаність учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», культурних традицій народу та соціального устрою мовної спільноти казки, в якому вона функціонує | Тестове завдання «Мої знання з літературного читання»; |
| **Емоційний** | **Регулятивний** | емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до героїв казок | Тест на визначення рівня емпатії (І.Юсупов); |
| емоційна культура учнів | Тест на рівень емоційно-вольової сфери «Кактус» (автор М. Панфілова). |
| **Процесуально-діяльнісний** | **Діяльнісно-практичний** | сформованість умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки; | методика оцінки рівня товариськості В.Ряховського; |
| рівень розвитку мовленнєвих умінь (уміння дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане) | твір «Моя улюблена казка»; |
| комунікативні здібності - активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях; | діагностика «Комунікативні та організаторські здібності»  (В.Синявський, В.Федорошин) (КОЗ) |
| діалогічні уміння (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) | тестові завдання до теми «Літературні казки зарубіжних письменників» за підручником «Літературне читання» 4 клас (О.Савченко) |

На основі змісту культури діалогічної взаємодії молодших школярів, виявлених нами критеріїв розвитку мотиваційного, гностичного, емоційно-оцінного, процесуально-діяльнісного компонентів інтегративної культури діалогічної взаємодії ми визначили її три рівні: високий, середній, низький:

* низький рівень культури діалогічної взаємодії учнів характеризується відсутністю інтересу до читання казок, до завдань під час аналізу твору, відсутністю емоційної привабливості та позитивної мотивованості до навчання та літератури; до діалогу у колі сімейного читання; відсутністю усвідомлення важливості самозміни, сформованості ціннісних орієнтацій пізнання; елементарних знань учнів щодо понять «література», «літературні жанри», «казка»; учні цього рівня мають труднощі у встановленні контактів під час діалогу при роботі з казками, мають високий рівень тривожності, емоційні прояви у їхніх вчинках характеризуються нестабільністю, спалахами гніву та роздратування, злості, нездатністю контролювати спалахи агресії під час діалогів з товаришами; відрізняються пасивністю у вирішення навчальної проблеми під час аналізу казки, невмінням давати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане; виявляють пасивність у комунікативних діалогічних ситуаціях; мають низький рівень розвитку діалогічних умінь (не вміють сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників);
* середній рівень культури діалогічної взаємодії притаманний школярам з ситуативним інтересом до читання казок, до навчання, до завдань під час аналізу твору, який залежить від настроїв та вподобань учня, з ситуативною позитивною мотивованістю до казки; до діалогу у колі сімейного читання; які усвідомлюють важливість самозміни, сформованості ціннісних орієнтацій пізнання; з наявністю базових знань щодо літератури, жанрів, казки як жанру, проте мають окремі помилки у визначенні казки як літературного жанру; емоційні прояви у їхніх вчинках характеризуються ситуативністю: то спалахами гніву та роздратування, то здатністю до контролю емоцій; мають високий рівень тривожності; відрізняються ситуативною активністю у вирішення навчальної проблеми під час аналізу казки, вмінням давати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, проте виконують це з певними помилками; переважно у ситуаціях стимулювання вчителем; ситуативно-активні у комунікативних діалогічних ситуаціях залежно від настрою та актуально обраної теми казки; мають достатній рівень розвитку діалогічних умінь (здатність сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників, проте в окремих випадках з помилками, переважно питання репродуктивного характеру);
* високий рівень культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи, при якому школярі мають стійкий інтерес до навчання, читання казок, до завдань під час аналізу твору, позитивно мотивовані до літературного читання; до діалогу у колі сімейного читання; усвідомлюють важливість самозміни; учень свідомо ставиться до навчання, активний у навчальній діяльності, має сформовані ціннісні орієнтації пізнання; має глибокі знання щодо літературних жанрів та казки як жанру; емоційні прояви у вчинках школярів цього рівня характеризуються здатністю до контролю емоцій; мають низький рівень тривожності; відрізняються високою активністю у вирішенні навчальної проблеми під час аналізу казки, вмінням давати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане; активні у комунікативних діалогічних ситуаціях; високий рівень розвитку діалогічних умінь (здатність сформулювати проблемні питання до твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників).

На основі змісту культури діалогічної взаємодії молодших школярів, виявлених нами критеріїв (мотиваційного, когнітивного, регулятивного, діяльнісно-практичного) ціннісно-смислового, гностичного, емоційного, процесуально-діяльнісного компонентів інтегративної культури діалогічної взаємодіїми ми визначили її три рівні: високий, середній, низький.

**2.3. Реальний стан сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою на уроках літературного читання**

З метою перевірки концептуальних ідей, на яких ґрунтується дослідження, нами було проведено констатувальний експеримент, який організовано на базі Київської загальноосвітньої школи № 264 (контрольна група) КГ та (експериментальна група) ЕГ у 3 класах. Експеримент охоплював по 32 учнів у кожному класі.

Мета констатувального експерименту:

- визначити критерії та рівні культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів;

- визначити вихідний рівень культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

З метою отримання достовірної та різнобічної інформації про вихідний рівень культури діалогічної взаємодії учнів було розроблено критеріально-діагностувальний інструментарій, що слугував деталізації вияву показників розвитку культури діалогічної взємодії. Вияв сформованості ціннісно-смислового, гностичного, емоційно-оцінного, процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії молодших школярів здійснювався за допомогою визначених дослідницьких методик, які відзначаються ступенем репрезентативності, надійності, валідності.

Позитивну мотивованість до казки, навчання, до діалогу у колі сімейного читання, осмислення ціннісного ставлення до художньої літератури за ціннісно-смисловим компонентом мотиваційного критерію на констатувальному етапі експерименту ми перевіряли за допомогою розробленої анкети «Моє ставлення до навчання та до діалогу у колі сімейного читання» (Див. Додаток Б).

На запитання анкети «Що приваблює тебе у школі» варіанти відповідей учнів були такими: навчання (19 % молодших школярів КГ та 16 % опитаних ЕГ); уроки (24 % молодших школярів КГ та 18 % опитаних ЕГ); знання (31 % молодших школярів КГ та 27 % опитаних ЕГ), спілкування (13 % молодших школярів КГ та 10 % опитаних ЕГ), друзі (13 % молодших школярів КГ та 27 % опитаних ЕГ).

У своєму дослідженні ми спиралися на теорію формування читацької самостійності Н. Свєтловської, якою були відкриті три найважливіші закони: закон знання книг, закон діяльнісного формування читача і закон провокування навчанням небажання читати. З огляду на ці закони, ми розуміли, яким важливим для початківця-читача є книжкове оточення, можливість спілкуватися з іншими читачами з приводу прочитаного і вплив на маленьку дитину більш досвідченого (дорослого) читача, який подає зразок діяльності з книгами і серед книг. З цих позицій і були розроблені наші анкети для учнів. Нас цікавила актуальність для сучасних учнів 3-х класів такого поняття, як «сімейне читання». Так, «читаємо вголос разом» - відповіли близько 45% учнів КГ та 42 % опитаних ЕГ, 38 % учнів КГ та 46 % опитаних ЕГ відповіли: «ні, не читаємо, але хотілося б читати разом», решта відповіли, що не читають.

Для нас важливо було також з'ясувати, чи супроводжується це читання бесідами про прочитане, обговоренням, обміном думками. Показово, що значна частина учнів (70 % молодших школярів ЕГ та 69 % КГ) хочуть обговорювати прочитані книги з батьками. Отримані дані дають підставу вважати, що сімейного обговорення книг прагнуть діти навіть в тих сім'ях, де немає традиції сімейного читання. Очевидно, що молодший школяр потребує підтримки в ході читацької діяльності, а навчання школярів діалогічної культури може стати важливим аргументом у становленні маленького читача. Констатуючий експеримент виявив також цілком щире бажання учнів написати власну «книгу», тобто заявити свою позицію в діалозі з «іншими» через текст, виступити в ролі не тільки читача, а й автора, оскільки на це вказали 82 % учнів КГ та 91 % опитаних ЕГ.

Щодо мотивів навчальної діяльності відповіді учнів були такими: «Прагну отримати гарну оцінку» (24 % учнів КГ та 19 % опитаних ЕГ); «Люблю долати труднощі в навчанні» (5 % учнів КГ та 8 % опитаних ЕГ); «Намагаюся завоювати авторитет серед однолітків» (7 % учнів КГ та 9 % опитаних ЕГ); «Цікавий зміст навчального матеріалу» (21 % учнів КГ та 17 % опитаних ЕГ); «Хочу уникнути неприємностей від учителів чи батьків» (4 % учнів КГ та 9 % опитаних ЕГ); «Розумію необхідність виконання свого обов'язку учня» (11 % учнів КГ та 13 % опитаних ЕГ); «Хочу пізнати глибше й ширше навчальний матеріал» (14 % учнів КГ та 15 % опитаних ЕГ); «Хочу відчути задоволення й радість від досягнутих успіхів» (14 % учнів КГ та 10 % опитаних ЕГ).

На запитання анкети «Яким жанрам літератури надаєте перевагу?» учні відповіли так: «люблю читати книги різних жанрів» (11% респондентів КГ та 12 % опитаних ЕГ); «казкам» (35 % учнів КГ та 29 % опитаних ЕГ); «оповіданням» (32 % учнів КГ та 35 % опитаних ЕГ); «залежно від сюжету» (22 % учнів КГ та 24 % опитаних ЕГ).

Високий рівень позитивної мотивованості до казки, навчання, до діалогу у колі сімейного читання, осмислення ціннісного ставлення до художньої літератури виявлено у 26 % учнів КГ та 23 % школярів ЕГ, оскільки вони набрали від 10 до 12 балів; середній рівень позитивної мотивованості до навчання, до діалогу у колі сімейного читання, констатовано у 46 % опитаних КГ та 49 % ЕГ; низький рівень – у 28 % КГ та 28 % ЕГ, оскільки вони набрали від 2 до 5,5 балів.

Націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій за мотиваційним критерієм ціннісно-смислового компонента встановлено за допомогою методики «Радості та прикрощі». (Додаток В).

Учням пропонували відповісти на питання: «Як ти думаєш, що радує, а що засмучує твоїх батьків, вчителя?» При аналізі відповідей ми виділяли радощі й прикрощі, пов'язані з власним життям особистості, з життям її колективу (групи, класу тощо). Отримані результати дали уявлення про стрижневі інтегральні властивості особистості дитини, які виражалися в єдності знань, відносин, домінуючих мотивів поведінки і дії.

Високий рівень націленості на самозміну, сформованості ціннісних орієнтацій виявлено у 28 % учнів КГ та 31 % школярів ЕГ; середній рівень націленості на самозміну, сформованості ціннісних орієнтацій констатовано у 46 % опитаних КГ та 49 % ЕГ; низький рівень – у 24 % КГ та 18 % ЕГ.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Рівень позитивної мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання, націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій за мотиваційним критерієм ціннісно-смислового компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень позитивної мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання | 26 | 23 | 46 | 49 | 28 | 28 |
| Рівень націленості на самозміну, сформованості ціннісних орієнтацій | 28 | 31 | 48 | 51 | 24 | 18 |
| **Узагальнені дані** | **27** | **27** | **47** | **50** | **26** | **23** |

Як показують дані таблиці 2.2, рівень позитивної мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання, націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій за мотиваційним критерієм ціннісно-смислового компонента на констатувальному етапі експерименту учнів КГ та ЕГ перебувала здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента культури діалогічної взаємодії молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень сформованості культури діалогічної взаємодії молодших школярів за гностичним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників когнітивного критерію.

З метою з'ясування поінформованості молодших школярів щодо літературних понять та літературних жанрів нами розроблено тестове завдання «Мої знання з літературного читання» (Див. Додаток Г).

На перше питання «Визначте тему твору» лише 8% учнів КГ та 10 % ЕГ змогли дати повну та обґрунтовану відповідь.

З другим завданням «Які головні герої твору ?» 88 % молодших школярів КГ та 91 % ЕГ відповіли «видра та лисиця», решта називали лише лисицю.

На запитання «Чи вдалося лисиці обдурити видру?» 52 % опитаних КГ та 57 % ЕГ відповіли правильно.

На запитання «Визнач жанр твору. Запиши і обґрунтуй свою відповідь» лише 13 % учнів КГ та 12 % ЕГ змогли обґрунтувати свою відповідь.

На питання тесту «Як видра помстилася лисиці?» дали повну відповідь 22 % опитаних КГ та 24 % учнів ЕГ.

Визначити риси характеру лисиці змогли 37 % учнів КГ та 39 % опитаних ЕГ.

Правильно розташували пункти плану у хронологічній послідовності 47 % учнів КГ та 51 % опитаних ЕГ.

Лише 15 % учнів КГ та 17 % ЕГ змогли виконати останнє тестове завдання: «Запиши 2 -3 речення, які могли б бути продовженням твору».

Найскладнішими виявилися завдання поставити запитання до твору, з яким впоралося лише 15 % респондентів КГ та 14 % ЕГ; а також дібрати прислів’я, яким можна було б визначити головну думку казки, яке правильно виконали лише 11 % опитаних КГ та 12 % ЕГ.

Отже, 65% учнів КГ та ЕГ не змогли повно та глибоко пояснити ідею тексту, визначити жанр твору, не побачили значущих ключових образів, не встановили їх взаємозв’язок, риси характеру, не змогли виконати творчі завдання.

Відповіді більшості учнів (73 %) КГ та (76 %) ЕГ були однозначними, неглибокими, недостатньо оригінальними, що засвідчило про недостатню розвиненість їхнього сприйняття твору, здатність глибоко аналізувати казку.

Аналіз відповідей учнів переконав у тому, що 77 % опитаних учнів КГ та (75 %) ЕК мають поверхове уявлення про літературу, літературні жанри, казку як жанр, не здатні аналізувати повно та глибоко твір, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.3.(Див. таблицю 2.3).

**Таблиця 2.3.**

**Рівень поінформованості молодших школярів щодо літературних понять та літературних жанрів за гностичним компонентом когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень поінформованості молодших школярів щодо літературних понять та літературних жанрів | 13 | 12,5 | 48 | 49 | 39 | 38,5 |

Як показали дані таблиці 2.3, поінформованість молодших школярів КГ та ЕГ щодо літературних понять та літературних жанрів за гностичним компонентом когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту перебувала здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими: у 13 % опитаних КГ та 12,5 % ЕГ констатовано високий рівень; у 48 % учнів КГ та 48 % учнів ЕГ – середній рівень, у 39 % респондентів КГ та 38,5 % ЕГ – низький рівень.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента культури діалогічної взаємодії молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень культури діалогічної взаємодії молодших школярів за емоційним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників регулятивного критерію.

З метою визначення рівня емпатії, емоційної чуйності молодших школярів до героїв казок нами використано методику на визначення рівня емпатії (І.Юсупов). (Див. Додаток Е). Опитувальник містив 6 діагностичних шкал емпатії, що виражали ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей.

У результаті виконання методики ми класифікували учнів початкової школи за такими рівнями: учнів з високим та дуже високим рівнем емпатії виявилося 14 % КГ та 16 % ЕГ; з середнім рівнем – 57 % КГ та 54 % ЕГ; з низьким та дуже низьким - 29 % КГ та % 30 ЕГ.

З метою з'ясування рівня емоційної культури (емоційної сфери) молодших школярів нами використано методику «Кактус». (Див. Додаток Д).

На аркуші паперу (формат А4) учням пропонували намалювати кактус, таким, яким учень його собі уявляє.

Після закінчення малювання зі школярами проводилась бесіда. Питання були такими:

1. Кактус домашній або дикий?

2. Його можна помацати? Він сильно колеться?

3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?

4. Кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина?

6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

У результаті виконання малюнків аналізували просторове положення, розмір малюнка, характеристики ліній, силу натиску на олівець. У зв’язку з цими характеристиками виявляли наявність ознак агресії. Наприклад: у Артема Л., Христини Ч., Іллі Д. в малюнках помітними були майже всі основні критерії показників агресивності (голки гострі, довгі, великий малюнок, займає 2/3 аркуша по висоті, часті голки, розташовані по всьому малюнку, були лінії, які не потрапляли в одну точку).

Проаналізувавши дані, отримані в ході діагностики, були зроблені наступні висновки: у 25 % дітей КГ та 26 % ЕГ виявлено високий рівень агресивної поведінки; у 50 % опитаних КГ та 53 % ЕГ – середній рівень; у 25 % молоших школярів КГ та 21 % ЕГ констатовано слабкий рівень.

При проведенні методики, зокрема під час діалогу з школярами нами було відзначено, що діти з низьким рівнем прояву агресії в поведінці дуже творчо виконували завдання; вони були відкритими і добре контактували з оточуючими. Деякі з них демонстрували себе; були схильними до марнославства і зарозумілості. У них відзначалася досить адекватна самооцінка, хоча вони не завжди були впевнені в собі. Активно переходили до реалізації своїх планів, всі рішення приймали самостійно, не робили легковажних висновків, не були тривожними.

Діти із середнім рівнем вираженості агресії були полохливими, сором'язливими, часто грубими; з характерною витісненою агресією, замкнутістю; потребою в любові, турботі та підтримці. Не завжди впевнені в собі, вони іноді відчували страх, найчастіше імпульсивно приймали рішення, іноді робили легковажні висновки і були тривожними.

Діти з високим рівнем вираженості агресії в поведінці при проведенні методик відчували відчуття знедоленої людини, почуття провини; були тенденції до відчуження і опозиції; зазнавали труднощів при прагненні розкритися перед іншими; тривожні. У дітей відзначалася висока або завищена самооцінка, невдоволення власним становищем у соціумі. Вони були іноді імпульсивні в прийнятті рішень, були незадоволені своїми вчинками, рішеннями, а також досить енергійними.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.4.(Див. таблицю 2.4).

**Таблиця 2.4.**

**Рівень емоційної чуйності, емоційної культури молодших школярів за емоційним компонентом регулятивного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень емпатії, емоційної чуйності молодших школярів до героїв казок | 14 | 16 | 57 | 54 | 29 | 30 |
| Рівень емоційної культури учнів | 25 | 26 | 50 | 53 | 25 | 21 |
| **Узагальнені дані** | **19, 5** | **21** | **53,5** | **53,5** | **27** | **25,5** |

З таблиці 2.4 постає, що рівень емоційної чуйності та емоційної культури за емоційним компонентом регулятивного критерію на констатувальному етапі експерименту у молодших школярів КГ та ЕГ перебував здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими: у 19,5 % опитаних КГ та 21% ЕГ констатовано високий рівень; у 53,5 % учнів КГ та 53,5 % учнів ЕГ – середній рівень, у 27 % респондентів КГ та 25.5 % ЕГ – низький рівень.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента культури діалогічної взаємодії молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень культури діалогічної взаємодії молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників діяльнісно-практичного критерію.

З метою визначення рівня сформованості умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки ми використали методику оцінки рівня товариськості В.Ряховського**.** (Див. Додаток Ж).

Високий рівень умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки виявлено у 21 % учнів КГ та 19 % школярів ЕГ; середній рівень констатовано у 44 % опитаних КГ та 46 % ЕГ; низький рівень – у 35 % КГ та 35 % ЕГ.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.5. (Див. таблицю 2.5).

**Таблиця 2.5.**

**Рівень сформованості умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки у молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки у молодших школярів | 21 | 19 | 44 | 46 | 35 | 35 |

Установлено, що рівень розвитку показника умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки в учнів початкових класів був здебільшого середнім і низьким, причому кількісні показники розподілу учнів КГ та ЕГ за рівнями були приблизно однаковими.

З метою визначення рівня розвитку мовленнєвих умінь (уміння дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане) учнів початкових класів ми використали твір «Моя улюблена казка».

Значна частина учнів називали своїм улюбленим героєм казки Незнайку, інші – гидке каченя, Піноккіо, Карлсона, Кирила Кожум’яку, півника Голосисте Горлечко, Їжака та ін.

Аналіз учнівських творів на згадану тему засвідчив, що значна кількість молодших школярів не володіє вміннями давати повну та розгорнуту відповідь на поставлене питання, деякі роботи учнів не відповідали змісту теми, без вираження позиції автора (писали про казки, які нещодавно прочитали, а не про улюблену). У 24 % учнів КГ та 25 % ЕГ у творах була відсутня логіка побудови, послідовність, обґрунтованість, аргументація, узагальнення, висновки. Окрім того ми враховували під час перевірки робіт учнів доречність вживання художніх засобів, правильність вибору слів, точність їх вживання, різноманітність синонімів, експресивно-забарвленої ​​лексики, наявність фразеологізмів, тропів; типи речень, наявність складних речень, різноманітність конструкцій; глибину фраз.

У результаті встановлено, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 3 %; окрім того у 17 % учнів КГ та 19 % ЕГ констатовано високий рівень мовленнєвих умінь; у 46 % опитаних КГ та 48 % ЕГ рівень мовленнєвих умінь зафіксований як середній; у 37 % респондентів КГ та 33 % ЕГ - як низький.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.6.(Див. таблицю 2.6).

**Таблиця 2.6.**

**Узагальнений рівень сформованості мовленнєвих умінь за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості мовленнєвих умінь учнів | 17 | 19 | 46 | 48 | 37 | 33 |

Як видно з таблиці 2.6, основним контингентом були учні з середнім і низьким рівнем розвитку мовленнєвих умінь.

З метою визначення рівня розвитку комунікативних здібностей–умінь активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях, нами було використано діагностику «Комунікативні та організаторські здібності» (В.Синявський, В.Федорошин). (Див. Додаток Є).

У результаті виконання методики учні отримали різні показники рівня товариськості. Ті, що отримали оцінку 1 та 2 (28 % опитаних КГ та 27 % ЕГ), характеризувалися низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не прагнули до спілкування, почували себе скуто, відчували труднощі у встановленні контактів з людьми і при виступі перед аудиторією, не могли відстоювати свої думки. Для учнів, які отримали оцінку 3 (51 % учнів КГ та 54 % ЕГ), був характерним середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнули до контактів з людьми, відстоювали свою думку, планували свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізнявся високою стійкістю. Їхні комунікативні та організаторські схильності необхідно розвивати і вдосконалювати.

Опитаних, що отримали оцінки 4 та 5 (21 % КГ та 19 % учнів ЕГ), ми віднесли до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони швидко знаходили друзів, постійно прагнули розширити коло своїх знайомих, займалися громадською діяльністю, допомагали близьким. Вони ініціативні, воліють в важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона було прийнятою товаришами. Наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.7.(Див. таблицю 2.7).

**Таблиця 2.7.**

**Узагальнений рівень сформованості комунікативних здібностей за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості комунікативних здібностей учнів | 21 | 19 | 51 | 54 | 28 | 27 |

Як видно з таблиці 2.7, основним контингентом були учні з середнім і низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей.

З метою визначення рівня діалогічних умінь школярів під час роботи з казкою (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) ми створили тестові завдання до теми «Літературні казки зарубіжних письменників» за підручником «Літературне читання» 4 клас (О.Савченко) (Додаток З).

Завдання тесту були як репродуктивного: «Хто написав «Казку про царя Салтана»?», «Хто і яку казку починає словами «У сонячному сяйві стояв старий хутір...»?; «Хто автор збірки казок «Казки по телефону”?»; «Яку казку з неї ми прочитали?»; так і творчо-пошукового характеру: «Поставте запитання до героя твору Г.Андерсена «Гидке каченя»; «Поставте запитання до автора казки «Казка про царя Салтана»; «Поставте запитання до твору Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела»; «Чим літературна казка відрізняється від народної?»; «Яка із прочитаних казок тобі найбільше сподобалася?»; «Які вчинки дійових осіб казок викликали захоплення? Чим саме?»; «Твори кого з авторів ти хотів би ще прочитати?»; «Які вислови з прочитаних казок тобі запам'ятались? У яких випадках їх доцільно використовувати?».

На запитання: «Які вислови з прочитаних казок тобі запам'ятались? У яких випадках їх доцільно використовувати?» учні відповіли: «добре щире серце не буває ніколи горде» (про доброту людини) (17 % ЕГ та 18 % КГ); «Не біда з'явитися на світ у качиному гнізді, якщо ти вилупився з лебединого яйця» (про умови життя людини, потрібно бути завжди добрим) (14 % КГ та 12 % ЕГ); «місяць у косі блищить, на чолі зоря горить» (про красиву дівчину) (21 % КГ та 25 % ЕГ); «Я там був, мед-пиво пив, тільки вуса обмочив» (27 % ЕГ та 22 % КГ); «Тільки не треба боятися невідомих доріг» (потрібно бути сміливим у житті) (27 % ЕГ та 31 % КГ); «Справжні скарби дістаються лише тим людям, що першими прокладають дорогу, якою ще не ходив ніхто» (тим, хто не боїться, все під силу) ( 33 % КГ та 39 % ЕГ).

Учні поставили такі запитання до автора «Казка про царя Салтана»: «Чому ткачиха з поварихою й свахою бабою Бабарихою хотіли нашкодити цариці?» (8 % КГ та 12 % ЕГ); «Чому ж автор зобразив Салтана таким недовірливим та слабкодухим»? (6 % КГ); «Чому автор у кінці казки не покарав ткачиху з поварихою й свахою бабою Бабарихою за їхній ганебний вчинок»?» ( 13 % КГ та 17 % ЕГ); «Чому автор дозволив так вчинити з сином царя та його дружиною»?» ( 24 % КГ ).

До твору Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела» молодші школярі поставили такі запитання: яким прислів’ям можна виразити головну думку казки? (12 % учнів КГ та 15 % ЕГ); «Чи хотіли б ви бути схожими на головного героя твору ?» (24 % КГ та 27 % ЕГ); «Як би ви назвали головного героя твору, як би були автором?» (19 % КГ та 21 % ЕГ); «Чому лише головному герою вдалося знайти скарб?» (4 % КГ та 3 % ЕГ).

На запитання «Яка із прочитаних казок тобі найбільше сподобалася?» молодші школярі відповіли так: «Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела» (48 % КГ та 54 % ЕГ); «Казка про царя Салтана» (33 % КГ та 21 % ЕГ); «Гидке каченя» (19 % КГ та 25 % ЕГ).

Запитання, які учні поставили до героя твору Г.Андерсена «Гидке каченя», були такими: «Чи важко було головному герою пережити знущання інших птахів?» (7 % опитаних КГ та 3 % ЕГ); «Якби відразу гидке каченя народилося лебедем, що б з ним далі сталося?» (16 % КГ та 5% ЕГ); «Чи важко бути в житті гидким каченям?» (27 % КГ та 21 % ЕГ).

«Які вчинки дійових осіб казок викликали захоплення? Чим саме?» - на це питання молодші школярі відповіли так: «Найбільше сподобався Вперта Голова, бо він був рішучим та сміливим» (41 % КГ та 53 % ЕГ); «Найбільше сподобалося гидке каченя, бо воно стало лебедем» (29 % Кг та 34 % ЕК); «Сподобався цар Салтан, бо мав красуню-дружину і намагався бути гарним чоловіком» (18 % КГ та 7 % ЕГ); 12 % учнів КГ та 6 % ЕГ не змогли відповісти на це питання, або їхні відповіді були неаргументованими.

На запитання тесту «Твори кого з авторів ти хотів би ще прочитати?» молодші школярі відповіли так: 53 % КГ та 48 % ЕГ твори Д.Радарі; 35 % КГ та 33 % ЕГ – казки Г.Андерсена; 12 % КГ та 19 % - твори О.Пушкіна.

Прикметно, що 32 % молодших школярів КГ та 35 % ЕГ по змогли поставити жодного питання до автора «Казка про царя Салтана»; 36 % опитаних КГ та 40 % респондентів ЕГ не впорались з завданням щодо створення системи запитань до героя твору Г.Андерсена «Гидке каченя» та твору Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела».

Це засвідчило недостатньо сформованість у значної частини учнів КГ та ЕГ умінь аналізувати твір та діалогічних умінь – здатність до внутрішнього монологу школяра з автором, недостатньо розвинені уміння дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, активно включитися в діалог з автором твору.

Після виконання тесту ми отримали узагальнені результати за цим показником, які наведено у таблиці 2.8. (Див. таблицю 2.8).

**Таблиця 2.8.**

**Узагальнений рівень сформованості діалогічних умінь за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості діалогічних умінь учнів | 14 | 13 | 54 | 52 | 32 | 35 |

Як видно з таблиці 2.8, основним контингентом були учні з середнім і низьким рівнем розвитку діалогічних умінь.

Узагальнені результати, отримані за процкесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію, наведено в таблиці 2.9.

**Таблиця 2.9.**

**Рівень культури діалогічної взаємодії за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки | 21 | 19 | 44 | 46 | 35 | 35 |
| Узагальнений рівень розвитку мовленнєвих умінь | 17 | 19 | 48 | 48 | 37 | 33 |
| Рівень сформованості комунікативних здібностей | 21 | 19 | 51 | 54 | 28 | 27 |
| Рівень сформованості діалогічних умінь | 14 | 13 | 54 | 52 | 32 | 35 |
| **Узагальнені дані** | **18,25** | **17,5** | **49,3** | **50** | **33** | **32,5** |

З таблиці 2.9 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 0,5 %; переважна більшість учнів мають низький та середній рівень культури діалогічної взаємодії за процесуально-діяльнісним компонентом діяльнісно-практичного критерію– 82,3 % учнів КГ та % 82,5 ЕГ.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента культури діалогічної взаємодії молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень культури діалогічної взаємодії учнів на констатувальному етапі експерименту наведено у таблиці 2.10. (Див. таблицю. 2.10).

**Таблиця 2.10.**

**Рівень культури діалогічної взаємодії учнів на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Ціннісно-смисловийкомпонент | 27 | 27 | 47 | 50 | 26 | 23 |
| Гностичний компонент | 13 | 12,5 | 48 | 49 | 39 | 38,5 |
| Емоційний компонент | 19,5 | 21 | 53,5 | 53,5 | 27 | 25,5 |
| Процесуально-діяльнісний компонент | 18,3 | 17,5 | 49,3 | 50 | 33 | 32,5 |
| **Узагальнені дані** | **19,5** | **19,5** | **49,5** | **50,6** | **31,3** | **29,8** |

Отже, з таблиці 2.10 постає: кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований ціннісно-смисловий компонент культури діалогічної взаємодії, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем культури діалогічної взаємодії на констатувальному етапі експерименту відповідно 27 % КГ та 27 % ЕГ, найменш сформований – гностичний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня культури діалогічної взаємодіївідповідно 13 % КГ та 12,5 % ЕГ.

Вивчення компонентів культури діалогічної взаємодіїучнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень культури діалогічної взаємодії, а саме 49,5 % опитаних КГ та 50,6 % ЕГ. Високий рівень мають 19,5 % КГ та ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 31,3 % учнів КГ та 29,8 % ЕГ.

Проаналізувавши результати діагностик, ми прийшли до наступних висновків:

- найважливішою умовою розвитку культури діалогічної взаємодіїучнів на уроках літературного читання є формування мовленнєвих умінь, умінь колективно аналізувати казку як художній твір, комунікативних здібностей, діалогічних умінь, які повинні формуватися у взаємозв'язку шляхом аналітичної роботи дитини під керівництвом класовода;

- необхідно проводити систематичну роботу з аналізу особливостейкультури діалогічної взаємодії учнів, враховувати це під час створення індивідуальної роботи зі школярами;

- систематичні завдання на формування умінь аналізувати художній твір під час вивчення казок, створення комунікативних ситуацій на уроках читання також сприяють розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів;

- необхідно розробити педагогічний комплекс заходів, спрямованих на розвиток культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів, що і буде наступним етапом нашої роботи.

**Висновки до другого розділу**

Ми розглядаємо культуру діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання як форму інтерактивної взаємодії в умовах конкретної навчальної ситуації, яка забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями і сприяє засвоєнню соціального, читацького і культурного досвіду в умовах навчального співробітництва. Сутність такої взаємодії визначається не тільки поєднанням спілкування, контактів, обміну думками, обговорень, переговорів, консультацій в спільних діях з метою досягнення взаєморозуміння, а й сукупністю полеміки і дискусії, критики і самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору, внутрішнім діалогом з автором твору.

Ми виокремлюємо 4 компоненти сформованості культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів у роботі над казкою на уроках літературного читання: ціннісно-смисловий; гностичний; емоційний, процесуально-діяльнісний.

Ціннісно-смисловий компонент культури діалогічної взаємодії на уроках читання під час вивчення казки**,** на нашу думку, відображає позитивно-активне ставлення до діалогу на уроках читання, до діалогу у колі сімейного читання; інтерес до авторів казок, їхньої творчості, наявність інтересу до колективного виконання різних видів навчальних завдань під час уроків читання.

Критерієм сформованості ціннісно-смислового компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів визначено мотиваційний**,** а показниками його вияву нами виокремлено такі: позитивна мотивація до навчання, читання казок; до діалогу у колі сімейного читання; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій, осмисленість діяльності, системність цінностей і смислів, позитивне ставлення до навчальної діяльності, активність особистості в ціннісно-смисловій розумової діяльності і подальше за цим практичне самовираження особистості (прояв позитивних рис характеру).

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: позитивну мотивацію до навчання, до діалогу у колі сімейного читання перевіряємо за допомогою використання анкети «Моє ставлення до навчання та до діалогу у колі сімейного читання»; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій – за допомогою методики «Радості та прикрощі».

Гностичний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку казки як жанру, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів.

З урахуванням змістового наповнення гностичного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії, правомірно критерій його вияву назватикогнітивним**,** а показниками виокремити такі: обізнаність учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», культурні традиції народу та соціальний устрій мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: тестове завдання «Мої знання з літературного читання».

Процесуально-діяльнісний компонент культури діалогічної взаємодії школярів передбачає сформованість умінь колективного виконання діагностичних завдань під час аналізу казки; рівень розвитку мовленнєвих умінь, що проявляється в умінні дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях; діалогічні уміння - сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента правомірно критерій його вияву назвати діяльнісно-практичним.

Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик: сформованість умінь колективного виконання діагностичних завдань під час аналізу казки перевіряємо за допомогою методики В.Ряховського **«**Тест оцінки рівня товариськості»; рівень розвитку мовленнєвих умінь – за допомогою твору на тему «Моя улюблена казка»; уміння сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників перевіряємо за допомогою складених тестових завдань до теми «Зі скарбниці казок» за підручником «Літературне читання» 4 клас; комунікативні здібності - активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях – за допомогою діагностики «Комунікативні та організаторські здібності» (В.Синявський, В.Федорошин).

Емоційний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкоюучнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття казки, емпатію, здатність співпереживати літературним героям казок, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору, емоційну культуру під час діалогу у роботі над казкою.

З урахуванням змістового наповнення емоційного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою правомірно критерій його вияву назвати регулятивним, а показниками виокремити такі: емоційна чуйність до літературних героїв казок, емоційна культура школярів.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до героїв казок перевіряємо за допомогою тесту на визначення рівня емпатії (І.Юсупов); емоційну культуру учнів – за допомогою тесту на рівень емоційно-вольової сфери «Кактус» (М. Панфілової).

Вивчення компонентів культури діалогічної взаємодіїучнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень культури діалогічної взаємодії, а саме у 49,5 % опитаних КГ та 50,6 % ЕГ. Високий рівень мають 19,5 % КГ та ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 31,3 % учнів КГ та 29,8 % ЕГ.

Проаналізувавши результати діагностик, ми прийшли до наступних висновків:

- найважливішою умовою розвитку культури діалогічної взаємодіїучнів на уроках літературного читання є формування мовленнєвих умінь, умінь колективно аналізувати казку як художній твір, комунікативних здібностей, діалогічних умінь, які повинні формуватися у взаємозв'язку шляхом аналітичної роботи дитини під керівництвом класовода;

- необхідно проводити систематичну роботу з аналізу особливостейкультури діалогічної взаємодії учнів, враховувати це під час створення індивідуальної роботи зі школярами;

- систематичні завдання на формування умінь аналізувати художній твір під час вивчення казок, створення комунікативних ситуацій на уроках читання також сприяють розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів;

- необхідно розробити педагогічний комплекс заходів, спрямованих на розвиток культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів, що і буде наступним етапом нашої роботи.

**РОЗІДЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ НАД КАЗКОЮ**

**3.1. Педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою**

Пошук нових методичних шляхів повинен бути пов'язаний з розвитком умінь міркувати про прочитане, пропонувати своє розуміння твору, робити спроби його інтерпретації, а це неможливо без спілкування, без навчання діалогу на основі тексту художнього твору і діалогу з художнім твором.

Представлені в роботі характеристики рівнів формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів в своїй послідовності є своєрідними, якісними сходинками на шляху її розвитку як процесу і дозволяють побачити динаміку її становлення. Однак для педагогічної діяльності важливим є виявити внутрішні спонукальні чинники формування культури діалогічної взаємодії, а також дидактичні умови, які сприяють цьому. З цих позицій обгрунтовуємо педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою.

**Першою умовою формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою ми визначили створення вчителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв.**

Формування культури діалогічної взаємодії повинно відбуватися з метою розвитку особистості молодшого школяра, для якого діалог є і способом спілкування, і способом пізнання світу, і способом саморозвитку. Розвиток культури діалогічної взаємодії в молодшому шкільному віці - це, перш за все, розвиток здатності бачити різні точки зору, збагачуючись і розвиваючись від спілкування з Іншим, брати участь в колективній думці, відкриваючи для себе різні точки зору, в тому числі й такі, що суперечать одна одній, сторони дійсності. При формуванні культури діалогічної взаємодії дитина стає учасником діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв; діалогом навчальних дисциплін, діалогом артефактів.

Діалог учасників освітнього процесу - форма спілкування учня і вчителя, учнів один з одним, учня і батьків. Під час спілкування відбувається спільний пошук, тлумачення, осмислення, оцінка інформації, що припускає обмін думками, взаємозбагачення. Цей вид діалогу найближчий до лінгвістичного тлумачення терміна «діалог» (розмова двох людей), але аж ніяк не тотожний йому. Не кожна розмова двох є навчальним діалогом. Це наочно показують численні спроби навчання за допомогою уведення в підручники з літературного читання наскрізних персонажів, які постійно ведуть бесіду один з одним. Цю розмову важко назвати діалогом, так як точки зору героїв повністю збігаються: один персонаж ставить питання, другий - дає правильну відповідь. Дитина - пасивний спостерігач, а не учасник бесіди: всі відповіді вже сформульовані і представлені в мовленні наскрізних героїв. Діяльність учня репродуктивна, він повинен лише прочитати і засвоїти готову істину.

До псевдодіалогу можуть призвести не тільки готові відповіді в підручнику, але і таке ведення уроку вчителем, при якому педагога цікавить не стільки хід думки учня, скільки отримання очікуваної стандартної відповіді. Звісно ж, що межу між репродуктивною бесідою і діалогом провести можна, якщо проаналізувати результат діяльності учня. Репродуктивна бесіда розвиває пам'ять за рахунок озвучування вже відомого і учневі, і учителю. Діалог народжує думку, дає прирощення смислу. Вибудувати навчальний діалог допомагає стиль викладу теоретичного матеріалу в підручниках, що передбачає використання звернень до учня, питань, які активізують його досвід, його знання, що запрошує до спільних роздумів, і завдання, які передбачають діалог з різними учасниками освітнього процесу:

- роботу в парі постійного і / або змінного складу;

- групові форми роботи з самостійним розподілом ролей і зони відповідальності в групі;

- звернення за допомогою до дорослих (до вчителів інших предметів, до бібліотекаря тощо) і спільний пошук;

- завдання для спільного виконання з батьками.

Специфіка системи уроків повинна бути націлена на розвиток у молодших школярів трьох основних способів пізнання світу - буденного, наукового, художнього - і на встановлення діалогічних взаємовідносин між ними. Досягається це зверненням до різних способів пізнання в межах одного предмета. На уроці літературного читання основна увага приділяється художньому способу пізнання, при якому мислення невіддільне від емоцій, від здатності створити в уяві образ, побачити типове в індивідуальному, загальне в одиничному. Художній спосіб пізнання народжує цілісне уявлення про дійсність. Однак сприйняття казки як художнього тексту спирається на буденне пізнання, на життєві враження дитини, на її здатність до елементарних узагальнень, на володіння найпростішими пізнавальними прийомами. Приведення цих знань в систему, розвиток естетичного ставлення до дійсності відбувається в процесі діалогу художнього і буденного пізнання.

Затребуваний уроками літературного читання і науковий спосіб пізнання, пов'язаний з раціоналістичним, понятійно-логічним мисленням, що передбачає виділення істотних ознак і відволікання від несуттєвого. Складні літературознавчі поняття в процесі навчання спочатку освоюються на практичному рівні, що створює умови для накопичення у дітей необхідного для наукових і мистецьких узагальнень досвіду. Цей досвід стає основою для сприйняття і оцінки художніх творів, для розвитку художнього сприйняття дійсності, на цьому досвіді грунтується наукове осмислення понять. У підручниках з літературного читання зіставляються різні точки зору на одне явище в науково-пізнавальній і в художній літературі, містяться завдання, які передбачають використання отриманих уявлень в повсякденному житті, у власному досвіді. Таким чином, звичайний, художній, науковий способи пізнання взаємно доповнюють, збагачують один одного.

**Ми вважаємо, що діалог культур** **в освітній системі повинен включати в себе діалог національних культур, культур різних епох, в які створювалися казки, культур різних регіонів, різних соціальних груп.** Підкреслимо, що, на відміну від відомої концепції діалогу культур В.Біблера, зміст освіти не будується «в послідовності та діалозі основних історичних культур» [10]. З урахуванням вікових особливостей молодших школярів діалог культур для початкової школи є діалогом артефактів культури. Вибудовуючи діалог, вчитель повинен шукати, перш за все, те, що об'єднує людей, тому акцент робиться на загальнолюдських цінностях. Однак діалог можливий там, де є не тільки загальне, але і різне, тому навчальний матеріал розкриває своєрідність способу життя, образного бачення світу різних народів, поколінь, соціальних груп. Тимчасові, просторові, соціальні, культурні зв'язки стають предметом осмислення школярів. Поступово в учнів формується уявлення про розмаїття і єдності культури.

**Діалог з мистецтвом і діалог мистецтв**. Мистецтво як самосвідомість культури (М. Каган) діалогічне за своєю природою, тому повноцінне спілкування з твором мистецтва передбачає діалог читача, слухача, глядача з автором. При відборі кола читання та ілюстративного матеріалу вчитель повинен орієнтуватися на потенційну можливість вибудовування діалогу між творами мистецтва різних видів і жанрів на тематичному або проблемному рівнях. Вже з першого класу на уроці повинен бути представлений діалог інтерпретацій, що дозволяє формувати такі важливі для діалогічного мислення міжпредметні поняття, як точка зору, авторська позиція. Таким чином, відбір навчального матеріалу вчителем створює потенційну можливість вибудовування різноманітних зв'язків, формування діалогічного мислення. Для того, щоб ці потенційні можливості були реалізовані, необхідна діалогізація навчального процесу на організаційно-діяльнісному рівні, що передбачає і організацію діяльності школярів в режимі діалогу, і певну організацію освоєння програмного матеріалу в підручнику. Коли мова йде про початкову школу, то складність полягає саме в реалізації на практиці поставлених цілей, в знаходженні конкретних прийомів роботи, формулювань завдань, доступних молодшим школярам. Без цього практичного втілення всі теоретичні міркування про діалог не допоможуть вирішити задачу.

Розглянемо, як повинен реалізуватися принцип діалогізації освіти, спрямований на усвідомлення школярем діалогу як способу спілкування і пізнання, способу життя в сучасному світі, на прикладі одного з розділів підручника «Літературне читання» під час вивчення казки (В.Науменко 4 клас). Робота учнів під час вивчення розділу «Від міфу до казки» повинна націлювати на вибудовування діалогу творів, що відносяться до різних видів мистецтва і об'єднаних спільною темою. Цей діалог повинен вибудовуватися поступово, у міру знайомства з новими творами.

Вивчення розділу, на наш погляд, повинно починатися з виявлення діалогу «всередині» художнього тексту. Тут варто продумати роботу над картиною під час вивчення твору «Тополя» (легенда) О.Купріна «Тополі». Учитель приносить репродукцію картини, знайомить з її автором О.Купріним, історією її створення. Класовод повинен продумати систему запитань до картини, під час якого акцентувати увагу на діалозі гір та дерев.

Композиція картини будується так: тополі йдуть вглибину і вгору сходами. За м'якими масами зелені першого плану, над важкими геометричними формами будиночків, на тлі гір з їх стабільними ритмами, підносяться силуети тополь. Вони виростають подібно струменів фонтану, що б'є вгору, і рух цей, втрачаючи силу на вильоті, завершується м'якими обрисами вершин, а потім ніби знову повертається вниз. Дрібні, дробові плями хмар вплітаються в цю повну внутрішнього трепету картину природи. Художник з захопленням розповідає про те, що він побачив у південній природі, вчить бачити в ній те, що міг би не помітити і не відчути неуважний спостерігач.

Зверни увагу на композицію і колорит картини. Чого більше в природі – зелені чи гір? Що займає велику площу картини? Чому? Теплом або холодом віє від цього пейзажу? Як художник створює це відчуття ? Аналізуючи пейзаж, діти відзначають, що верхівки тополь не просто написані на тлі неба, вони оточені масою неба. Мазки фарб світлих жовтуватих відтінків, якими О.Купрін пише вечірнє небо, обходять навколо обрисів тополь, як би описуючи їх, вміщуючи в своє середовище дерева.

Порівняння пейзажу картини і змісту легенди збагатить сприйняття кожного з творів, треба тільки обов'язково повернутися до розглядання картини після читання. Тепер учні 4 класу відзначають, що прокладені легкими мазками верхівки тополь здаються швидко підносяться догори, але нижче, до коріння дерева, мазки фарби стають густими і важкими, фарба немов стікає вниз, даючи можливість в самій фактурі живопису відчути і міцну будову дерева і ефект злітаючого вгору руху. Тому і настрій, викликаний пейзажем, радісний, піднесений. Учитель повинен запропонувати завдання, яке також налаштовує на діалог:

* Згадай свої спостереження за деревами. Проведи спостереження, як змінюються дерева влітку. Розкажи про свої спостереження.
* Які твори ти порадиш включити в цей розділ? Обґрунтуй свою точку зору.
* У художніх альбомах або в Інтернеті знайди пейзажі з тополями. Принеси репродукції або зроби за допомогою батьків комп'ютерну презентацію. Підготуйся розповісти про один з пейзажів у класі.

Перше завдання активізує внутрішній діалог, спонукає зіставити власні враження, отримані від спостереження за тополями влітку, і свіжі, сьогоднішні спостереження за деревами восени. При цьому звичайне емпіричне пізнання накладається на художні враження: діти не обмежуються порівняльним описом зовнішнього вигляду дерев, розповіді їх емоційні, почуття суперечливі. Необхідність висловити свої враження в слові робить переживання предметом усвідомлення.

Результат виконання другого завдання показує, що, добираючи твір, який можна включити до розділу «Від міфу до казки», четвертокласники орієнтуються не стільки на загальну тему розділу, скільки на матеріал минулого уроку. Більшість запропонованих учнями творів обрані ними тому, що дають можливість продовжити діалог, розпочатий на уроці. Так, було запропоновано додати казку І.Балдіна «Дві тополі». Інтерес учня був викликаний перш за все тим, що темою цієї казки є також розповідь про дві тополі, які колись були мужніми воїнами, яким довелось боронити свою землю від ворогів. Роздуми, настрій, викликані казкою, здалися учневі співзвучними його переживанням на уроці. Діалог з вчителем допоміг звернути увагу хлопчика на назву твору - «Дві тополі», і дитина зауважує: «ця казка відрізняється від попередньої тим, що у ній два головних герої – воїни, мужні та сильні, які перетворюються на тополі, щоб врятуватися від загибелі та врятувати землю від ворогів». Так діалог з учителем спонукає до порівняльного аналізу творів, не тільки до знаходження близького, співзвучного, але і до пошуку відмінностей, осмислення яких призводить до збагачення сприйняття.

Третє завдання активізувало діалог учня і батьків. Потрібно було не тільки зробити презентацію пейзажів з тополями, а й розповісти про один з них в класі. Як правило, у презентацію включалися картини відомих художників, в назві яких є слово «тополя»: «Тополі» К.Моне, П.Сезан «Пейзаж з тополями», П.Гоген «Пейзаж з тополями» та ін. Очевидно, це полегшує батькам і учням комп'ютерний пошук. Але характерно, що, вибираючи пейзаж, про який хочеться розповісти, діти зупиняються на картинах, співзвучних літературно-художньому матеріалу попередніх уроків, в оповіданнях часто звучать порівняння зі знайомими текстами, порівняння проводяться як за подібністю, так і за контрастом.

Уміння вести діалог передбачає уміння слухати і чути співрозмовника, і цього молодших школярів потрібно спеціально вчити. У цьому відношенні ефективний діалог груп, які виконали одне творче завдання - ще один різновид діалогу учасників освітнього процесу.

Наприклад, під час уроку позакласного читання за твором «Кришталевий черевичок» організуємо в класі гру: видавництво веде підготовку збірника казок. Кожна творча група отримує завдання від головного редактора. При цьому дві групи мають однакове завдання. На «редакційній нараді» кожна група представляє результат роботи. Творче рішення, яке буде використано в збірнику, народжується в діалозі груп.

Уявіть собі, що у видавництві є кілька рукописів української казки «Золотий черевичок», які розрізняються тільки назвою. У першому рукописі казка називається «Золотий черевичок», у другому - «Казка про вербу, дідову дочку та бабину дочку». Проведіть міні-дослідження, визначте, який саме рукопис є остаточним авторським варіантом, тобто, яка назва допомагає розкрити художню ідею казки, її сенс. Своє рішення обґрунтуйте. Вам допоможуть питання підручника. Підготуйтеся усно розповісти про проведені вами дослідження і його результати.

Ще двом групам учитель пропонує такі завдання. Прочитати народну казку «Кришталевий черевичок» та казку Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок». Одна група готує портретну характеристику Попелюшки, а інша - панни Ганни. Чи можна використати ілюстрації до книги Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок» до української казки? Обгрунтуйте свою точку зору. Для цього поміркуйте над питаннями:

- Якою змальовано панну Ганну в українській казці ?

- Порівняйте образ Попелюшки та панни Ганни. Чим вони схожі й чим відрізняються?

Перевіряючи результати роботи, спочатку просимо групу повідомити класу, яке завдання треба було виконати, потім пропонуємо членам групи прочитати вголос відповідь. Учитель допомагав вибудувати діалог між групами, які виконували одне завдання, привертав до нього клас і в якості учасників діалогу, і в якості арбітрів. Хід діалогу залежав від відповідей групи, від глибини зробленого дітьми аналізу.

Перше завдання активізує діалог з автором, націлює дітей не просто на аналіз тексту, а на виявлення та обґрунтування авторської ідеї. Спостереження, зроблені учнями, переконують їх, що кращий варіант назви - «Золотий черевичок». Обґрунтовуючи свій вибір, учні відзначають, що автор не стільки хотів протиставити дідову та бабину дочку, скільки показати, як можна за допомогою кмітливості впоратися з труднощами.

Третя і четверта групи працюють з текстом казок «Кришталевий черевичок» та Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок». Завдання для третьої і четвертої груп націлене на вибудовування діалогу творів, що відносяться до різних видів мистецтва (живопис та література). Діти повинні дійти висновку, що панну Ганну та Попелюшку багато що об’єднує: у обох героїнь була зла мачуха і важка доля. Мачуха не любила свою пасербицю Попелюшку і Ганну, обидві мачухи постійно давали пасербицям важкі завдання, сварили і били їх. І Ганна, і Попелюшка були гарними, добрими і працьовитими. Ганна завдяки чарівному зернятку, а Попелюшка завдяки своїй тітоньці Феї могли виконувати всі доручення та вийти заміж за принца.

І діти говорять, що окремі ілюстрації до казки Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок» можна помістити в збірнику казок поряд з однойменною українською казкою, але не всі.

Узгоджене планування допомагає залучити матеріал інших уроків, активізувати художні враження. Кілька днів тому на уроці музики діти слухали уривок з балету С.Прокоф'єва «Кришталевий черевичок». У кінці уроку можна послухати його ще раз, поміркувати, чи співзвучна ця музика якому-небудь з прочитаних на уроці творів. Досвід показує, що включення дитини в діалог на уроці робить ще недосвідченого читача, глядача, слухача більш вдумливим, народжує асоціації, мотивує на самостійний пошук, сприяє нестандартності думки. А найголовніше, - народжує інтерес до читання, до мистецтва, до іншої людини, до іншої думки.

Пропонуємо урок-діалог за казкою П.Єршова «Коник-горбоконик». (див. Додаток Ї), під час якого молодші школярі мають змогу стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв.

Учні у парах виконують такі завдання:

1. Після прослухування фрагменту опери Р. Щедріна «Коник-Горбоконик» проаналізувати, які образи виникають у вас під час його звучання ? Продумати, до якого епізоду з тексту підходить цей уривок з опери?
2. Після перегляду мультфільму «Коник-Горбоконик» порівняти, чи відповідають його образи та сюжетна лінія образам, які створив П.Єршов?
3. Переглянути ілюстрації до казки та проаналізувати епізоди, з якими вони пов’язані.
4. Поставити запитання до твору.
5. Взяти інтерв’ю у Івана.
6. Заповнити таблицю: відмінності народної казки від літературної.

|  |  |
| --- | --- |
| **Народна казка** | **Літературна** |
| 1. Автор-народ.  2. Існує в усній формі.  З. Кожна казка існує в декількох варіантах (творець може вносити зміни).  4. Час створення визначити неможливо.  5. Народна казка обмежується певним жанром:  -магічна  -побутова  -про тварин | 1.Автор- конкретна особа (він творець).  2.Створюється в письмовій формі.  3.Внесення змін не допускається.  4. Час створення казки відомий.  5. Не обмежується певним жанром; включає в себе риси і побутової казки, і чарівної, і казки про тварин, і навіть фантастику. |

1. Провести діалог з автором казки. Чому він дав Івану саме Коника-Горбоконика в якості помічника?
2. Поруч з Іваном був його вірний друг Коник - Горбоконик. Саме він допомагав головному герою справлятися з усіма випробуваннями. Коник-Горбоконик, насправді, дуже незвичайний персонаж. Знайти все, що стосується зовнішності Коника та все, що стосується його характеру і чарівних властивостей.
3. Чи можна, на вашу думку, назвати Коника-Горбоконика красивим? Маленький, горбатий, довговухий ... Навряд чи. Але ж він нам подобається. Чому?
4. Якими рисами характеру володів Коник-Горбоконик ? Доведіть, що ця казка не тільки про чарівні пригоди Івана і його помічника, а й про дружбу, про вірність, про доброту і взаєморозуміння, про взаємовиручку.
5. Чому Коник не робив всю роботу за Івана? Адже з його чарівними силами це було нескладно. Іван сам чистив коней, сам ловив Жар-птицю, сам чатував Цар-дівицю, сам домовлявся з Місяцем.
6. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що автор хотів, щоб ми побачили, який насправді працьовитий, сміливий, спритний, кмітливий, дружелюбний Іван. Тоді чому ж автор зобразив Івана дурником?

З метою створення на уроці читання діалогу мистецтв (літератури, музики та образотворчого мистецтва) ми пропонуємо спільну роботу вчителя та учнів зі створення ілюстрації до казки П.Єршова «Коник-Горбоконик», яка повинна відбуватися на етапі закріплення нового матеріалу. Зауважимо, що ілюстраціця повинна бути створена колективно. Така робота спрямовується на формування вмінь працювати колективно, формування комунікативних здібностей та діалогічних умінь.

Алгоритм створення ілюстрації може бути таким:

1. У казці для ілюстрування вибираються, як правило, фантастичні персонажі: жар-птиця, диво-риба і т.д. Адже передбачається, що казку будуть читати діти, і художник повинен допомогти їм уявити цих чарівних героїв, яких вони ніколи в житті не бачили.
2. Обов'язково на ілюстраціях повинні бути зображені головні герої.
3. Крім того, ілюструються найважливіші і захоплюючі моменти казки.
4. Визначення композиції малюнка. Що буде композиційним центром малюнка? Як позначити композиційний центр на малюнку?
5. Колірне рішення. Як за допомогою кольору передати характери героїв, їх настрій? Як передати казкову атмосферу твору ?

Ми вважаємо, що побудова уроків з літературного читання у такий спосіб під час вивчення казки формуватиме культуру діалогічної взаємодії школярів, оскільки допоможе їм стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв.

**Другою умовою формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання є вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якому вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.**

Навчальна дискусія визначена як форма організації навчальної діяльності, змістом якої є рівноправне обговорення навчального завдання з метою вирішення логічного протиріччя в процесі зіставлення та взаємної зміни позицій її учасників. Завдяки цьому навчальна дискусія стає засобом формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів [6, с. 11].

Діалогічні уміння, на формування яких спрямований весь комплекс наших уроків, передбачає вихід за межі конкретної предметної галузі та встановлення міжпредметних аналогій, розвиток уміння розглядати явище з різних позицій, визнання можливості різних точок зору на вирішення однієї проблеми, вміння дивитися і бачити, слухати і чути співрозмовника.

Важливим кроком у проведенні навчальної дискусії є перший тип - **ситуація звернення на предмет дискусії (предметна діяльність)**. У такій ситуації молодші школярі вчаться бачити проблеми у простих і звичних речах і формулювати їх в ході діалогічної взаємодії. Ефективність ситуації навчальної дискусії багато в чому залежить від здатності педагога залучити учнів до участі в ній і вміло керувати процесом обговорення матеріалу: ставити питання, що стимулюють висловлювання учнів, допомагати сформулювати висновки.

У спільній навчальній роботі змінюється характер відносин між учителем і учнями, тобто стає можливим перехід **до другого типу ситуацій - співпраця в групі**. Тут проявляється здатність дітей вступати в навчальне співробітництво з педагогом і однолітками. У спільній навчальній роботі діти активно опановують контрольними і оціночними функціями, які на традиційних уроках зазвичай бере на себе вчитель.

Велике значення в навчальному процесі має **ситуація спрямованості на партнера (спільна діяльність) - це третій тип**. Спільні дії учнів будуються на основі повної рівноправності партнерів, що є істотним стимулом для проведення навчальної дискусії, вільного спору, який спонукає дітей до осмисленого і самостійного пошуку вирішення проблеми.

Слід зазначити, що плідність четвертого типу ситуацій забезпечується обґрунтованістю попередніх, які багато в чому готують його **- це ситуації спрямованості на спосіб дії (самодіяльність) в ситуації навчальної дискусії.** Ситуація спрямованості на спосіб дії виводить молодшого школяра на новий щабель діалогічної взаємодії, коли дитина готова використовувати вже відомий їй спосіб дії і спробувати самостійно вирішити протиріччя, володіючи ініціативою у побудові навчального співробітництва і рефлексивної здатності. Осмислення специфіки спілкування в процесі навчальної дискусії розвиває мислення учня і готує грунт для здійснення повноцінної діалогічної взаємодії.

Метою створення **п'ятого типу є актуалізація потенціалу культури діалогічної взаємодії в ситуації, що породжує навчальну дискусію**. Робота на уроці в цій ситуації здійснюється на основі рівності позицій педагога і учня. Створюючи разом з дітьми гіпотези і розкриваючи для себе внутрішній світ учнів, учитель поступово формує діалогічне мислення дітей.

Подібна організація навчального процесу допомагає учням відстоювати свою позицію, а також сумніватися в ній. Таким чином, ситуація, що породжує навчальну дискусію, характеризується умінням молодших школярів розгорнути полеміку, виявити протиріччя різних точок зору, дозволити логічні й понятійні конфлікти.

Реалізація логіки розгортання навчальної дискусії молодших школярів на практиці виявила, що в процесі організації обговорення матеріалу учні стикаються з характерними труднощами: діалогічними, ініціативними, орієнтовними, особистісними, міжособистісними, успішне подолання яких і сприяє становленню і формуванню культури діалогічної взаємодії. Подоланню типових труднощів в ситуації навчальної дискусії сприяє відповідний характер педагогічної підтримки класовода.

Результати попередніх етапів дослідження дозволили нам сформулювати низку вимог, що регулюють діяльність вчителя в контексті формування культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

**З цих позицій ми виокремлюємо третю умову формування культури діалогічної взаємодії молодших школряів на уроках читання під час вивчення казки - послідовного вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.**

Зростаюча кількість сучасних досліджень підтверджує, що діти навчаються ефективніше, і їхні інтелектуальні досягнення вищі за умови активного їх залучення до обговорення, діалогу і аргументації. Таким чином, озброєння дітей навичками і якостями, необхідними для життя в XXI столітті і в наступних століттях, є важливою і стимулюючої метою для педагогів, яка не може бути проігнорована. Учні повинні розвивати критичне мислення і навички дослідження, які дозволять їм ефективно і успішно брати участь в більш широких комунікативних процесах, до яких у них збільшується доступ.

Вчителі повинні вивчати способи врегулювання напружених відносин між викладанням, яке грунтується на трансляції сукупності знань і встановлених «норм» роздумів, визнаючи законність альтернативних перспектив.

Можливі ефективні методи для формування культури діалогічної взаємодії, визначені нами як «дослідницька розмова» або «аргументація», «діалогічне навчання» і «підтримка».

У переліку підходів, обговорення і діалог є найбільш домінуючими завдяки своєму пізнавальному потенціалу. У ході діалогу учням надають альтернативні перспективи і пропонують розглянути точку зору іншої людини способами, що стимулюють розвиток і поглиблення їх власного концептуального розуміння. Подібний спосіб - елемент «діалектики», який розуміється як логічний і раціональний аргумент, який відрізняє діалог від пануючого усного або «інтерактивного» навчання у звичному розумінні більшості вчителів.

Вчителі повинні узгоджувати правила ведення діалогу і створювати діалогічну модель класу, у якому учні будуть взаємодіяти один з одним з метою виявлення нових і кращих способів спільного вибудовування сенсу. Для цього необхідне розуміння особливостей та інтересів учнів, увага до їх відносин і емоцій.

Слухаючи і аналізуючи те, що діти фактично говорять і роблять, вчителі мають можливість ефективніше допомагати своїм учням у їхньому навчанні - принцип формативного оцінювання і поняття «навчання як оцінювання»: не тільки здобуваючи знання, а й беручи участь у підходах, які формують знання.

Ці ідеї відповідають конструктивістській теорії, яка позиціонує учнів як активних учасників процесу викладання і навчання. «Підстроювання» людей один до одного в будь-яких ситуаціях формується на довірі та повазі. Діалогічне навчання є колективним (вчителі та учні звертаються до вивчення задач спільно), що сприяє взаємонавчанню (вчителі та учні слухають один одного, поділяють ідеї і розглядають альтернативні точки зору) і підтримуючим (учні формулюють ідеї вільно, без страху, збентеження через «неправильну» відповідь і допомагають один одному досягти взаєморозуміння).

Змінивши звичний характер міжсуб'єктної взаємодії, відмовившись від ставлення до дитини як до чистого аркушу паперу, вчитель зможе організувати таку діяльність школярів, при якій будуть формуватися значні комунікативні вміння і навички, рефлексія, самостійність в оцінці і судженнях, ініціативність, якої так бракує нашим учням, а також здатність до успішної соціалізації в суспільстві, діалогічні уміння.

Як же формувати в учнів культуру діалогічної взаємодії? Для цього вчитель сам повинен володіти уміннями ефективно використовувати навчальний діалог на уроках читання, володіти культурою діалогічної взаємодії.

Діяльність учителя з формування культури діалогічної взаємодії спирається на наступну систему вимог: комунікативного контакту, навчальної взаємодії, групового обговорення і співпраці. Виділені вимоги реалізуються в логіці послідовного вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в процесі застосування різних видів діалогів і підрозділяються на чотири етапи:

1. Активізація і стимулювання висловлювань учнів, визначення теми і мети навчального діалогу.
2. Навчання молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації обговорення і домагатися оволодіння правилами ведення діалогів.
3. Створення на уроці пізнавального дискусійного середовища з метою формування у школярів за допомогою різних видів діалогів стійкої потреби для спільного пошуку істини та активного включення учнів в процес обговорення проблеми.
4. Формування рівноправної позиції вчителя і учнів в процесі обговорення проблеми.

У логіці нашого дослідження головною вимогою є вимога комунікативного контакту, причому комунікацію ми розглядаємо як процес встановлення і розвитку контактів між учнями в спільній діяльності, обмін інформацією, сприйняття і розуміння партнерів по спілкуванню.

Організація допомоги учням для подолання діалогічних труднощів в процесі формування культури діалогічної взаємодії виявила необхідність використання в роботі вчителя вимоги навчальної взаємодії, яку ми розуміємо як «прояв співпраці в формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності і спілкування» (І. Зимня) [6, с.13].

У логіці нашого дослідження навчальна взаємодія проявляється, перш за все, в інтелектуальній активності молодших школярів: надходження і обмін інформацією, висування гіпотез, формування своєї точки зору, обговорення заданої проблеми, а також прояв поведінкової активності учнів і встановлення зв'язків між партнерами по спілкуванню, що необхідно для подолання ініціативних і орієнтовних труднощів.

Організація діяльності, спрямована на подолання ініціативних і орієнтовних труднощів в ситуації використання різних видів діалогів, показала необхідність ще однієї вимоги в контексті формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів - вимоги групового обговорення, яке ми розуміємо як позитивний вплив на результат навчальної діяльності учнів, регулювання їх міжособистісної взаємодії і розвиток рефлексії.

Наш досвід показав, що коли клас включається в групову роботу, то між учнями виникає реальна співпраця, поділ навчальних обов'язків, узгодження точок зору, обмін думками і результатами навчальної діяльності, виявляється взаємодопомога, взаємоконтроль, взаємооцінка, а це є найбільш ефективним засобом для подолання особистісних труднощів. Реалізація вимоги співпраці дозволила активізувати навчально-пізнавальну мотивацію молодших школярів.

Під співробітництвом ми розуміємо спільну діяльність його учасників в навчальному процесі, в результаті якої змінюються відносини між педагогом і учнями, перетворюються на рівноправні, що виражається в зміні їх ціннісних орієнтацій, навчальної взаємодії, інтенсивного формування рефлексії, цілей діяльності. А це є найбільш ефективним способом для подолання міжособистісних труднощів. Всі виділені вимоги використання навчального діалогу під чав вивчення казки на уроках читання для розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені між собою, утворюючи структуру роботи вчителя, яка задає логіку його педагогічної діяльності.

Реалізуючи виявлену систему вимог на практиці, можна зробити висновок, що навчальне співробітництво з однолітками, особливо важливе для початкової школи, має стати обов'язковою формою організації навчання в контексті формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів. Інший не менш важливий висновок нашої дослідно-експериментальної роботи полягав у тому, що на різних етапах роботи з дітьми зміщуються й акценти у вимогах до вчителя. При цьому ми керувалися положенням про те, що кожен засіб важливо спланувати не тільки окремо, але і у взаємозв'язку, щоб при переході від етапу до етапу вони формували не тільки окремі якості, а й особистість в цілому (В. Ільїн).

На першому етапі вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу основною метою нашої роботи було активізувати і стимулювати висловлювання учнів, позначити тему і мету навчального діалогу. На цьому етапі ми проектували виникнення ситуації навчального діалогу і намагалися керувати ним, надаючи молодшим школярам можливість заперечувати педагогу, висуваючи свої ідеї. Одночасно до такої роботи залучалися учні, які мають інше трактування даної проблеми і можливість спростувати висунуту думку, розглянувши інші підходи до неї. Провідною вимогою цього етапу є вимога комунікативного контакту, де вчитель намагається зацікавити і залучити до обговорення проблеми кожного учня.

Наприклад, під час вивчення казки О.Пушкіна «Казка про рибака та рибку» учитель спонукав учнів до спростування висунутої думки більшості, яка полягала у тому, що стара – негативний персонаж казки. Пропонувалось розглянути інші підходи до тези. Окремі учні висунули припущення, що стара – нещасна жінка, чоловік якої не дарував їй подарунків, оскільки не умів заробляти грошей, не приділяв їй належної уваги, саме у цьому криється причина її негативних вчинків і ставлення до свого чоловіка. Аналогічно вибудовувалась робота зі спростування тези про позитивний образ рибки, яка спочатку обдаровує жінку, а потім відбирає усі подарунки.

Проте вельми важливим на цьому етапі є сама установка учителя, його бажання вести діалог з учнем на засадах рівнопарвності психологічних позицій. З метою виявлення типу орієнтованості класоводів на навчально-дисциплінарну або особистісно-орієнтовану модель взаємодії з дітьми ми провели опитування (тест «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування педагога з дітьми (Ю. Вьюнкової)» 15 учителів початкової спеціалізованої школи І-ІІІ ст. № 264 з поглибленним вивченням англійської мови Деснянського району міст Києва (Див. Додаток Й), яке дало змогу встановити, що 25 % з класоводів мають авторитарний стиль педагогічного спілкування, що заважає проводити уроки з ефективним використанням діалогів. Це спонукало нас стимулювати учителів до участі у колективній психологічній тренінговій грі «Повна демократія» (за участю психолога) з метою формування в учителів умінь культури діалогічної взаємодії. (Див. Додаток К). Проте обмежений час для виконання нашого дослідження не дав змоги реалізувати цю ідею, хоча ми вважаємо, що активна участь учителів у подібного типу тренінгах частково вирішить проблему авторитарності сучасного класовода.

Метою другого етапу вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу було навчити молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації спільного обговорення і добитися оволодіння правилами ведення навчальної дискусії. В ході експерименту ми регулярно вводили на уроках дискусійні моменти (див. Додаток І), і це дозволяло стимулювати учнів вдумливо підходити до різних точок зору однолітків і, проявляючи до них інтерес, відчувати потребу в співрозмовниках, поступово опановуючи правилами навчальної дискусії.

На третьому етапі формування культури ведення навчального діалогу учителя ми припускали створення на уроці пізнавального діалогічного середовища з метою формування у дітей за допомогою навчального діалогу стійкої потреби для спільного пошуку істини та активного включення учнів в процес обговорення проблеми. За своєю змістовною значущістю навчальні діалоги відігравали важливу роль у шкільному житті дітей: поступово учні звикали підтримувати високий рівень активності, висловлюючи свою думку, обговорюючи, сперечаючись і обгрунтовуючи свою позицію за допомогою аргументів, підтримуючи теплу, дружню обстановку і дотримуючись правил ведення дискусії. У цьому зразком для наслідування виступав класовод, оскільки окремі вправи та завдання він спочатку виконував сам, а потім пропонував виконати учням. Так під час уроку на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор» учитель спонукав учнів до презентування результатів виконання вправи «Моя казка живе…», репрезентуючи власно створену казку «Про Васька та його золоту рибку».

«У одному маленькому місті жив собі учень 4-Б класу Васько. Навчався він погано. Жив він з бабусею, а мама працювала в іншому місті. До Васі вона приїжджала рідко, але кожного разу привозила Васі подарунки.

Улюбленим заняттям Васі було ловити рибу. Кожен раз, коли Вася йшов на риболовлю, кішка Мурка чекала його з уловом на ганку. Повертаючись, додому з риболовлі, хлопчик пригощав її йоржами, окунцями.

Одного разу мама привезла Васі в подарунок незвичайний спінінг. Забувши про уроки, він побіг на риболовлю. Закинув спінінг у річку і відразу клюнула рибка, та така велика, що Вася ледве втримав вудку. Підвів він волосінь ближче і побачив щуку. Приловчився Вася і вхопив рибу рукою. Раптом щука заговорила людським голосом: «Васю, відпусти мене в воду, там у мене малі діти. Я тобі ще в пригоді стану!»

Вася сміється: «На що ти мені у пригоді? Понесу тебе додому, бабуся юшку зварить». Щука знову почала благати: «Василику, відпусти мене до щучаток, я усі бажання твої виконаю. Чого ти зараз хочеш?». Вася їй відповідає: «Хочу, щоб я прийшов додому, а уроки з усіх предметів були виконані!». Щука йому каже: «Коли що тобі треба, скажи тільки «за щучиним велінням, за Васьковим хотінням…» Після цих слів відпустив Вася щуку в річку, вона хвостом вильнула і попливла ... Так і жив собі Вася. Уроки за нього робила чарівна рибка. Став він радувати бабусю і приносив зі школи хороші оцінки.

Одного разу побачив Вася у однокласника комп'ютер, і здолало його бажання отримати такий же. Відправився він на річку. Покликав щуку. Припливла до нього щука і питає: «Чого тобі треба, Василику?». Вася їй відповідає: «Хочу комп'ютер з інтернетом!». Щука йому у відповідь: «Дорогий хлопчику, у нашій сільській річці така техніка ще не випробувана, прогрес до нас не дійшов, допомогти тобі в цьому не можу. У сучасному світі кожен трудитися повинен сам». Після цих слів щука зникла в річці.

Повернувся Вася додому засмучений тим, що у нього не буде комп'ютера, і уроки тепер треба буде виконувати самому. Довго думав він над цією проблемою і вирішив, що без праці не виловити і рибку зі ставка. Виправився він, і став радувати маму і бабусю своїми успіхами. А за гарне навчання мама подарувала Васі новенький комп'ютер з інтернетом».

Великим формувальним впливом на цьому етапі роботи мала вимога групового обговорення, яку вчитель найбільш ефективно використовував у навчальному процесі. Так на цьому ж уроці вчитель пропонував обговорити казки, які зазделегідь учні удома придумували з батьками.

Метою четвертого етапу вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу було формування рівноправних позицій вчителя і учнів в процесі обговорення проблеми. Участь в спільному обговоренні нарівні з учителем дозволяло дитині не тільки відчути, як серйозно розцінюється її точка зору, думка, а й утвердитися серед однокласників. Таке включення молодших школярів у навчальний діалог на рівних з педагогом дозволило їм доводити свою точку зору більш досвідченому опоненту, який дотримувався іншої думки, але з ним, як і з однолітками, можна було сміливо сперечатися.

**Четвертою умовою формування культури діалогічної взаємодії учнів на уроках читання є, на наш погляд, створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, що сприятиме розвитку діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей школярів.**

Вважаємо, що проблемне навчання на уроках читання орієнтоване на продуктивну діяльність учнів, формує культуру діалогічної взаємодії.

Проблемна ситуація в навчанні - це така ситуація, при якій суб'єкт хоче вирішити якісь важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних і він повинен сам їх шукати. Проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан учня, що виникає в процесі виконання завдання, для якого немає готових засобів і яке вимагає засвоєння нових знань про предмет, способи або умови його виконання [21, с.10].

Для вчителя проблемна ситуація є засобом управління пізнавальною діяльністю учня, формування не лише його розумових здібностей, стимулів активізації мислення, а й формування умінь продуктивно працювати в колективі, спілкуватись з однолітками, обстоювати свою точку зору нарівні з учителем як з партнером по спілкуванню.

За основу побудови проблемної ситуації можна використовувати алгоритм, розроблений Н.Хоменко та Т.Сидорчук.

Крок № 1. Обговорення проблемного поля, з якого формується завдання.

Крок № 2. Формулювання завдання (складається в цікавій для дитини формі), питання: «Як бути?», «Що робити?» (Вислуховування варіантів відповідей без оцінки рішення, заохочення незвичайних).

Крок № 3. Формулювання протиріччя.

Крок № 4. ДКР (ідеальний кінцевий результат) - сам об'єкт переймається тим, використовуючи свої ресурси.

Крок № 5. Обстеження ресурсів об'єктів для вирішення протиріччя.

Крок № 6. Формулювання підзадач, які необхідно вирішити для реалізації пропонованого рішення.

Крок № 7. Рефлексія: «Що робили?», «Як?», «Навіщо?» [52, с. 66].

Для досягнення максимальної ефективності навчального процесу постановка нами проблемних завдань здійснювалась з урахуванням основних логічних і дидактичних правил:

* Проблемні ситуації обов'язково містили посильні пізнавальні труднощі. Розв'язання завдання, що не містить пізнавального утруднення, сприяє тільки репродуктивному мисленню і не дозволяє досягати цілей, які ставить перед собою проблемне навчання. З іншого боку, проблемна ситуація, що має надмірну для учнів складність, не має суттєвих позитивних наслідків для їх розвитку, в перспективі знижує їх самостійність і приводить до демотивації навчаються.
* Хоча проблемна ситуація і має абстрактну цінність - для розвитку творчих здібностей учнів, але найкращим варіантом є поєднання з матеріальним розвитком: засвоєнням нових знань, умінь, навичок. З одного боку, це служить безпосередньо освітнім цілям, а з іншого боку і сприяє мотивації учнів, які усвідомлюють, що їх зусилля в підсумку увінчані успіхом, більш відчутним, ніж підвищення творчого потенціалу.
* Проблемна ситуація повинна викликати інтерес у учнів своєю незвичністю, несподіванкою, нестандартністю. Такі позитивні емоції, як подив, інтерес служать сприятливим каталізатором для навчання. Одним з найбільш доступних і дієвих методів досягнення цього ефекту служить максимальне акцентування суперечностей: як дійсних, так і навіть спеціально організованих вчителем з метою більшої ефектності проблемної ситуації.

Чи завжди учень сам виходить із ситуації пізнавального утруднення? Як показує практика, з проблемної ситуації може бути 4 виходи:

- Учитель сам ставить і вирішує проблему;

- Учитель сам ставить і вирішує проблему, залучаючи учнів до формулювання проблеми, висування припущень, доведення гіпотези і перевірки рішення;

- учні самостійно, ставлять і вирішують проблему, але за участю і з умови (часткової або повної) допомоги вчителя;

- учні самостійно ставлять проблему і вирішують її без допомоги вчителя (але, як правило, під його керівництвом).

Отже, основна мета створення проблемних ситуацій полягає в усвідомленні та вирішенні цих ситуацій в ході спільної діяльності учнів і вчителя, при оптимальній самостійності учнів і під загальним спрямуванням та керівництвом вчителя, а так само в оволодінні учнями в процесі такої діяльності знаннями та загальними принципами вирішення проблемних завдань.

Основними умовами використання проблемних ситуацій є:

З боку учнів:

* нова тема («відкриття» нових знань);
* вміння учнів використовувати раніше засвоєні знання і переносити їх в нову ситуацію;
* вміння визначити «незнання» у новому завданні;
* активна пошукова діяльність.

З боку вчителя:

* вміння планувати, створювати на уроці проблемні ситуації і керувати цим процесом;
* формулювати проблемну ситуацію шляхом вказівки учням на причини невиконання поставленого практичного навчального завдання або неможливості пояснити їм ті чи інші продемонстровані факти.

Прийоми створення проблемної ситуації подано у таблиці 3.1.

**Таблиця 3.1.**

**Прийоми створення проблемної ситуації**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип проблемної ситуації** | **Тип суперечності** | **Прийоми створення** |
| З подивом | Між двома (або більше) фактами | Одночасно пред'явити суперечливі факти, теорії |
| Зіштовхнути різні думки учнів питанням або практичною дією |
| Між життєвим уявленням учнів і науковим фактом | а) оголити житейські уявлення учнів питанням або практичним завданням з «пасткою»;  б) пред'явити науковий факт повідомленням, експериментом, презентацією |
| З ускладненням | Між необхідністю і неможливістю виконати завдання вчителя | Дати практичне завдання, яке нездійсненне взагалі |
| Дати практичне завдання, не схоже з попереднім |
| а) дати нездійсненне практичне завдання, схоже з попереднім;  б) довести, що завдання учнями не виконане |

Цінність створення проблемних ситуацій на уроці в тому, що діти в черговий раз отримують можливість порівнювати, спостерігати, робити висновки; переконуються в тому, що не на кожне питання є готова відповідь, що відповідь може бути неоднозначною, що кожен з них має повне право шукати і знаходити свою відповідь, відстоювати свою думку. Завдання вчителя при цьому не вимагати з маси відповідей відповідної шаблонної, а бачити в кожній думці дитини живу думку. Постановка перед дитиною проблемних ситуацій сприяє тому, що вона не боїться проблем, а прагне їх вирішити.

Під час використання проблемних ситуацій на уроках читання ми помітили, що у дітей спостерігалося підвищення інтересу до навчання, нових знань, підвищення якості навченості, покращення емоційного ставлення до навчання, зникнення страху перед подоланням труднощів та страху висловлення думки, яка може бути неприйнятою однолітками та вчителем, посилилення бажання самостійного пошуку різних підходів до виконання проблемних завдань, відчуття підтримки з боку вчителя та однолітків, уміння працювати в колективі.

Наприклад, на уроці позакласного читання «У кожного є співуча пір'їнка» (за творами В. О. Сухомлинського)» ми запропонували аналіз таких ситуацій: Чим цікаві твори В.Сухомлинського? Які проблеми порушені у творах? Взяти інтерв'ю у автора творів. Особливо цікавим виявилось для учнів завдання на створення власної казки-наслідування (на кшталт прочитаних). (Див. Додаток І).

Крім того, навчальні проблеми здійснювали позитивний вплив на емоційну сферу учнів, як установлено під час експерименту, діти відчували величезне задоволення, якщо розв'язували проблеми самостійно.

Ми пропонували такі «казкові завдання» з подивом та ускладенням, не змінюючи або мінімально змінюючи сюжет казки під час вивчення творів за підручником В.Науменко (3 клас):

- Що треба зробити, щоб дари, які дала золота рибка, не зникли у старої? (О.Пушкін «Казка про рибака та рибку»).

- Що символізує образ розбитих ночв у казці ? (О.Пушкін «Казка про рибака та рибку»).

- Якою ви зобразили б рибку у казці О.Пушкіна «Казка про рибака та рибку»?

- Як зробити так, щоб помирити Лисичку та Журавля ? (І.Франко «Лисичка та Журавель»).

- Що потрібно зробити, щоб Заєць переміг Їжака ? («Їжак та Заєць»).

- Як Дідові перемогти Оха-чудотвора? («Казка про Оха-чудотвора»).

- Як запобігти тому, щоб лев не потрапив до мисливця у пастку? («Сильний лев та маленьке мишеня»).

- Як левові не стати боржником маленького мишеняти? («Сильний лев та маленьке мишеня»).

- Чому звірі не були такими, як Фазан і Ворон? Чому вони відразу не змогли дружити, а сварилися? («Як серед птахів виникла дружба»).

- Що було б, якби Синя Свита Навиворіт Пошита не отримав допомоги від Пташки Нагай ? («Синя Свита Навиворіт Пошита»).

- Як потрібно було чинити цареві, щоб не віддавати півцарства Синій Свиті Навиворіт Пошитій ? («Синя Свита Навиворіт Пошита»).

- Яке питання ти поставиви би автору з казки «Тигр і автор»?

- Як би могли розгортатися події у казці Грімм «Бременські музиканти», якби справедливо повелися з ослом, псом, котом і півнем їхні господарі? Чому автор казки зобразив цих тварин друзями? Що їх об'єднувало?

- Чи можна було б ромашці врятувати жайворонка? Як? (Г.Андерсен «Ромашка»).

- Складіть пораду Матсу та гному за казкою З.Топеліуса «Казка про старого гнома». Як потрібно було поводитися Матсу, щоб скарби від гнома залишилися у нього назавжди?

- Як потрібно було чинити братам Івана, щоб отримати винагороду? (П.Єршов «Коник-Горбоконик»).

- Чому К.Ушинський зобразив зиму старою? А якою ви її зобразили б? (К.Ушинський «Витівки старої зими»).

- Чому Ох-чудодій постає у творі Л.Українки «Чудодієм»? Чи схожий він на Оха-чудотвора з народної казки «Про Оха-чудотвора»? Чим?

- На чиєму боці автор казки «Лисичка та Журавель»? А ви на чиєму?

- Чому автор зобразив діда Осінника сивим у сірому дощовику ? А яким ви зобразили б його?

- Чому відтанула Снігуроньчина пісня? (В.Сухомлинський «Снігуроньчина пісня»).

- Як автор твору ставиться до синички? Чому? (О.Іваненко «Синичка»).

- Переробити знайому казку, тобто «перекрутити казку», ввестинового героя і розвинути новий сюжет до названих казок.

- За опорним словами згадай казку, знайди зайві слова. На основі зайвих слів придумай нові цікаві події у відомій казці:

Лисиця, рак, сорока.

Морський дракон, Медуза, чоловік, вельможа, донька, ворони, вовк.

Фазан, Ворон, Попелюшка.

Мисливець, лев, мишеня, заєць, лисиця, колобок.

Застосування проблемних ситуацій в навчанні корисно, необхідно для досягнення кожним учнем найвищого і доступного йому рівня творчого мислення, творчого розвитку.

У практиці навчання учнів ми використовували проблемні ситуації з вивчення казок. Зустріч дітей з героями казок не залишало їх байдужими. Бажання допомогти герою, який потрапив у біду, розібратися в казковій ситуації - все це стимулювало розумову діяльність дитини, розвивало інтерес до предмету, спостережливість, здатність співпереживання, формувало вміння вміння дивуватися, бачити в звичайному незвичайне.

Продемонструємо це на прикладі казки О.Іваненко «Синичка». Синичка залишається зимувати на рідній землі, не погоджується відлітати у теплі краї. Чому? Чи знає вона, що на неї чекає взимку? Як автор ставиться до синички? Чи викликає вона у вас захоплення? Чому? У цьому тексті немає таких питань, але що захотілося спитати у автора ? Придумайте своє питання. Придумайте свої відповіді. Порівняйте з відповіддю тексту. Назвіть варіанти вирішення цієї проблеми.

Такі завдання, які учні виконують у групах, спрямовані на формування діалогічних умінь учнів, що передбачають уміння контактувати з однолітками під час виконання завдання, аналізувати твір, визначати головну тему та ідею, характеризувати героїв, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вести діалог з автором, визначати його авторську прохицію щодо героя та власну позицію дитини.

Так важливо навчити молодших школярів навичкам співпраці, повноцінно сприймати художній твір, розуміти його ідейний зміст, позицію автора, висловлювати власне ставлення до цієї позиції. А шлях до повноцінного сприйняття лежить через аналіз тексту і через проблемні завдання, які вирішуються дітьми.

Під час вивчення казок ми використовували з метою формування діалогічних умінь також творчі письмові та усні висловлювання учнів. У експеримент були включені такі види творів:

- твори-наслідування (стилю конкретного автора або жанру);

- твір-мозаїка (створення окремих замальовок-мініатюр, які могли стати в подальшому частиною спільно створеної творчої роботи, єдиного тексту, обговорення якого допомагало учням зрозуміти деякі особливості казки).

Наприклад, ми пропонували створення власної казки-наслідування (на кшталт прочитаних) до уроку за творами В.Сухомлинського, а також такі твори-мозаїки: до урок на тему «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня» твір-мозаїка на тему «Якою повинна бути пісня душі?»; до підсумкового уроку за розділом «Казки українських письменників» твір-мозаїка «Моя улюблена казка українського письменника» та ін. (Див. Додаток І).

Також ми використовували спеціальні листи-маршрути, або напрямки для індивідуальної і групової діяльності школярів; проведення екскурсій. Учням пропонувалися колективні, групові та індивідуальні форми роботи. Колективні форми роботи передбачали діалог між учителем і учнями. Індивідуальні форми роботи реалізовувалися при спілкуванні експертів з учителем і при організації спілкування учнів з автором казки.

Експертна група, яка працювала на уроках, складалася з однокласників, які допомагали вчителю підвести підсумки кожного виду діяльності, знайомили учнів з критеріями оцінок етапів уроку. Експертна група готувалася учителем заздалегідь. Така підготовка передбачала спільні з учителем роздуми над питаннями, які будуть запропоновані класу, обговорення варіантів відповідей, можливості або неможливості однозначного рішення навчального завдання.

Учні по черзі ставали членами експертної групи. Таким чином, побувати експертом на черговому уроці зміг кожен.

Ми також використовували презентації до кожної казки. Діти розбивалися на групи. Кожна група отримувала маршрутний лист із завданням і коментарями з його виконання. На екрані для всього класу висвічувались теми для обговорення. Таким чином, всі учні могли взяти участь в роботі, доповнити відповіді однокласників і висловити свою точку зору з матеріалу, який був навчальним для іншої групи. Після закінчення призначеного часу для виконання завдання давався звуковий сигнал, і кожна група представляла результат своєї роботи. Коли всі питання були обговорені, з'являлися результати роботи всіх команд, зауваження, заохочення і рекомендації до редагування виступів. Для підвищення мотивації в процесі такої роботи кожна група отримувала свою емблему з назвою команди: «Знайки», «Дотепники», «Читайко», «Умійко» та ін.

На основі аналізу дидактичних робіт нами розроблені наступні показники ефективності навчання молодших школярів: здатність вільно висловити і підтвердити свої судження текстовими аргументами; здатність поглибити і відкоригувати свої спостереження за текстом під впливом спілкування з учителем та однокласниками; вміння правильно визначити тему і основну ідею казки, що вивчається; володіння теоретичними відомостями (враховувалося за спостереженнями в процесі аналізу казки і при побудові творчих робіт); здатність відзначати елементи художності в тексті; вміння інтерпретувати художні образи; частотність і доречність вживання в усних і письмових роботах засобів художньої виразності; вміння сформулювати питання до твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників. При визначенні рівнів сформованості читацьких умінь ми спиралися на показники наявності відповідної мотивації і осмисленості виконання завдань.

Школярі виявилися готовими до форм роботи на уроках і в позаурочній діяльності, які пропонувалися нами в ході навчального експерименту. Матеріалом для висновків і узагальнень були усні висловлювання на уроках літературного читання і письмові роботи учнів про улюблені казки.

Пошук нових методичних шляхів повинен бути пов'язаний, на наш погляд, з розвитком умінь міркувати про прочитане, пропонувати своє розуміння твору, робити спроби його інтерпретації, а це неможливо без спілкування, без навчання діалогу на основі тексту художнього твору і діалогу з художнім твором.

Отже, ми обгрунтували такі умови організації культури діалогічної взаємодії вчителя та учнів під час вивчення казки на уроках читання:

1. Створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки.
2. Вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.
3. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.
4. Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, спрямоване на формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів.

**3.2. Методика реалізації педагогічних умов культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи у роботі над казкою**

В основу нашої програми була покладена ідея формування читацької та мовленнєвої компетенції, умінь аналізу казки у молодших школярів через навчальний діалог, яка здійснювалася за наступними напрямками: розуміння особливостей і основних елементів культури автора казки, країну якої він представляє, та рідної країни; ефективне використання пошуково-творчого виду діяльності класовода та учнів; створення умов для оволодіння основними стратегіями формування читацької та мовленнєвої компетенції учнів. Основна мета програми – забезпечити розвиток здатності учнів використовувати казку як інструмент спілкування в діалозі з автором твору, вчителем та однокласниками; формувати в школярів уміння відрізняти казку від інших жанрів, вміння працювати в команді, вступати в конструктивний діалог з однокласниками та автором твору.

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність припущення щодо необхідності впровадження в освітній процес початкової школи авторської методики розвитку культури діалогічної взаємодії учнів з урахуванням визначених педагогічних умов.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту було визначити доцільність обґрунтованих педагогічних умов формування культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи та розробка авторської методики організації цього процесу.

Передбачення та досягнення мети можливе при виконанні поставлених завдань: розробити й експериментально апробувати методику формування культури діалогічної взаємодії молодшого школяра, яка ґрунтується на визначених педагогічних умовах; довести ефективність розробленої авторської методики.

Завдання полягали у розробленні цілісної організаційної структури культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів на уроках літературного читання в умовах початкової школи.

Мета формувального експерименту: перевірити і конкретизувати методику проведення уроку літературного читання з використанням прийомів організації етапів уроку, які ґрунтуються на прийомах проблемного навчання.

Формувальний етап експерименту проводився протягом 2019 р. (квітень - листопад). У контрольній групі навчання велося за традиційною методикою. У експериментальній – цілеспрямовано реалізовувались педагогічні умови, які обґрунтовані у попередньому підрозділі.

**Реалізація першої педагогічної умови –** **створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки, - була спрямована на формування показників ціннісно-смислового, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної мотивації учнів щодо навчання та читацької діяльності, сімейного читання учня та батьків, ціннісного ставлення до казки, розуміння важливості працювати в колективі, формування мовленнєвих та діалогічних умінь (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• ціннісно-смисловий компонент: проблемні діалоги «Що таке казка?», «Казка вчить як на світі жить» під час уроку на тему «3 народного джерела. Світ народних казок»; (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного та діалогічного мислення, творчих здібностей, діалогічних умінь, навичок, комунікативних здібностей, умінь вільно висловлювати та обстоювати свою точку зору); створення учнями ілюстрацій до улюбленої казки, їх обговорення; твір учнів на тему «Моя улюблена казка»; під час уроку на тему «Тема й основна думка казки. «Лисиця та Рак» (українська народна казка)» проведення проблемного діалогу - дискусії «Казка вчить як на світі жить» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю казки, формування в учнів умінь вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про цінність та художні особливості казок, відмінність народних та авторських казок, чарівних та соціально-побутових, казок про тварин, визначає їхню роль у розвитку школярів (учитель ставить проблемні питання: Що вам особисто дає казка? Чим вона для вас цінна? Чому усі люди люблять казки?);

• гностичний компонент: бесіда «Звичаї та традиції українців, зображені в казках» під час уроку на тему «3 народного джерела. Світ народних казок» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю української культури, виховання інтересу до звичаїв нашої країни, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про звичаї, традиції українців, зображені в українських казках; під час проблемної бесіди «Чи потрібно людині вміти вести діалог?» ознайомлення з правилами ведення навчального діалогу, проведення дискусії; усне висловлювання учня на тему «Як би я був казкарем, я б…» (формування уявлень про природу створення казки; колективне обговорення учнями створених ними висловлювань), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо пізнавальної діяльності, колективного розв'язання проблеми, важливості діалогу в житті людини); під час уроку позакласного читання «Казка — це диво, сповнене краси» та аналізу японської народної казки «Ластівка і гарбуз» проблемна бесіда «Давні вірування японців» з метоюознайомлення з культурою Японії, формування діалогічних та мовленнєвих умінь під час аналізу казки, уміння колективно обговорювати прочитане, уважно і зацікавлено слухати товариша;

• процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку-діалогу на тему «За горами, за лісами, за широкими морями» П.Єршов «Горбоконик» учитель організовує діяльність учнів у парах за системою завдань, під час яких здійснюється діалог культур, світоглядів, мистецтв (літератури, образотворчого мистецтва, музики); під час уроку на тему «Учіться фантазувати. В.Сухомлинський «Дід Осінник» учитель організовує діалоги культур, мистецтв, світоглядів (запитання різного характеру, наприклад, розглянути та описати образи картин про осінь І.Левитана «Золота осінь», В.Полєнова «Золота осінь», І.Остроухова «Золота осінь». Порівняти кольорову гаму картин, образи); під час уроку «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня» створення школярами твору-мозаїки на тему «Якою повинна бути пісня душі?»; під час уроку-діалогу позакласного читання «Золотий черевичок» учитель організовує діалоги культур, мистецтв, світоглядів з метою формування вміння аналізувати художній твір, розвитку мовленнєвих та далогічних умінь, умінь працювати в колективі, обстоювати свою точку зору, вміння ставити запитання до автора, однокласників, до героя твору. (Див. Додаток І).

**Реалізація другої педагогічної умови - вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні - була спрямована на формування показників емоційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонента культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, вмінь аналізувати художній твір, діалогічного мислення, виховання інтересу до культури інших країн (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

* + гностичний компонент: під час уроку «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)» проблемна бесіда «Звичаї та традиції Білорусії»; під час уроку «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)» бесіда «Звичаї та традиції Японії»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» бесіда «Звичаї та традиції Німеччини»; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» створення учнямивисловлювань «Чим мені цікава Данія»; під час уроку на тему «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» бесіда «Вірування фінів та культура»з метою ознайомлення з культурами зарубіжних країн, формування творчих здібностей, здатності до співпраці, діалогічного мислення, виховування інтересу до культури інших країн;
* емоційний компонент: під час уроку на тему «Внутрішній стан героя. «Сильний лев і маленьке мишеня» (болгарська казка)» створення учнями пам'ятки під час проведення дискусії «Чи може людина впоратись самотужки зі своїми труднощами?» з метою формування умінь емоційної культури; урок на тему «Без вірного друга — велика туга. «Як серед птахів виникла дружба» (бірманська казка)» придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»; дискусія «Як би ви вчинили на місці головних героїв, якби з вами так вчинили оточуючі?»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» участь у дискусії на тему «Друг – це друге я»; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?» з метою формування емпатії, переживань під час аналізу художнього твору, удосконалення діалогічного мислення, розвитку зв'язного мовлення, розвитку комунікативних здібностей;
* процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Тема й основна думка казки. «Лисиця та Рак» (українська народна казка)» участь учнів у дискусії «Казка вчить як на світі жить»; під час уроку на тему «Внутрішній стан героя. «Сильний лев і маленьке мишеня» (болгарська казка)» участь школярів у навчальній дискусії «Чи може людина впоратись самотужки зі своїми труднощами?»; під час уроку на тему «Урок на тему «Без вірного друга — велика туга. «Як серед птахів виникла дружба» (Бірманська казка)» підготовка учнями міні-висловлювань на тему «Чи можлива дружба без випробувань?»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» участь у дискусії на тему «Друг – це друге я»,презентація групових проектів учнів на тему «Друг-це друге я»; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школоярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?».

**Реалізація третьої педагогічної умови - послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу - була спрямована на формування показників процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку діалогічних умінь та комунікативних здібностей (відповідно до показників вияву процесуально-діяльнісного компонента) таким чином:

* процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» виконання спочатку вчителем, а потім учнями вправи «Я - спікер» як зразок моделі діалогічного мовлення з метою залучити учнів до обговорення проблеми доброти, милосердя; під час уроку «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» виконаненя вчителем та учнями вправи «Вчуся брати інтерв'ю», під час якої вчитель демонструє зразок діалогічного висловлювання; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школоярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?» учитель демонструє уміння висловлювати свою точку зору до проблеми; під час уроку на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор» учитель спонукає учнів до презентування результатів виконання вправи «Моя казка живе…», репрезентуючи власно створену казку «Про Васька та його золоту рибку» з метою вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.

**Реалізація четвертої педагогічної умови -** **створення проблемних ситуацій під час вивчення казки з метою формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку вмінь аналізувати художній твір, розвиту умінь та навичок емоційної культури, діалогічного мислення, комунікативних здібностей, мовленнєвих умінь (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційний компонент: під час уроку позакласного читання «Казка — це диво, сповнене краси» аналіз проблемних ситуацій школярами до казки «Ластівка і гарбуз», створення запитань до ластівки;  під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» аналіз проблемних ситуацій- постановка запитань Жайворонку; складання кінцівки до казки; під час уроку на тему «Відкриваємо таємниці світу. Костянтин Ушинський «Витівки старої зими» створення висловлювань «Чарівниця-зима»; створення школярами колективної ілюстрації до казки під час уроку на тему «Леся Українка. «Казка про Оха-чудодія»; під час уроку-свята «Просимо казку в гості до себя» створення колективної казки з перекрученим сюжетом з метою формування емпатії під час аналізу художнього твору, формування творчих здібностей, розвитку діалогічного мислення, здатності до співробітництва;

• процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Чарівні перетворення. «Про Оха-чудотвора» (українська народна казка)» виконання учнями казкового завдання «Придумування кінцівки до казки»; під час уроку на тему «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)» аналіз проблемних ситуацій школярами; під час уроку на тему «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)» аналіз проблемних ситуацій школярами, створення відгуку про прочитаний твір, постановка учнями цікавих запитань до кожної частини казки; під час уроку на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор» виконання учнями вправи «Моя казка живе…»; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» аналіз проблемних ситуацій школярами**;** під час уроку на тему «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» аналіз учнями проблемних ситуацій; гра «Інтерв'ю у автора»; під час уроку на тему «Відкриваємо таємниці світу. Костянтин Ушинський «Витівки старої зими» аналіз школярами проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Леся Українка. «Казка про Оха-чудодія» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Оксана Іваненко «Синичка» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку позакласного читання «У кожного є співуча пір'їнка» (за творами В. О. Сухомлинського)» створення власної казки; під час підсумкового уроку за розділом «Казки українських письменників» створення школярами творів-мозаїк «Моя улюблена казка українського письменника» з метою формування вміння аналізувати художній твір, розвитку діалогічних умінь, умінь працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування (див. Додаток І).

**3.3. Динаміка рівнів сформованості культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи у роботі над казкою**

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено контрольний зріз.

Основним завданням прикінцевого етапу стало проведення низки заходів, що мали відповідний діагностувальний інструментарій, апробований на констатувальному етапі.

Рівні культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів за ціннісно-смисловим компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників мотиваційного критерію: мотиви, позитивна мотивація щодо навчання та уроків читання, до діалогу у колі сімейного читання.

Результати, отримані за показником позитивної мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання після проведення формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку. Зокрема, високого рівня сформованості цього показника досягли 28 % учнів ЕГ (за результатами констатувального етапу 23 %); середній рівень виявлено у 54 % опитаних (за результатами констатувального етапу 49 %); на низькому залишилося 18 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу 28 %).

Результати в контрольній групі майже не змінилися: високий рівень виявили 27 % школярів (за результатами констатувального етапу 26 %); середній рівень зафіксовано у 48 % опитаних (за результатами констатувального етапу 46 %); на низькому рівні залишилося 25 % респондентів (за результатами констатувального етапу 28 %).

Діагностика наступного показника націленості учнів на самозміну, сформованості ціннісних орієнтацій також виявила динаміку в респондентів експериментальної групи. Так, високого рівня сформованості означеного показника в експериментальній групі досягли 32 % школярів (за результатами констатувального етапу 31 %); середнього рівня – 60 % (за результатами констатувального етапу – 51 %), на низькому рівні залишилося лише 8 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 18 %).

У контрольній групі кількість учнів із високим рівнем означеного показника майже не змінилась – 28 % учнів (за результатами констатувального етапу також 28 %), середній рівень зафіксовано у 49 % (за результатами констатувального етапу – 48 %), низький виявили 23 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 24 %).

Вважаємо, що така динаміка змін в експериментальній групі свідчить про доцільність використання під час уроків читання завдань, які спрямовані на формування вмінь аналізу художнього твору, створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, уроків-діалогів мистецтв, про які йшлося у попередньому параграфі. У контрольній групі покращення результатів відбувалося завдяки традиційним заняттям, під час яких учні здобували більше інформації про казки, їхніх авторів, виконували різні види діяльності, які активізували та поглиблювати їхні знання та вміння з читання. Вчитель пропонував щоуроку виконати низку завдань, спрямованих на виявлення вміння виокремлювати казки серед жанрів літературних творів; наводити приклади відомих авторів казок; відповідати на питання з прочитаного тексту; підтверджувати словами тексту певні судження тощо.

Порівняльний аналіз дослідницьких матеріалів щодо вияву рівня сформованості в учнів культури діалогічної взаємодіїза ціннісно-смисловим компонентом показав певні відмінності між експериментальною та контрольною групами, враховуючи їх відносно однакові вихідні показники. На наш погляд, це зумовлене тим, що учні експериментальної групи більш ґрунтовно усвідомили значущість проблеми цінності казки як художнього твору та цінність навчання під час діяльності над завданнями проблемного змісту, цінність діалогу під час сімейного читання, можливість обговорювати з батьками проблеми, порушені авторами у казках, на відміну від школярів контрольної групи, для яких спеціально не була організована робота з підвищення мотивації до казок, навчання.

Рівень сформованості культури діалогічної взаємодіїза ціннісно-смисловим компонентом **у** молодших школярів після проведення формувального етапу експерименту визначався за середнім арифметичним отриманих результатів показників його вияву. Зафіксовано, що після проведення формувального етапу експерименту значно змінилися результати рівнів культури діалогічної взаємодіїв опитаних експериментальних груп. Так, високого рівня сформованості показників означеного компонента в експериментальній групі досягли 30 % учнів (за результатами констатувального етапу 27 %); на середньому рівні виявлено 57 % (на констатувальному етапі - 50 %), на низькому залишилося 13 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 23 %).

У КГ результати мало змінилися. Так, високого рівня сформованості показників означеного компонента в контрольній групі досягли 27,5 % учнів (за результатами констатувального етапу 27 %); на середньому рівні виявлено 48,5 % (на констатувальному етапі 47 %), на низькому залишилося 24 % респондентів КГ (за результатами констатувального етапу 26 %).

Як видно з рис. 3.1 отримані дані дозволяють наочно представити динаміку рівнів культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів за ціннісно-смисловим компонентом у ЕГ. (Див. Рисунок 3.1).

**Рис. 3.1. Динаміка змін у показниках культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи за ціннісно-смисловим компонентом**

Як бачимо, застосування створеної авторської методики сприяло зменшенню кількості молодших школярів із низьким рівнем сформованості ціннісно-смислового компонента культури діалогічної взаємодіїв експериментальних групах за рахунок відсоткового збільшення високого та середнього рівнів.

Рівні культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів за гностичним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників когнітивного критерію: поінформованість молодших школярів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр літератури», культурні традиції народу та соціальний устрій мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

При визначенні обізнаності щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», культурні традиції народу та соціальний устрій мовної спільноти казки, в якому вона функціонує, в експериментальних групах виявлено високий рівень у 15 % опитаних (за результатами констатувального етапу 12,5 %); середній рівень зафіксовано у 52 % респондентів (на констатувальному етапі 49 %); на низькому залишилося 33 % опитаних (за результатами констатувального етапу 38,5 %). У контрольній групі відбулися незначні зміни: високий рівень показали 14 % школярів (за результатами констатувального етапу 13 %); середній рівень зафіксовано у 49 % опитаних (на констатувальному етапі - 48 %); на низькому залишилося 37 % респондентів (за результатами констатувального етапу 39 %). (Див. Рисунок 3.2).

**Рис.3.2. Динаміка змін у показниках сформованості гностичного компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи**

Уважаємо, що зміни в результатах обізнаності щодо понять «казка», «літературні жанри» культурні традиції народу та соціальний устрій мовної спільноти казки, в якому вона функціонує, учнів початкової школи зумовлені поглибленням змістової наповнюваності навчального матеріалу під час бесіди «Звичаї та традиції українців, зображені в казках» на уроці на тему «3 народного джерела. Світ народних казок» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю української культури, виховання інтересу до звичаїв нашої країни, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час проблемної бесіди «Чи потрібно людині вміти вести діалог?» для ознайомлення з правилами ведення навчального діалогу, проведення дискусії; виконання учнями усних висловлювань на тему «Як би я був казкарем, я б…» з метою формування уявлень про природу створення казки; під час уроку «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)» проблемна бесіда «Звичаї та традиції Білорусії»; під час уроку «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)» бесіда «Звичаї та традиції Японії»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» бесіда «Звичаї та традиції Німеччини» та ін. Більш високі позитивні результати у школярів експериментальної групи пояснюються ще й тим, що з ними додатково проводилася цілеспрямована робота, що передбачала системне і цілеспрямоване набуття знань і умінь колективно виконувати завдання та вести діалоги.

Зазначимо, що учні контрольної групи виявили переважно низький та середній рівні знань щодо літературних жанрів та казки як жанру, культурних традицій народу та соціального устрою мовної спільноти казки, в якому вона функціонує. Результати прикінцевого етапу уможливлюють висновок: ті мотиви, здібності, якості, що становлять основу культури діалогічної взаємодії молодших школярів, а також рівень їхніх знань, умінь і навичок формуються та розвиваються у респондентів КГ повільніше, ніж у опитаних ЕГ, де це відбувається цілеспрямовано.

Рівні культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи за емоційним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників регулятивного критерію: емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до героїв казок, емоційна культура.

Так, за показником «емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до літературних героїв» виявлено результати, які також стали кращими. Зокрема, в експериментальній групі результати сформованості розвитку емпатії виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 20 % опитаних (на констатувальному етапі – 16 %), середній рівень зафіксовано у 61 % школярів (за результатами констатувального етапу – 54 %), на низькому залишилося 19 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 30 %).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 15 % учнів (на констатувальному етапі – 14 %), середній – у 57 % школярів (за результатами констатувального етапу також 57 %), а низький – у 28 % респондентів (на констатувальному етапі – 29 %).

За показником «емоційна культура» молодших школярів виявлено в експериментальній групі результати сформованості розвитку показника, які виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 27 % опитаних (на констатувальному етапі – 26 %), середній рівень зафіксовано у 58 % школярів (за результатами констатувального етапу – 53 %), на низькому залишилося 15 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 21 %).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 25 % учнів (на констатувальному етапі – 25 %), середній – у 51 % школярів (за результатами констатувального етапу також 50 %), а низький – у 24 % респондентів (на констатувальному етапі – 25 %).

Рівень сформованості емоційного компонента культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів після проведення формувального етапу експерименту визначався за середнім арифметичним отриманих результатів показників його вияву. Зафіксовано, що після проведення формувального етапу експерименту значно змінилися результати рівнів культури діалогічної взаємодіїв опитаних експериментальних груп. Так, високого рівня сформованості показників означеного компонента в експериментальній групі досягли 23,5 % учнів (за результатами констатувального етапу 21 %); на середньому рівні виявлено 59,5 % (на констатувальному етапі - 53,5%), на низькому залишилося 17 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 25,5 %).

У КГ результати мало змінилися. Так, високого рівня сформованості показників означеного компонента в контрольній групі досягли 20 % учнів (за результатами констатувального етапу 19,5 %); на середньому рівні виявлено 54 % (на констатувальному етапі 53,5 %), на низькому залишилося 26 % респондентів КГ (за результатами констатувального етапу 27 %). (Див. Рисунок 3.3).

**Рис.3.3. Динаміка змін у показниках сформованості емоційного компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи**

Рівні культури діалогічної взаємодіїучнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників діяльнісно-практичного критерію: «мовленнєві уміння»; «комунікативні здібності», «уміння колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки», «діалогічні уміння».

Так, за показником «уміння колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки» виявлено результати, які також стали кращими. Зокрема, в експериментальній групі результати сформованості розвитку виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 21 % опитаних (на констатувальному етапі – 19 %), середній рівень зафіксовано у 57 % школярів (за результатами констатувального етапу – 46 %), на низькому залишилося 22 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 35 %).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 22 % учнів (на констатувальному етапі – 21 %), середній – у 44 % школярів (за результатами констатувального етапу – 44 %), а низький – у 34 % респондентів (на констатувальному етапі – 35 %).

За показником «рівень розвитку мовленнєвих умінь» результати виявилися більш значущими в ЕГ порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 22 % учнів (на констатувальному етапі – 19 %), середній рівень зафіксовано у 55 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 48 %), на низькому залишилося 23 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 33 %).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 18 % учнів (на констатувальному етапі – 17 %), – у 49 % середній (за результатами констатувального етапу – 48 %), а низький – у 35 % респондентів (на констатувальному етапі – 37 %).

У процесі діагностики наступного показника – «рівень сформованості комунікативних здібностей» – також було виявлено позитивну динаміку в результатах респондентів експериментальної групи: високого рівня досягли 23 % школярів ЕГ (на констатувальному етапі –19 %), на середньому рівні виявлено 59 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 54 %), на низькому залишилося 18 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 27 %).

У контрольній групі результати майже не змінилися: високий рівень було виявлено у 21 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 21 %), середній рівень зафіксовано у 53 % учнів (на констатувальному етапі – 51 %), на низькому залишилося 26 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 28 %).

За показником «рівень сформованості діалогічних умінь» результати виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 17 % учнів (на констатувальному етапі – 13 %), середній рівень зафіксовано у 59 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 52 %), на низькому залишилося 24 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 35 %).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 15 % учнів (на констатувальному етапі –14 %), у 56 % середній рівень (за результатами констатувального етапу –54 %), а низький – у 29 % респондентів (на констатувальному етапі – 32 %).

Узагальнений рівень культури діалогічної взаємодіїучнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за середнім арифметичним отриманих результатів, засвідчуючи динамічні зміни рівнів культури діалогічної взаємодіїза параметром діяльнісно-практичного критерію.

Так, в експериментальній групі на високому рівні перебувало 20,7 % учнів (на констатувальному етапі – 17,5 %), середній рівень виявлено у 57,5 % молодших школярів (за результатами констатувального етапу – 50 %), на низькому залишилося 21,7 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 32,5%).

Зауважимо, у контексті позитивної динаміки культури діалогічної взаємодіїучнів початкової школи ЕГ контрастними виявляються результати прикінцевого етапу школярів КГ.

Так, значна кількість із них – 31 % показали низький рівень сформованості культури діалогічної взаємодії (на констатувальному етапі – 33 %), 50,5 % – середній (за результатами констатувального етапу – 49,3 %) і лише 19 % – високий рівень сформованості досліджуваної якості за окресленим компонентом (за результатами констатувального етапу – 18,3 %). (Див. Рисунок 3.4).

**Рис.3.4. Динаміка змін у показниках сформованості процесуально-діяльнісного компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи**

Порівняльні дані щодо динаміки рівнів сформованості культури діалогічної взаємодіїучнів початкової школи за результатами проведення констатувального та контрольного етапів представлено в табл. 3.2. (Див. таблицю 3.2.).

**Таблиця 3.2.**

**Динаміка рівнів сформованості розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Компонент /**  **Критерій** | **Групи** | **Етапи** | **Рівень сформованості** | | |
| **Високий** | **Середній** | **Низький** |
| **Ціннісно-смисловий**  **(мотиваційний)** | **КГ** | **констатувальний** | **27** | **47** | **26** |
| **контрольний** | **27,5** | **48,5** | **24** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **27** | **50** | **26** |
| **контрольний** | **30** | **57** | **13** |
| **Гностичний (когнітивний)** | **КГ** | **констатувальний** | **13** | **48** | **39** |
| **контрольний** | **14** | **49** | **37** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **12,5** | **49** | **38,5** |
| **контрольний** | **15** | **52** | **33** |
| **Емоційний (регулятивний)** | **КГ** | **констатувальний** | **19,5** | **53,5** | **27** |
| **контрольний** | **20** | **54** | **26** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **21** | **53,5** | **25,5** |
| **контрольний** | **23,5** | **59,5** | **17** |
| **Процесуально-діяльнісний (діяльнісно-практичний)** | **КГ** | **констатувальний** | **18,3** | **49,3** | **33** |
| **Контрольний** | **19** | **50,5** | **31** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **17,5** | **50** | **32,5** |
| **Контрольний** | **20,7** | **57,5** | **21,7** |
| **Узагальнені**  **Дані** | **КГ** | **констатувальний** | **19,5** | **49,5** | **31,3** |
| **контрольний** | **20,2** | **50,5** | **29,5** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **19,5** | **50,6** | **29,8** |
| **контрольний** | **22,3** | **56,5** | **21,2** |

Згідно з даними таблиці 3.2, у розрізі експериментальної та контрольної груп простежується динаміка таких змін: у ЕГ високий рівень культури діалогічної взаємодіїзафіксовано у 22,3 % учнів (на констатувальному етапі – 19,5 %); середній рівень виявлено у 56,5 % школярів (за результатами констатувального етапу 50,6 %); на низькому залишилося 21,2 % респондентів (на констатувальному етапі – 29,8 %); КГ: високий рівень - у 20,2 % учнів (за результатами констатувального етапу – 19,5 %); середній рівень зафіксовано у 50,5 % опитаних (на констатувальному етапі 49,5 %); на низькому залишилося 29,5 % респондентів (за результатами констатувального етапу 31,3 %).

Отримані результати підтверджують, що впродовж експериментального навчання учні початкової школи не повною мірою опанували комунікативні здібності, мовленнєві уміння, емоційну культуру, здатність до кооперації, здатність співчувати літературному герою казки, уміння колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки, що складає основу культури діалогічної взаємодії.

Результати контрольного зрізу, проведеного в кінці експерименту, знову показали, що організація уроку літературного читання за допомогою запропонованих прийомів здійснює більш інтенсивний вплив на вдосконалення навичок аналізу твору, вдосконалює комунікативні здібності, розвиває діалогічні вміння, вміння працювати в колективі школярів, сприяє розвитку їх мовлення, ніж використання традиційних прийомів.

Загалом, отримані після завершення дослідницько-експериментальної роботи дані наочно ілюструють позитивну динаміку рівнів сформованості розвитку культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів в ЕГ та КГ на прикінцевому етапі (див. рис. 3.5).

**Рис. 3.5. Динаміка рівнів розвитку культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи (у розрізі констатувального та контрольного етапів (у %)).**

Дані, отримані під час заключного контрольного зрізу, проведеного в кінці навчання, знову переконливо показали, що рівень розвитку діалогічних умінь, умінь працювати колективно, мовленнєвих умінь, умінь колективно виконувати діагностичні завдання під час аналізу казки, комунікативних здібностей у школярів, які навчалися за експериментальною програмою, значно перевершив відповідний рівень розвитку школярів, які навчалися за традиційною програмою.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень культури діалогічної взаємодії учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем культури діалогічної взаємодії 70,7 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня культури діалогічної взаємодії ЕГ, яких стало 78,8 %.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що розв'язання учнями проблемних ситуацій, участь їх у дискусіях, проведення уроків-діалогів мистецтв, під час яких кожен учень залучений до діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу, ділогу культур, мистецв, сприяє підвищенню їх інтересу до колективного виконання завдань під час аналізу казки на уроках літературного читання, створення ситуацій внутрішнього монологу, формує у школярів уміння ставити запитання до однокласників, учителя, героя твору, автора. Ми переконалися, що уроки читання стали більш насиченими, плідними, зазвичай вони проводилися на емоційному підйомі з високою активністю дітей.

Весь наведений вище експериментальний матеріал показує, що організація процесу навчання літературного читання молодших школярів з використанням проблемних ситуацій, дискусій дійсно посилює ефективність аналізу казки на уроках літературного читання.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики розвитку культури діалогічної взаємодіїмолодших школярів під час аналізу казки на уроках літературного читання, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**Висновки до третього розділу**

Нами обгрунтовано умови організації культури діалогічної взаємодії вчителя та учнів під час вивчення казки на уроках читання:

1. Створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки.
2. Вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприяє створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.
3. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.
4. Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, спрямоване на формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів.

**Реалізація першої педагогічної умови –** **створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки, - була спрямована на формування показників ціннісно-смислового, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

**Реалізація другої педагогічної умови - вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні - була спрямована на формування показників емоційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонента культури діалогічної взаємодії учнів.**

**Реалізація третьої педагогічної умови - послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу - була спрямована на формування показників процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

**Реалізація четвертої педагогічної умови -** **створення проблемних ситуацій під час вивчення казки з метою формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень культури діалогічної взаємодії, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках ціннісно-смислового, гностичного, емоційного та процесуально-діяльнісного компонентів.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень культури діалогічної взаємодії учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем культури діалогічної взаємодії стало 70,7 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня літературного розвитку ЕГ, яких стало 78,8 %.

Установлено, що кількість опитаних із високим рівнем культури діалогічної взаємодії в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 3 %; у контрольній групі (КГ) – майже без змін; відсоток школярів із середнім рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 6 %, у КГ – на 1 %; кількість респондентів із низьким рівнем у ЕГ зменшилася на 8 %, у КГ – на 1 %, тобто залишилась майже однаковою.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що розвязання учнями проблемних ситуацій під час аналізу казки, участь школярів у дискусіях, організація уроку-діалогу культур та мистецтв сприяє підвищенню їх інтересу до читання казки та її аналізу. Ми переконалися, що уроки читання стали більш насиченими, більш плідними, зазвичай вони проводилися на емоційному підйомі з високою активністю дітей.

Весь наведений вище експериментальний матеріал показує, що організація процесу навчання літературного читання молодших школярів з використанням уроків-діалогів, дискусій дійсно посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів під час уроків літературного читання, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Вивчення наукових підходів до тлумачення діалогу уможливило висновок: діалог науковці розуміють як інформаційне явище (істотна ознака - характер взаємодії як обмін), як когнітивний процес - напружена робота співрозмовників, яка виражена в розмові (ключова ознака - вираженість в мовленні смислових позицій співрозмовників), як рух в бік співпраці (головні ознаки – наявність можливості висловити свою позицію, прояв прагнення досягти згоди), як відкрите спілкування (ознака – відкрите пред'явлення дійсних мотивів своєї діяльності, обмін репліками діалогічного типу), як спілкування, засноване на гуманістичних цінностях (основні ознаки - прояв взаємоповаги, дотримання комунікативних прав один одного, безоціночне прийняття).

Навчальний діалог науковці розглядають як основний засіб духовного пробудження особистості учня (Т. Флоренська); засіб духовного спілкування, обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (В. Сухомлинський); форму розвитку індивідуально-неповторного мислення учня, засіб побудови суб’єкт-суб’єктних відносин у дидактичному процесі (С. Курганов); засіб формулювання учнями висловлювань і постановки питань, спільну словесна творчість учителя й учнів (В.Литовський).

На підставі вивченої літератури ми дійшли висновку про те, що під навчальним діалогом слід розуміти діалог, який цілеспрямовано розгортається під час навчальних занять, що характеризується співробітництвом учасників навчального процесу, який є «пошуковим полем» істини, спрямований на досягнення поставленої учителем мети. При цьому кожен голос в класі сприймається рівноправним, а спонтанно виникаючі питання і репліки в процесі творчої діяльності не залишаються без уваги вчителя і учнів.

У дослідженні за базове обрано положення про те, що навчальний діалог – це процес взаємодії й обміну думками та емоціями в системі відносин «учитель – учень», обмін навчальною інформацією при безпосередньому міжособистісному контакті учасників навчального процесу. Діалогічне навчання є спільною діяльністю учителя й учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу, що забезпечує створення образу-питання, образу-варіанту, які відображають індивідуальну точку зору, індивідуальне бачення навчальної проблеми і нестандартне її вирішення учасниками навчального процесу.

Аналіз програми з читання для учнів початкових класів уможливив висновок: у ній відведено належну увагу формуванню культури діалогічної взаємодії під час роботи з казками, оскільки згідно з документом учні ознайомлюються з найпростішими жанровими особливостями казки, відбувається осягнення ними ціннісних смислів твору, висловлювання оцінних суджень, формування вміння робити висновки на основі змісту прочитаного твору, усвідомлення його ідеї, яка нерозривно пов’язана з умінням сприймати засоби художньої виразності, тобто школярі вчаться аналізувати казки, вести діалог з автором, а також під час колективної роботи встановлювати коснтуктивний діалог з однолітками та учителем. У програмі вказано, що під час уроків читання вчителю потрібно активізувати пізнавальну й емоційно-почуттєву сферу учнів, залучати їх до діалогічної взаємодії з текстом, самовираження у творчій діяльності.

Проаналізувавши підручники з читання для учнів 2-4 класу О. Савченко та В. Науменко можна зробити висновки, що обоє авторів приділили належну увагу формуванню культури діалогічної взаємодії молодших школярів під час роботи з казками, ними розроблено достатню кількість завдань. Установлено, що у середньому у підручниках за 2-4 клас обох авторів співвідношення загальної кількості діалогічних завдань під час роботи з казками до загальної кількості усіх завдань дещо різниться: так у підручнику В.Науменко такі завдання складають 63 % від загальної кількості порівняно з підручником О.Савченко, де таких завдань 51 % від загальної кількості. Що стосується типів завдань, спрямованих на формування культури діалогічної взаємодії, то нами з'ясовано, що у підручниках з читання В.Науменко більша кількість творчих та пошукових завдань під час ознайомлення з казками порівняно з підручником О.Савченко, де більше репродуктивних діалогічних завдань. Зокрема нами підраховано, що у підручнику першого автора 265 творчих та пошукових завдань порівняно з підручником другого автора, де таких завдань лише 122, тобто у 2 рази менше. Отже, підручники з читання В.Науменко є більш доцільними у контексті формування культури діалогічної взаємодії під час роботи з казками.

Ми розглядаємо культуру діалогічної взаємодії молодших школярів на уроках читання як форму інтерактивної взаємодії в умовах конкретної навчальної ситуації, яка забезпечує взаємообмін навчальною інформацією, поглядами, позиціями і сприяє засвоєнню соціального, читацького і культурного досвіду в умовах навчального співробітництва. Сутність такої взаємодії визначається не тільки поєднанням спілкування, контактів, обміну думками, обговорень, переговорів, консультацій в спільних діях з метою досягнення взаєморозуміння, а й сукупністю полеміки і дискусії, критики і самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору, внутрішнім діалогом з автором твору.

Ми виокремлюємо 4 компоненти сформованості культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів у роботі над казкою на уроках літературного читання: ціннісно-смисловий; гностичний; емоційний, процесуально-діяльнісний.

Ціннісно-смисловий компонент культури діалогічної взаємодії на уроках читання під час вивчення казки, на нашу думку, відображає позитивно-активне ставлення до навачання, діалогу на уроках читання, до діалогу у колі сімейного читання; інтерес до авторів казок, їхньої творчості, наявність інтересу до колективного виконання різних видів навчальних завдань під час уроків читання.

Критерієм сформованості ціннісно-смислового компонента культури діалогічної взаємодії учнів початкових класів визначено мотиваційний, а показниками його вияву нами виокремлено такі: позитивна мотивація до навчання, читання казок; до діалогу у колі сімейного читання; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій, осмисленість діяльності, системність цінностей і смислів, активність особистості в ціннісно-смисловій розумової діяльності і подальше за цим практичне самовираження особистості (прояв позитивних рис характеру).

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: позитивну мотивацію до навчання, до діалогу у колі сімейного читання перевіряємо за допомогою використання анкети «Моє ставлення до навчання та до діалогу у колі сімейного читання»; націленість на самозміну, сформованість ціннісних орієнтацій – за допомогою методики «Радості та прикрощі».

Гностичний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку казки як жанру, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів, культури та соціального устрою мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

З урахуванням змістового наповнення гностичного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії, правомірно критерій його вияву назвати когнітивним, а показниками виокремити такі: обізнаність учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», культурні традиції народу та соціальний устрій мовної спільноти казки, в якому вона функціонує.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: тестове завдання «Мої знання з літературного читання».

Процесуально-діяльнісний компонент культури діалогічної взаємодії школярів передбачає сформованість умінь колективного виконання діагностичних завдань під час аналізу казки; рівень розвитку мовленнєвих умінь, що проявляється в умінні дати розгорнуту аргументовану відповідь на питання, сформулювати висновок, оформити власні судження про прочитане, активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях; діалогічні уміння - сформулювати питання до твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента правомірно критерій його вияву назвати діяльнісно-практичним.

Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик: сформованість умінь колективного виконання діагностичних завдань під час аналізу казки перевіряємо за допомогою методики В.Ряховського «Тест оцінки рівня товариськості»; рівень розвитку мовленнєвих умінь – за допомогою твору на тему «Моя улюблена казка»; уміння сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників перевіряємо за допомогою складених тестових завдань до теми «Зі скарбниці казок» за підручником «Літературне читання» 4 клас; комунікативні здібності - активно включитися в діалог в комунікативних діалогічних ситуаціях – за допомогою діагностики «Комунікативні та організаторські здібності» (В.Синявський, В.Федорошин).

Емоційний компонент сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою в учнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття казки, емпатію, здатність співпереживати літературним героям казок, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору, емоційну культуру під час діалогу у роботі над казкою.

З урахуванням змістового наповнення емоційного компонента сформованості культури діалогічної взаємодії у роботі над казкою правомірно критерій його вияву назвати регулятивним, а показниками виокремити такі: емоційна чуйність до літературних героїв казок, емоційна культура школярів.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: емпатію, емоційну чуйність молодших школярів до героїв казок перевіряємо за допомогою тесту на визначення рівня емпатії (І.Юсупов); емоційну культуру учнів – за допомогою тесту на рівень емоційно-вольової сфери «Кактус» (М. Панфілової).

Вивчення компонентів культури діалогічної взаємодії учнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень культури діалогічної взаємодії, а саме у 49,5 % опитаних КГ та 50,6 % ЕГ. Високий рівень мають 19,5 % КГ та ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 31,3 % учнів КГ та 29,8 % ЕГ.

Нами обгрунтовано умови організації культури діалогічної взаємодії вчителя та учнів під час вивчення казки на уроках читання:

1. Створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки.
2. Вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприяє створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні.
3. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.
4. Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, спрямоване на формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів.

**Реалізація першої педагогічної умови –** **створення учителем можливості для учнів стати учасниками діалогів різних видів: діалогу учасників освітнього процесу; діалогу способів пізнання, діалогу з мистецтвом і діалогом мистецтв під час вивчення казки, - була спрямована на формування показників ціннісно-смислового, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної мотивації учнів щодо навчання та читацької діяльності, сімейного читання учня та батьків, ціннісного ставлення до казки, розуміння важливості працювати в колективі, формування мовленнєвих та діалогічних умінь (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• ціннісно-смисловий компонент: проблемні діалоги «Що таке казка?», «Казка вчить як на світі жить» під час уроку на тему «3 народного джерела. Світ народних казок»; (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного та діалогічного мислення, творчих здібностей, діалогічних умінь, навичок, комунікативних здібностей, умінь вільно висловлювати та обстоювати свою точку зору); створення учнями ілюстрацій до улюбленої казки, їх обговорення; твір учнів на тему «Моя улюблена казка»; під час уроку на тему «Тема й основна думка казки. «Лисиця та Рак» (українська народна казка)» проведення проблемного діалогу - дискусії «Казка вчить як на світі жить» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю казки, формування в учнів умінь вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про цінність та художні особливості казок, відмінність народних та авторських казок, чарівних та соціально-побутових, казок про тварин, визначає їхню роль у розвитку школярів (учитель ставить проблемні питання: Що вам особисто дає казка? Чим вона для вас цінна? Чому усі люди люблять казки? Що з казок ми можемо дізнатися про звичаї країни, в якій вони створені?);

• гностичний компонент: бесіда «Звичаї та традиції українців, зображені в казках» під час уроку на тему «3 народного джерела. Світ народних казок» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю української культури, виховання інтересу до звичаїв нашої країни, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про звичаї, традиції українців, зображені в українських казках; під час проблемної бесіди «Чи потрібно людині вміти вести діалог?» ознайомлення з правилами ведення навчального діалогу, проведення дискусії; усне висловлювання учня на тему «Як би я був казкарем, я б…» (формування уявлень про природу створення казки; колективне обговорення учнями створених ними висловлювань), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо пізнавальної діяльності, колективного розв'язання проблеми, важливості діалогу в житті людини); під час уроку позакласного читання «Казка — це диво, сповнене краси» та аналізу японської народної казки «Ластівка і гарбуз» проблемна бесіда «Давні вірування японців» з метоюознайомлення з культурою Японії, формування діалогічних та мовленнєвих умінь під час аналізу казки, уміння колективно обговорювати прочитане, уважно і зацікавлено слухати товариша;

• процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку-діалогу на тему «За горами, за лісами, за широкими морями» П.Єршов «Горбоконик» учитель організовує діяльність учнів у парах змінного складу за системою завдань, під час яких здійснюється діалог культур, світоглядів, мистецтв (літератури, образотворчого мистецтва, музики); під час уроку на тему «Учіться фантазувати. В.Сухомлинський «Дід Осінник» учитель організовує діалоги культур, мистецтв, світоглядів (запитання різного характеру, наприклад, розглянути та описати образи картин про осінь І.Левитана «Золота осінь», В.Полєнова «Золота осінь», І.Остроухова «Золота осінь». Порівняти кольорову гаму картин, образи); під час уроку «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня» створення школярами твору-мозаїки на тему «Якою повинна бути пісня душі?»; під час уроку-діалогу позакласного читання «Золотий черевичок» учитель організовує діалоги культур, мистецтв, світоглядів з метою формування вміння аналізувати художній твір, розвитку мовленнєвих та діалогічних умінь, умінь працювати в колективі, обстоювати свою точку зору, вміння ставити запитання до автора, однокласників, до героя твору.

**Реалізація другої педагогічної умови - вивчення казки у зв'язку з історичною епохою, в яку вона створюється, культурою і соціальним устроєм мовної спільноти, в якій вона функціонує, з використання навчальних дискусій, що сприятиме створенню можливостей для ефективного засвоєння учнями нових знань та закріплення ними вже відомого навчального матеріалу на більш високому рівні - була спрямована на формування показників емоційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонента культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, вмінь аналізувати художній твір, діалогічного мислення, виховання інтересу до культури інших країн (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

* + гностичний компонент: під час уроку «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)» проблемна бесіда «Звичаї та традиції Білорусії»; під час уроку «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)» бесіда «Звичаї та традиції Японії»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» бесіда «Звичаї та традиції Німеччини»; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» створення учнямивисловлювань «Чим мені цікава Данія»; під час уроку на тему «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» бесіда «Вірування фінів та культура»з метою ознайомлення з культурами зарубіжних країн, формування творчих здібностей, здатності до співпраці, діалогічного мислення, виховання інтересу до культури інших країн;
* емоційний компонент: під час уроку на тему «Внутрішній стан героя. «Сильний лев і маленьке мишеня» (болгарська казка)» створення учнями пам'ятки під час проведення дискусії «Чи може людина впоратись самотужки зі своїми труднощами?» з метою формування умінь емоційної культури; урок на тему «Без вірного друга — велика туга. «Як серед птахів виникла дружба» (бірманська казка)» придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»; дискусія «Як би ви вчинили на місці головних героїв, якби з вами так поводилися оточуючі?»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» участь у дискусії на тему «Друг – це друге я»; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?» з метою формування емпатії, переживань під час аналізу художнього твору, удосконалення діалогічного мислення, розвитку зв'язного мовлення, розвитку комунікативних здібностей;
* процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Тема й основна думка казки. «Лисиця та Рак» (українська народна казка)» участь учнів у дискусії «Казка вчить як на світі жить»; під час уроку на тему «Внутрішній стан героя. «Сильний лев і маленьке мишеня» (болгарська казка)» участь школярів у навчальній дискусії «Чи може людина впоратись самотужки зі своїми труднощами?»; під час уроку на тему «Урок на тему «Без вірного друга — велика туга. «Як серед птахів виникла дружба» (Бірманська казка)» підготовка учнями міні-висловлювань на тему «Чи можлива дружба без випробувань?»; під час уроку на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)» участь у дискусії на тему «Друг – це друге я»,презентація групових проектів учнів на тему «Друг-це друге я»; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школоярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?».

**Реалізація третьої педагогічної умови - послідовне вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу - була спрямована на формування показників процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку діалогічних умінь та комунікативних здібностей вчителя та учнів, формування установки класовода на співробітництво (відповідно до показників вияву процесуально-діяльнісного компонента) таким чином:

* процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» виконання спочатку вчителем, а потім учнями вправи «Я - спікер» як зразок моделі діалогічного мовлення з метою залучити учнів до обговорення проблеми доброти, милосердя; під час уроку «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» виконання вчителем та учнями вправи «Вчуся брати інтерв'ю», під час якої вчитель демонструє зразок діалогічного висловлювання; під час уроку-діалогу на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку» участь школоярів у дискусії «Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?» учитель демонструє уміння висловлювати свою точку зору до проблеми; під час уроку на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор» учитель спонукає учнів до презентування результатів виконання вправи «Моя казка живе…», репрезентуючи власно створену казку «Про Васька та його золоту рибку» з метою вдосконалення педагогічної діяльності вчителя в контексті власної культури ведення діалогу.

**Реалізація четвертої педагогічної умови -** **створення проблемних ситуацій під час вивчення казки з метою формування діалогічних умінь та навичок, комунікативних здібностей молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційного та процесуально-діяльнісного компонентів культури діалогічної взаємодії учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку вмінь аналізувати художній твір, розвиту умінь та навичок емоційної культури, діалогічного мислення, комунікативних здібностей, мовленнєвих умінь (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційний компонент: під час уроку позакласного читання «Казка — це диво, сповнене краси» аналіз проблемних ситуацій школярами до казки «Ластівка і гарбуз», створення запитань до ластівки;  під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» аналіз проблемних ситуацій- постановка запитань Жайворонку; складання кінцівки до казки; під час уроку на тему «Відкриваємо таємниці світу. Костянтин Ушинський «Витівки старої зими» створення висловлювань «Чарівниця-зима»; створення школярами колективної ілюстрації до казки під час уроку на тему «Леся Українка. «Казка про Оха-чудодія»; під час уроку-свята «Просимо казку в гості до себя» створення колективної казки з перекрученим сюжетом з метою формування емпатії під час аналізу художнього твору, формування творчих здібностей, розвитку діалогічного мислення, здатності до співробітництва;

• процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку на тему «Чарівні перетворення. «Про Оха-чудотвора» (українська народна казка)» виконання учнями казкового завдання «Придумування кінцівки до казки»; під час уроку на тему «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)» аналіз проблемних ситуацій школярами; під час уроку на тему «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)» аналіз проблемних ситуацій школярами, створення відгуку про прочитаний твір, постановка учнями цікавих запитань до кожної частини казки; під час уроку на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор» виконання учнями вправи «Моя казка живе…»; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка» аналіз проблемних ситуацій школярами**;** під час уроку на тему «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома» аналіз учнями проблемних ситуацій; гра «Інтерв'ю у автора»; під час уроку на тему «Відкриваємо таємниці світу. Костянтин Ушинський «Витівки старої зими» аналіз школярами проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Леся Українка. «Казка про Оха-чудодія» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Оксана Іваненко «Синичка» аналіз проблемних ситуацій; під час уроку позакласного читання «У кожного є співуча пір'їнка» (за творами В.Сухомлинського)» створення власної казки; під час підсумкового уроку за розділом «Казки українських письменників» створення школярами творів-мозаїк «Моя улюблена казка українського письменника» з метою формування вміння аналізувати художній твір, розвитку діалогічних умінь, умінь працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування.

У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень культури діалогічної взаємодії, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках ціннісно-смислового, гностичного, емоційного та процесуально-діяльнісного компонентів.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень культури діалогічної взаємодії учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем культури діалогічної взаємодії стало 70,7 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня літературного розвитку ЕГ, яких стало 78,8 %.

Установлено, що кількість опитаних із високим рівнем культури діалогічної взаємодії в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 3 %; у контрольній групі (КГ) – майже без змін; відсоток школярів із середнім рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 6 %, у КГ – на 1 %; кількість респондентів із низьким рівнем у ЕГ зменшилася на 8 %, у КГ – на 1 %, тобто залишилась майже однаковою.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що розв'язання учнями проблемних ситуацій під час аналізу казки, участь школярів у дискусіях, організація уроку-діалогу культур та мистецтв сприяє підвищенню їх інтересу до читання казки та її аналізу. Ми переконалися, що уроки читання стали більш насиченими, більш плідними, зазвичай вони проводилися на емоційному підйомі з високою активністю дітей.

Весь наведений вище експериментальний матеріал показує, що організація процесу навчання літературного читання молодших школярів з використанням уроків-діалогів, дискусій дійсно посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів під час уроків літературного читання, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе. *Народное образование*. 1993, № 3. С. 22–28.
2. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. 297 с.
3. Андреева С.М. Психолингвистические особенности обучения диалогическому взаимодействию. *Современные наукоемкие технологии*. 2008, № 3. С. 41 - 43.
4. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
5. Бадер В. Розвиток інтонаційних умінь молодших школярів при опрацюванні казки. *Початкова школа*. 1977. №7. С. 44-48.
6. Байматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2003. 150 c.
7. Бахтіна В.А. Літературна казка у науковому осмисленні останнього двадцятиліття. *Фольклор народів РРФСР*. Уфа, 1979. 515 с.
8. Бахтин М. М. О полифоничности романов Достоевского. *Диалог. Карнавал. Хронотоп.* 1998, № 4. С. 5–13.
9. Берков В. Ф. Культура диалога: учеб. пособие / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. Мн.: Новое знание, 2002. 152 с.
10. Библер В. С. Исходные принципы и узлы предполагаемой программы. Школа диалога культур. Основы программы. Режим доступа: http://www.bibler.ru/shdkom\_bi\_os.html (дата звернення 20.09.2019).
11. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 413 с.
12. Бібліотека світової літератури. Казки народів світу / сост. В.П. Анікін. Т.32. М.: Дет. лит., 1985. 733 с.
13. Бордовский Г. А. Концепция образовательной системы «Диалог». Уровни начального и основного общего образования / Г. А. Бордовский, М. П. Воюшина, Е. П. Суворова, Н. Л. Стефанова, И. А. Баева, Э. В. Махрова. СПб.: Астерион, 2014. 88 с.
14. Браудэ Л. Ю. К истории понятия «литературная сказка» / Л. Ю. Браудэ. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1997. Т 36. № 3. С. 270-291.
15. Вострякова Ю. В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры. *Философско-методологические проблемы науки и техники*. Самара, 1998. С. 78 - 81.
16. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С. 1312.
17. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами. Мандрівець. 2000. №3-4. С. 75-78.
18. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.
19. Давыдов В. В. Психическое развитие младших школьников. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
20. Зайцев В. В. Теория и практика развития личностной свободы, учащихся в системе начального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Волгоград. 1999. 48 с.
21. Зверева Е.А. Роль учебного диалога в работе с художественным текстом в начальной школе: автореферат дис. … канд. пед. наук: спец.: 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания. М., 2009. 19 с.
22. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 246 с.
23. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навч.-мотод. посібник для студ. вищих навч. закл.. Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка», 2015. 236 с.
24. Кіліченко Л. М. Українська дитяча література: навчальний посібник. К. : Вища школа, 1988.  44 с.
25. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект. Тернопіль : ТНП ім. В. Гнатюка, 2009. 100 с.
26. Корст Н.О. Восприятие литературного произведения и его анализ. *Вопросы анализа художественных произведений*. М., 1969. С. 10-24.
27. Концепція нової школи України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://stepnezosh.ucoz.ua/load/koncepcija_novoji_shkoli_ukrajini/1-1-0-11>. (дата звернення 20.09.2019).
28. Крутецкий В. А. Психология: учеб. для учащихся пед. училищ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
29. *Кубасова* О. *В.* Літературне читання: я хочу читати: книга для домашнього читання до підручника "Улюблені сторінки" для 1, 2, 3, 4 класів загаль. учрежд. Смоленськ: Асоціації XXI століття. 2006.
30. Кудряшев Н. И. Обучение и развитие учащихся. *Литература в школе*. 1964. № 2. С. 18-24.
31. Кудряшев Н. И. Обучение и развитие. *Литература в школе*. 1964. № 2. С. 3–9.
32. Курганов С.Ю. Психология проблемы учебного диалога. *Вопросы психологии.* 1988. №2. С. 88 – 90.
33. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
34. Лебедев О. Е. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / О. Е. Лебедев, Е. И. Роговцева, А.П.Тряпицына. СПб: Речь, 2006. 296 с.
35. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека. Принципы развития в психологии. М.: Просвещение, 1978. 202 с.
36. Лідкова С. М. Світ маленьких казкарів. *Початкова школа*. 1995. № 9. С. 19-22.
37. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua›Освіта›Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. 40 с.
38. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников: Методическое пособие. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. 176 с.
39. Маранцман Е.К. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. 55 с.
40. Мартыненко Е. А. Коррекционные сказки для младших школьников. Х.: Веста: Изд-во «Ранок», 2008. 176 с.
41. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие. Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. М.: искусство, 1985. 318 с.
42. Мельник Г. С. Общение в журналистике: советы мастерства. 2-е изд., перераб. СПб: Питер, 2006. 235 с.
43. Молдавская Н.Д. Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников. М.: Просвещение, 1968. 127 с.
44. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М. : Просвещение, 1976. 315 с.
45. Молдавская Н.Д. Формирование читательских умений или развитие читателя? *Литература в школе*. 1977. № 6. С. 42–48.
46. Науменко В.О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Генеза, 2012. 176 с.
47. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Генеза, 2014. 176 с.
48. Науменко В. О. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2015. 176 с.
49. Немое Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Просвещение: Владос, 1994. 576 с.
50. Перевозная Е.В. Восприятие литературы как воспитывающий процесс. *Литература в школе*. 1979. № 3. С. 20-24.
51. Песняева Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников: дисс. .. на соискание научной степени канд.. пед.. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 2004. 214 с.
52. Понамарева Е. В., Пыльненькая Е. А., Булыгина И. В., Гончарова Н. Г. Проблемная ситуация как условие развития познавательной мотивации дошкольника. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2017, №3. С. 64-68. URL https://moluch.ru/th/1/archive/63/2354/ (дата обращения: 15.10.2019).
53. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [редкол.]. К. : Пед. думка, 2012. Вип. 12. 769 с.
54. Психологічна енциклопедія /автор-упорядник О.М. Степанов. К. : «Академвидав», 2006. 424 с.
55. Розкажи мені казку / сост. Е. І. Іванова. М.: Просвещение, 1993. 463 с.
56. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.
57. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
58. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл. К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. 198 с.
59. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: Магістр – S, 1997. 256 с.
60. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : "К.І.С.”, 2004. 112 с.
61. Саяпина Наталия Николаевна. Организация учебного диалога в образовательном процессе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Саратов, 2000 . 197 c.
62. Світ дитинства: Молодший школяр / під. ред. А.Г. Хрипковой; відп. ред А. В. Запорожець. 2-е вид., доп. М.: [Педагогіка](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0), 1987. 256 с.
63. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: поиск новой парадигмы[Электронный ресурс] : монография. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov\_education\_of\_personality.pdf (дата обращения: 20.05.2019).
64. Сидоркин, А. М. Диалог в воспитании: к постановке проблемы. *Гуманизация образования*. 1995. № 2. С. 9–16.
65. Словарь украинского языка / за ред. Н.С. Васильева, М.М. Друченко, Л.В. Туник та ин. У т. 2 (на украинском языке). К.: Наукова думка, 1974. 550 с.
66. Солодухов В. Л. Значення казки в процесі навчання і виховання молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць*. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 33 (57) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; [редкол. В. П.Андрущенко [та ін.]. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С .422-428.
67. Топольская, Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике [Электронный ресурс].Консультативная психология и психотерапия. 2011. №4. С. 69–90. – URL: http://psyjournals.ru/mpj/2011/n4/49244\_full.shtml (дата обращения: 20.05.2019).
68. Чарівні казки та прийоми їх аналізу на уроках [літературного](http://ua-referat.com/%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0) читання. Початкова [школа](http://ua-referat.com/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0). 2004. № 6.  С. 12-15
69. Фесюкова Л.Б. Виховання казкою. М.: Просвещение, 1997. 458 с.
70. Філософських словник /За ред. В.І. Шинкарука. 2. вид., перероб. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
71. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1983. 33 с.
72. Чернец Л. В. Литературные жанры. М.: Издательство МГУ, 1982. 194 с.
73. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
74. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М,: Искусство, 1964. 86 с.
75. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки: літературно-критичний нарис. К.: Радян. письменник, 1975. 145 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Таблиця 1.1**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником О. Савченко(2 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Пошуковий: Назви дійових осіб. Хто з них улізав до дідової рукавички? Як у казці називають дійових осіб? Поясни чому. | С. 34 | «Рукавичка» (народна казка) |
| 2 | Творчий: Підготуйся читати казку в особах, правильно передаючи інтонацію слів.  Розглянь малюнки. Кого з героїв не зобразив художник? Розкажи казку за малюнком. | С. 35 | «Рукавичка» (народна казка) |
| 3 | Репродуктивний: Скільки буде учасників інсценівки? Хто читатиме слова автора? Обговоріть з якою інтонацією потрібно читати слова лисички, жабки, зайчика, кабана, ведмедя. | С. 35 | «Рукавичка» (народна казка) |
| 4 | Творчий: Що у цій казці є казкового? | С. 35 | «Рукавичка» (народна казка) |
| 5 | Пошуковий: Як казка починається? Чим закінчується? Підготуйтесь до читання в особах. | С. 37 | «Лисичка та їжак» (народна казка) |
| 6 | Творчий: Які якості їжака допомогли йому врятуватися? | С. 37 | «Лисичка та їжак» (народна казка) |
| 7 | Пошуковий: Чому звірі піщли з подвір’я господаря? Як цап та баран зустрілися з вовком? Що вигадав цап? Як цап та баран змогли перемогти трьох вовків? | С. 39 | «Цап і баран» (народна казка) |
| 8 | Пошуковий: Чи справедливо вчинив півник? Чому мишенята не допомагали півникові? Як ти вважаєш чому в мишенят такі імена? Знайдіть речення, яке є головною думкою казки. Чи згодні ви з нею? | С. 42 | «Півник і двоє мишенят» (народна казка) |
| 9 | Репродуктивний: Підготуйте та прочитайте казку в особах. | С. 42 | «Півник і двоє мишенят» (народна казка) |
| 10 | Пошуковий: Чи відома тобі ця казка? Чому лисичка прикинулась мертвою? Чим завершилась казка? | С. 44 | «Лисичка» (російська народна казка) |
| 11 | Пошуковий: Прочитай розмову косаря і вовка. Як сприйняв вовк розмову косаря? | С. 45 | «Легкий хліб» (білоруська народна казка) |
| 12 | Пошуковий: Який народ складав цю казку?  Який злочин вчинив син? Яка риса характеру виявилася у цьому вчинку? Як його покарала змія? Чому змія не захотіла більше дружити з виноградарем? | С. 46-47 | «Виноградар і змія» (болгарська народна казка) |
| 13 | Творчий: Що у казці засуджується? | С. 47 | «Виноградар і змія» (болгарська народна казка) |
| 14 | Пошуковий: Чи дружать між собою ці тварини? Про що може бути ця казка? | С. 47 | «Собаки, коти та миші» (чеська народна казка) |
| 15 | Пошуковий: Що нового ти відкрив для себе? У якій послідовності відбуваються події?  До яких частин казки немає кадрів «діафільму»? Що на них може бути намальовано? | С. 49 | «Собаки, коти та миші» (чеська народна казка) |
| 16 | Пошуковий: Послухай казку. Які слова не зрозумілі? Назви птахів, які хотіли навчитися робити гніздо? Хто з них відлетів перший? Хто чого встиг навчитися?  Хто в цій казці засуджується?  До якої української казки вона подібна за головною думкою? | С. 50 | «Сорочаче гніздо» (англійська народна казка) |
| 17 | Пошуковий: Про що ця казка? Чи знайома вона тобі?  Як Журавель віддячив Лисичці? Чому Лисичка зареклася дружити з Журавлем?  Розглянь малюнок. Який епізод казки на ньому зображений? | С. 107 | «Лисичка і Журавель» Іван Франко |
| 18 | Творчий: Чому поетеса недоказала жодну казку? До чого вона спонукала читачів? | С. 108 | «Безконечні казочки» Марійка Підгірянка |
| 19 | Пошуковий: Які слова незрозумілі? Між ким відбувається розмова? Як залякувала бабуся дитину? А яким уявляв бузинового царя хлопчик? Чому відрізняються ці описи? Чому їх треба писати з різною інтонацією? | С. 110 | «Бузиновий цар» Ліна Костенко |
| 20 | Репродуктивний: Скільки у казці дійових осіб? Які почуття треба передати, промовляючи слова кожного з героїв? Якими мають бути жести? | С. 112 | «Зайчаткова казочка» Юрій Ярмиш |

**Таблиця 1.2**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником В. Науменко(2 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Пошуковий: У якій послідовності з’являються герої казки?  Як ти вважаєш чи можна назвати колобка веселим, довірливим та хвальковитим? Доведи.  У чому виявилась хитрість і підступність лисички? | С. 37 | «Колобок» (народна казка) |
| 2 | Репродуктивний: Розіграйте казку. Промовляючи слова героїв, використовуючи міміку та жести. | С. 37 | «Колобок» (народна казка) |
| 3 | Пошуковий: Хто головний герой казки? Що ти можеш про нього сказати? Яким ти уявляєш горобця на початку казки, а яким наприкінці? | С. 38 | «Горобець та билини» (народна казка) |
| 4 | Пошуковий: За нібито вкрадене ягня хитра лисичка випросила  в хазяїна невістку. Однак дорогою з’ясувалося, що  в мішку сидів... Як ти вважаєш, хто б це міг бути? | С. 39 | «Лисичка-сестричка» (народна казка) |
| 5 | Пошуковий: Назви персонажів казки. Хто є її головним героєм?  Порівняй, із чого почала лисичка обмін і чим закінчила. Чим частина твору, у якій описано обмін, подібна до казки «Горобець та билина»? А чим відрізняється?  Чи подобаються тобі вчинки лисиці? Як ти їх оцінюєш? | С. 41 | «Лисичка-сестричка» (народна казка) |
| 6 | Пошуковий: Яка пригода трапилася з дідом? Із чого все почалося? Чим закінчилося?  Чи схвалюєш ти вчинки діда? Чому?  Чи відповідають змісту казки подані приказки?   * Міньба одному корисна. * Проміняв бика на індика. | С. 43 | «Міньба» (російська народна казка) |
| 7 | Пошуковий: Якими словами починається угорська казка?  Якими закінчується?  Прочитай основну частину казки. Скільки завдань дав дівчині король? Як мудра дівчина виконала їх?  Яку українську народну казку про мудру дівчину ти знаєш? Розкажи її.  Порівняй угорську й українську казки. Чим вони відрізняються? | С. 45 | «Як дівчина короля перехитрила» (угорська народна казка) |
| 8 | Репродуктивний: Перекажи ту частину угорської казки, яку зображено на малюнку. | С. 45 | «Як дівчина короля перехитрила» (угорська народна казка) |
| 9 | Творчий: Розкажи пропущену частину казки, використовуючи повтори. Зауваж: наступних вигаданих «хрещеників» лисиця назвала Половинкою і Остаточком. | С. 46 | «Жбан меду» (сербська народна казка) |
| 10 | Пошуковий: Як хитрувала лисичка? Скільки разів вона ходила кумувати?  Якими показано лисичку й вовка в сербській казці? Пригадай інші казки, у яких героями є лисиця  і вовк. Порівняй риси характеру цих персонажів у різних казках. | С. 47 | «Жбан меду» (сербська народна казка) |
| 11 | Пошуковий: Назви персонажів прочитаної казки. Якими їх  зобразив автор?  Чим закінчилася риболовля для Вовчиці? | С. 140-141 | «Лис Микита» Іван Франко |
| 12 | Творчий: Розглянь малюнок до казки. Яким зображено Лиса? | С. 141 | «Лис Микита» Іван Франко |
| 13 | Пошуковий: Пригадай персонажів української народної казки «Ріпка». Опиши їхні дії в народній і літературній казках.  Що спільного й відмінного в народній казці та казці Юрія Ярмиша? Чого більше? | С. 142 | «Та сама мишка» Юрій Ярмиш |
| 14 | Творчий: Читай, намагаючись передбачити, що відбуватиметься далі. | С. 142 | «Та сама мишка» Юрій Ярмиш |
| 15 | Творчий: Прочитай заголовок казки. Поміркуй, про що в ній ітиметься.  Чи правильним виявилося твоє припущення про зміст казки? | С. 143-144 | «Заячий холодок» Василь Чухліб |
| 16 | Пошуковий: Знайди в тексті слова, якими автор характеризує  капловухого Зайця. Добери свої слова-ознаки.  У чому виявлялася нахабність Зайця? | С. 144 | «Заячий холодок» Василь Чухліб |
| 17 | Репродуктивний: Прочитайте казку в особах.  Пригадай прочитані казки українських письменників. Що в цих творах є казковим? А що могло бути насправді?  Наведи по кілька прикладів народних і літературних казок. Назви їхніх авторів. | С. 144 | «Заячий холодок» Василь Чухліб |
| 18 | Репродуктивний: Пригадайте, як жила Попелюшка; чому її так назвали; як дівчина потрапила на бал у королівському палаці; хто їй допомагав; чому черевичок  Попелюшки залишився в палаці. | С. 147 | «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок) |
| 19 | Репродуктивний: Відшукай і прочитай речення, у яких є слова: чарівну втікачку; прекрасна незнайомка; побачив, яка вона  гарна; сестри впізнали в Попелюшці ту красуню.  Продовж низку слів, якими можна описати красу Попелюшки: чарівна... | С. 151 | «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок) |
| 20 | Творчий: Обери і виконай завдання:  1. Намалюй розкішну сукню Попелюшки, соболевий черевичок, паличку чарівниці.  2. Відшукай у казці рядки, у яких ідеться про принца. Розкажи про нього. | С. 151 | «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок) |
| 21 | Пошуковий: Яку вдачу мала Попелюшка? Обґрунтуй свою  відповідь за текстом. Чому дівчині нарешті пощастило? | С. 151 | «Попелюшка, або соболевий черевичок» Шарль Перо (уривок) |
| 22 | Творчий: Про що мріяв принц? Чим він був засмучений? | С. 153 | «Принцеса на горошині» Ганс Крістіан Андерсон |
| 23 | Пошуковий: За яких обставин принцеса з’явилася в королівському палаці? Який вона мала вигляд? Прочитай.  Як принцесі вдалося переконати всіх, що вона  справжня? | С. 153 | «Принцеса на горошині» Ганс Крістіан Андерсон |
| 24 | Репродуктивний: Перекажи казку близько до тексту. | С. 153 | «Принцеса на горошині» Ганс Крістіан Андерсон |
| 25 | Пошуковий: Пригадай усі твори зі скриньки казок зарубіжних  письменників. Який з них тобі найбільше сподобався? Над чим цей твір змусив тебе замислитися? | С. 153 | «Принцеса на горошині» Ганс Крістіан Андерсон |

**Таблиця 1.3**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником О. Савченко(3 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Пошуковий: У які часи відбувалися події, описані в казці?  Хто головний герой казки?  Чому Кирило погодився битися зі змієм?  Як він готувався до бою?  У якій частині казки передано найбільшу напругу бою?  Прочитай рядки казки, які показують силу і мужність богатиря. Як це відтворено на малюнку Владислава Єрка? | С. 49-50 | «Кирило Кожум’яка» (українська народна казка) |
| 2 | Репродуктивний: Підготуйтеся стисло переказати казку.  Які події твору засвідчують, що це чарівна казка? | С. 50 | «Кирило Кожум’яка» (українська народна казка) |
| 3 | Пошуковий: Розкажіть, з чого дивувалися дід із бабою. Що вони згодом з’ясували? Чому дівчина не схотіла більше в них залишатися?  Де в казці зачин, а де — кінцівка?  Що у цій казці схвалюється, а що — засуджується?  Знайдіть у казці повтори. З якою інтонацією їх треба читати?  Простежте, які ознаки чарівності є в цій казці. | С. 53 | «Кривенька качечка» (українська народна казка) |
| 4 | Репродуктивний: Розгляньте ілюстрації до казки, виконані художницею Валентиною Мельниченко. Підготуйте за ними стислу розповідь. | С. 53 | «Кривенька качечка» (українська народна казка) |
| 5 | Пошуковий: Де відбувались описані події? Як вони розпочалися?  Чому дерев’яні чоловічки не знали ніяких почуттів?  Як ти зрозумів слова лікаря про те, що люди мають різні  серця?  Як змінилося життя дерев’яного чоловічка, коли лікар  подарував йому серце доброї людини?  Які чарівні перетворення описано в казці? Хто її головний герой?  Розгляньте малюнки. Які уривки з казки зображено? | С. 66 | «Для чого людині серце» Анатолій Дімаров |
| 6 | Творчий: Навчіться читати діалог дівчинки і дерев’яного чоловічка,  передаючи голосом здивування, цікавість, хвилювання  мовців. | С. 66 | «Для чого людині серце» Анатолій Дімаров |
| 7 | Пошуковий: Де відбувались казкові події? Яке рішення повідомила Рада найстаріших майстрів?  Як працювали Лар і Крос? Прочитай.  Чому Лару було дуже важко зробити Ляльку? Хто йому допоміг?  Як вирішив досягти перемоги Крос? Чи вдалося йому обманути городян?  Чому місто назвали «Містом дружних майстрів»?  У яких словах твору передано його головну думку? | С. 76-77 | «Місто дружніх майстрів» Юрій Ярмиш |
| 8 | Репродуктивний: Вдома підготуйте стислий переказ казки.  Прогляньте текст. Без якого абзацу казка буде незрозумілою? | С. 77 | «Місто дружніх майстрів» Юрій Ярмиш |
| 9 | Пошуковий: Назвіть дійових осіб казки.  Де відбувалися описані події? Як довго вони тривали?  Чому хлопчики опинились у Рудограді? Чим пояснюється  така назва міста? Прочитайте.  Які фантастичні перетворення відбуваються в казці? Які чарівні предмети згадуються? Знайдіть абзаци, у яких про це сказано.  Чи справедливим був суд над Ромкою?  Знайдіть у тексті опис подій, які відображено на малюнках. | С. 81-82 | «Суд у цирку» Всеволод Нестайко |
| 10 | Репродуктивний: Розкажіть про подій, які відображено на малюнках.  Попрацюйте у парі! За змістом текст казки можна поділити на п’ять частин. Визначте їх і складові. | С. 82 | «Суд у цирку» Всеволод Нестайко |
| 11 | Творчий: Поміркуйте у групі, як інсценізувати казку або її уривок.  Скільки буде дійових осіб?  Хто може виконувати роль глядачів у цирку? Що ви підготуєте для учасників дійства?  Зверніть увагу, як змінились  інтонація і зміст розмов хлопчиків. Як це краще передати під час інсценізації? | С. 82 | «Суд у цирку» Всеволод Нестайко |
| 12 | Пошуковий: Назвіть дійових осіб п’єси. У кого з них найбільша роль, а в кого — найменша?  Коротко розкажіть, як у п’єсі розгортається дія: зачин —  основна частина — кінцівка.  Знайдіть у тексті уривки, яким відповідають малюнки. Якими на них зображено бабусю й ведмедя? | С. 90 | «Бабусина пригода» Олександр Олесь |
| 13 | Творчий: Підготуйтеся до читання п’єси за ролями. З’ясуйте, скільки  треба виконавців.  Які особливі ознаки має кожна дійова особа? Як це краще  передати інтонацією і жестами? Який настрій переважає у  п’єсі — веселий чи сумний? Які ролі ви хотіли б виконувати? | С. 90 | «Бабусина пригода» Олександр Олесь |
| 14 | Пошуковий: Назви дійових осіб казки. Де початок казки, а де — закінчення?  Якими чеснотами обдарували принцесу чарівниці?  Чому було зачаровано принцесу? Як чари подіяли на весь  замок? Скільки разів діяли чари в казці?  Хто зняв чари з королівни?  Знайди абзац, у якому є речення:  В замку стримить іржавий ключ.  Яке речення Свідчить, скільки тривала описана подія?  Без яких дійових осіб не було б казки? | С. 146 | «Шипшина» Яков та Вільям Грім |
| 15 | Пошуковий: Про що мріяв дерев’яний хлопчик, ідучи до школи? Про що свідчать його  думки? | С. 152 | «Пригоди Піноккіо» Карло Коллоді |
| 16 | Творчий: Які почуття охопили Піноккіо, коли він побачив ляльковий театр? Передай  його стан, читаючи розмову з хлопчиком. | С. 152 | «Пригоди Піноккіо» Карло Коллоді |
| 17 | Пошуковий: Як ляльки зустріли Піноккіо?  Знайди опис зовнішності хазяїна театру. Які порівняння вживає автор, щоб підкреслити його жахливий вигляд?  А чи знаєш ти, що трапилося далі з героями цієї казки? | С. 152 | «Пригоди Піноккіо» Карло Коллоді |
| 18 | Пошуковий: Чи відома тобі ця казка? Хто її дійові особи?  Прочитай, як знайомилися Малий і Карлсон. Чому Малий так хвилювався? Яким зображено фантастичного чоловічка Карлсона? Як він себе вихваляв?  З якою інтонацією слід читати слова Карлсона? А Малого?  Як довго тривала їхня зустріч?  Знайди у тексті зачин, основну частину і кінцівку. | С. 156-157 | «Про Карлосона, що живе на даху» Астрід Ліндгрен |
| 19 | Творчий: Уявіть, що цей уривок треба відобразити в п’яти кадрах діафільму. Спробуйте визначити їх зміст і послідовність розташування. | С. 157 | «Про Карлосона, що живе на даху» Астрід Ліндгрен |
| 20 | Пошуковий: Хто швидше знайде абзаци зі словами: веселе голубе полум’я; мчала щодуху.  Чому в Карлсона і Малого були різні погляди на одні й ті самі вчинки? | С. 157 | «Про Карлосона, що живе на даху» Астрід Ліндгрен |

**Таблиця 1.4**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником В. Науменко(3 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Пошуковий: Кого з персонажів казки характеризується слова кожного рядка? Які вчинки про це свідчать?  Чим закінчилися змагання між зайцем і їжаком? Чи справедливо, на твою думку, залагодився конфлікт між героями?  За що було посоромлено зайця? Чому переможцем став їжак? | С. 8 | «Їжак та заєць» (народна казка) |
| 2 | Творчий: Підготуйся до читання казки в особах. Розділіть ролі. Знайдіть у тексті слова, що підказують, з якими інтонаціями говорить персонажі. | С. 8 | «Їжак та заєць» (народна казка) |
| 3 | Репродуктивний: Перекажіть один одному казку: хтось від імені їжака, а хтось – від імені зайця. | С. 8 | «Їжак та заєць» (народна казка) |
| 4 | Пошуковий: Визнач тему казки (коротко, одним реченням) Як ти гадаєш, рак – позитивний чи негативний персонаж? Чому він обдурив лисичку?  Чи подібний прочитаний тобою твір до казки «Їжак та заєць»? Хто на кого схожий у цих творах і чим? Чим відрізняється поведінка лисиці від поведінки зайця? | С. 10 | «Лисиця та рак» (народна казка) |
| 5 | Пошуковий: Назви персонажів казки. Із чого починається твір?  Які чарівні перетворення відбувалися в казці? На кого перетворював Ох дідового сина?  Які випробування Ох влаштував дідові? Навіщо він це зробив?  Хто допомагав дідовому синові вирватись від Оха? Скільки разів йому допомагали? Через які випробування пройшов хлопчик?  Чим закінчилась казка? Що ж насправді загинуло?  Ох – позитивний чи негативний герой? Доведи свою думку. | С. 15 | «Про Оха-Чудотворця» (народна казка) |
| 6 | Репродуктивний: Перекажи близько до тексту уривки казки, які відповідають малюнкам. | С. 15 | «Про Оха-Чудотворця» (народна казка) |
| 7 | Пошуковий: До якого виду казки належить прочитаний твір?  Яке лихо спіткало лева? Що найбільше гнітило царя звірів? Прочитайте його слова із цього приводу?  Чи міг лев самотужки звільнитися з полону? Чому тоді він проганяв мишку?  Скільки разів мишеня допомагало левові?  Якого висновку дійшов лев, міркуючи над своєю пригодою?  Якими ти уявляєш лева на початку й наприкінці твору?  Простеж як змінювався внутрішній стан лева? | С. 18 | «Сильний Лев і маленьке мишеня» (болгарська народна казка) |
| 8 | Пошуковий: Назви персонажів прочитаного твору. Доведи, що він належить до казки про тварин.  Чому між птахами не було дружби? Як Фазану вдалося потоваришувати з Вороном?  Яке випробування влаштували друзям птахи? Чи витримала дружба Ворона й Фазана перевірки на міцність?  Чого навчає бірманська казка? | С. 20 | «Як серед птахів виникла дружба» (бірманська народна казка) |
| 9 | Творчий: Ти вже знаєш, що в народних казках часто використовуються повтори. Є вони і в цьому творі. Читай уважно й, побачиш крапки (…), продовжуй речення самостійно. | С. 21 | «Синя свита навиворіт пошита» (білоруська народна казка) |
| 10 | Пошуковий: Назви головних герої прочитаної казки. Якими ти їх уявляєш?  Як ти гадаєш, чи міг би Синя Свита впоратися із завданням царя самотужки? Назви його «чарівного помічника».  Чи можна назвати казку про Синю Свиту чарівною? Доведи відповідь. | С. 24 | «Синя Свита навиворіт пошита» (білоруська народна казка) |
| 11 | Пошуковий: Як чоловік потрапив до палацу Дракона? За що він одержав нагороду від морського володаря?  Що, на твою думку, була найдорожчим скарбом для Морського Дракона: його донька чи чарівний каптур?  Які чарівні перетворення відбуваються в казці?  Які вчинки головного героя свідчать про те, що він – добра людина? За що доля нагородила чоловіка?  Яку дивовижну властивість мав каптур Морського Дракона? Яку роль у долі головного героя відіграла ця чарівна річ? | С. 27-28 | «Чарівний каптур» (японська народна казка) |
| 12 | Пошуковий: Якою ти уявляєш країну казок? Спробуй скласти казку для тигра? | С. 32 | «Тигр і автор» Доналд Біссет |
| 13 | Пошуковий: Чому казка називається «Бременські музиканти»?  Чи справедливо повелися з ослом, псом, котом і півнем їхні господарі? Поясни свою думку.  Розкажи, як героям вдалося оселитися в лісовій хатині.  Які риси характеру допомогли ослу, псу, коту й півню подолати життєві негаразди?  Пригадай пісні, які співали осел, пес, кіт і півень у мультфільмах. Про що в них ідеться? | С. 35 | «Бременські музиканти» Якоб і Вільгам Грімм |
| 14 | Пошуковий: Назви персонажів казки? Скільки днів із життя ромашки описав казкар?  Прочитай перший опис квітів, які росли в саду. Якими їх побачила ромашка?  Прочитай другий опис квітів. Поясни, чому ромашці стало прикро?  Прочитай другу частину тексту. Чому ромашка забула про все, чому раніше раділа? Як вона потрапила в клітку? Що розповів їй жайворонок?  Прочитай третю частину тексту. Які почуття викликали в тебе описані події? З якою думкою звертається автор казки до читачів? | С. 40 | «Ромашка» Ганс Крістіан Андерсон |
| 15 | Творчий: Визначте настрій казки. Поміркуйте, чому автор так сумно закінчив. Складіть власну кінцівку твору, використовуючи чарівні перетворення. | С. 40 | «Ромашка» Ганс Крістіан Андерсон |
| 16 | Пошуковий: Прочитай, який вигляд мав гном. Чому, побачивши його, Матс мало не впав зі сходів?  Що гном запропонував Матсові? Як ти вважаєш, чому?  Опиши оселю гнома. Чому він назвав смаки людей химерними?  Що налякало Матса в підземеллі? | С. 46 | «Казка про старого гнома» Захаріас Топлеліус |
| 17 | Пошуковий: Як гном довів свою відданість другові Матсу? Розкажи, як він допомагав готуватися до весілля, що подарував нареченій.  Чому гном покарав тітку молодого, її сина й сторожа?  Як ти гадаєш, чи допомагатиме він після цього Матсові? Чи зможуть гном і сторож знову стати друзями?  Як ти розумієш значення вислову Тримати язика на припоні?  Розглянь малюнки до казки. Яким уривкам тексту вони відповідають? | С. 48 | «Казка про старого гнома» Захаріас Топлеліус |
| 18 | Репродуктивний: Прочитайте в особах розмову гнома з Матсом Мюрстеном. За допомогою інтонації передайте почуття співрозмовників. | С. 48 | «Казка про старого гнома» Захаріас Топлеліус |
| 19 | Пошуковий: Назви головних героїв прочитаної казки. Розкажи  про них, використовуючи слова добрий, терплячий, ввічливий; лиха, сварлива, ненаситна.  Скільки разів старий звертався до рибки з проханнями? Які слова допомагають уявити море кожного разу, коли це відбувалося? Чому змінювався стан моря?  Кого з персонажів казки ти вважаєш позитивним, а кого — негативним? Обґрунтуй свою відповідь. | С. 55-56 | «Казка про рибака та рибку» Олександр Пушкін |
| 20 | Творчий: Поділи казку на частини й придумай для них назви.  Усно опиши малюнки, які б передавали зміст кожної частини. Які слова з казки допомогли тобі створити уявні малюнки? | С. 55 | «Казка про рибака та рибку» Олександр Пушкін |
| 21 | Репродуктивний: Розглянь ілюстрації Михайла Іванова до казок Пушкіна. Кого із зображених казкових героїв ти можеш назвати? Що ти про них знаєш? | С. 56 | «Казка про рибака та рибку» Олександр Пушкін |
| 22 | Творчий: Як ти гадаєш, чи відповідально поставився до свого  завдання середній брат? Поясни свою думку.  За малюнком на с. 60 опиши коней, яких подарувала  Іванові кобилиця.  Що в казці чарівного? А що могло бути насправді? Підготуйся до виразного читання одного з поданих уривків казки (на вибір). | С. 59, 62 | «Горбоконик» Петро Єршов |
| 23 | Пошуковий: Нікому не розповідаючи про те, що відбулося, Іван узявся доглядати кобилицю. Однак згодом брати дізналися, що він має двох чудових золотогривих коней, і вирішили їх продати. Відтак у житті Івана розпочалися численні пригоди... Як ти гадаєш, хто став вірним товаришем героя і допоміг йому подолати всі перешкоди й небезпеки?  Докладно дізнатися про пригоди Івана й Горбоконика ти зможеш, прочитавши казку в повному обсязі.  А наразі ознайомся з переліком цих подій (автор завершує ним першу частину твору).  Прочитай зачин казки. Яка біда трапилася в родині дідуся?  Розкажи про старших братів Івана. Чим вони схожі між собою?  Як ти гадаєш, чому Івану пощастило? Якою він був людиною? | С. 61-62 | «Горбоконик» Петро Єршов |
| 24 | Творчий: Поділи казку на частини.  Виразно прочитай ті частини тексту, які відповідають малюнкам (с. 65). Зверни увагу на велику кількість дієслів. З якою метою автор їх уживає?  За змістом останнього речення прочитаного твору складіть нову казку. | С. 64 | «Витівки старої зими» Костянтин Ушинський |
| 25 | Пошуковий: Пригадай прочитані казки зарубіжних письменників. Назви казку, у якій невміння тримати язика на припоні призвело до втрати дружби.  Яка казка закінчується докором людям: Ніхто й не по думав про квітку, яка найбільше від усіх любила бід ну пташку і так хотіла її втішити? Хто автор цієї казки?  Прочитай кінцівку з казки Пушкіна «Про золотого півника». Чи можна так закінчи ти казки Топеліуса, Андерсена, братів Грімм? Доведи свою думку. «Казка — вигадка, про те щось тут, браття, не пусте!»  Поміркуй, чому одні казки веселі, а інші — сумні.  Наведи приклади казок, які вважаєш веселими, і тих, що видаються тобі сумними. | С. 65 | «Витівки старої зими» Костянтин Ушинський |
| 26 | Пошуковий: Прочитай, як Лисичка запрошувала Журавля в гості. Чи щирими були її слова? Доведи свою думку.  Як Лисичка поводилася зі своїм гостем під час обіду? Як ти оцінюєш її дії?  Як Журавель пригощав Лисичку? Чому він так робив?  Чому розпалася дружба Лисички й Журавля? Чи схвалюєш ти їхню поведінку? Поясни свою відповідь.  Як ти гадаєш, на чиєму боці автор? Обґрунтуй свою думку. | С. 70 | «Лисичка і журавель» Іван Франко |
| 27 | Творчий: Прочитай назву віршованої казки Лесі Українки. Як ти гадаєш, про кого і про що йдеться у творі?  Яким ти уявляєш Оха з казки Лесі Українки? Намалюй його. | С. 71, 74 | «Казка про Оха-Чудотворця» Леся Українка |
| 28 | Пошуковий: Про кого йдеться в казці? До якої української народної казки вона подібна? Порівняй назви й початок цих творів.  Де жив Ох? Як до нього потрапляли люди?  Прочитай опис підземного царства. Чим воно небезпечне для людей?  Пригадай народну казку про Оха. Чи легко було вирватися дідовому сину від Оха? Хто йому допоміг?  Як закінчуються обидві казки?  Які думки викликала в тебе казка Лесі Українки? | С. 74 | «Казка про Оха-Чудотворця» Леся Українка |
| 29 | Творчий: Коли прокидається дід Осінник? Розкажи, яким ти уявляєш цього героя, і намалюй його.  Чи сподобалася тобі казка? Чому саме? Придумай інше ім’я для діда Осінника й склади про нього власну казку | С. 75-76 | «Дід Осінник» Василь Сухомлинський |
| 30 | Творчий: Поміркуй, чому казка має таку назву. Визнач тему  твору.  Як ти гадаєш, пісеньку якого птаха почула дівчинка? Склади продовження казки.  Визнач настрій казки. Доведи свою думку.  Виконай одне із завдань (на вибір):  1. Прочитай описи зими в казках Василя Сухомлинського та Костянтина Ушинського. Порівняй їх.  2. Намалюй зиму за прочитаними творами. Передай її характер.  3. Виконай малюнок, який об’єднає образи осені й зими, створені Василем Сухомлинським. | С. 76-77 | «Снігуроньчина пісня» Василь Сухомлинський |
| 31 | Репродуктивний: Поділи текст казки на частини. Про що йдеться в кожній з них?  Перекажи близько до тексту ті частини казки, у яких ідеться про пісню Снігуроньки. | С. 76 | «Снігуроньчина пісня» Василь Сухомлинський |
| 32 | Пошуковий: Назви персонажів казки. Хто з них хвилювався за синичку?  Чи знала синичка, які труднощі чекають на неї взимку? Доведи свою відповідь словами з тексту.  Прочитай опис зимового лісу. Доведи, що авторка наділила зиму людськими рисами.  Які звуки природи тобі вдалося «почути», читаючи казку? Які картини виникли у твоїй уяві?  Знайди і прочитай лагідні слова, якими називали синичку. | С. 79, 81 | «Синичка» Оксана Іваненко |
| 33 | Творчий: Виконай одне із завдань (на вибір):  1. Розкажи, як синичці вдалося пережити зиму.  2. Знайди в казці опис весни. Розкажи, коли прилітає соловей.  3. Уяви, що синичка всім дарує свою весняну пісню. Про що вона заспівала б? | С. 81 | «Синичка» Оксана Іваненко |

**Таблиця 1.5**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником О. Савченко(4 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Творчий: Поміркуйте, про що можна розповісти з такою назвою. | С. 6 | «Мудра дівчина» (українська народна казка) |
| 2 | Пошуковий: Назви дійових осіб казки. Чому багатий брат захотів забрати в бідного корову?  Проглянь казку. Скільки загадок відгадала Маруся?  Якою перед нами повстає дівчина? А пан? Що схвалюється, а що засуджується в цій казці? | С. 12 | «Мудра дівчина» (українська народна казка) |
| 3 | Творчий: Про що можна дізнатися із повного заголовку твору? | С. 137 | «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін |
| 4 | Репродуктивний: Прочитай казку вголос ланцюжком. Які слова виявилися незрозумілими? Які нові дійові особи з’явились у цій частині казки?  Які чарівні дари одержує Гвідон від царівни Лебедиці? | С. 142 | «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін |
| 5 | Пошуковий: Знайдіть слова, які засвідчують про ставлення князя Гвідона до батька.  Які дива побачили гості на острові? | С. 142 | «Казка про царя Султана» Олександр Пушкін |
| 6. | Пошуковий: Де качка висиджувала каченят?  Якими були перші дії каченят? Як їх сприйняли на пташиному дворі?  Чому, на твою думку, під час зустрічі з лебедями каченя охопило дивне хвилювання?  Яка головна думка казки? | С. 150 | «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон |
| 7 | Репродуктивний: Які слова мешканців пташиного подвір’я свідчать про їхню обмеженість, зарозумілість, жорстокість? Прочитай.  Підготуйтесь за утвореним планом стислий переказ казки. | С. 150 | «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон |
| 8 | Творчий: У якій послідовності розгортаються події в казці? Доберіть до кожної частини твору заголовок. | С. 150 | «Гидке качення» Ганс Крістіан Андрерсон |
| 9 | Пошукови: Як розпочинається казка?  Чому Мартіно прозвали Вперта Голова?  Чи легко було Мартіно здолати її?  Що вразило хлопчика під час зустрічі з сенйором?  Чому інші мешканці села поверталися ні з чим? | С. 153 | «Дорога, нікуди не вела» Джанні Родарі |
| 10 | Творчий: У чому головна думка казки? Чи могли б запропонувати свою назву казки? | С. 153 | «Дорога, нікуди не вела» Джанні Родарі |
| 11 | Пошуковий: Куди потрапив хлопчик? Як виглядала планета Тайн?  Над чим замислився герой? Що його тривожило?  Які пригоди описала у другій частині? Знайди і прочитай роздуми хлопчика. Які слова в його міркуваннях тебе вразили? Що звучить як порода застереження?  Скільки дійових осіб у творі? Яким ви уявляєте оповідача? Як він повернувся на Землю? | С. 168, 170 | «Казка про друга» Марія Чумарка |
| 12 | Творчий: Як ви вважаєте, що в казці фантастичне, а що – реальне?  Хто був справжнім другом хлопчика? Доведіть свою думку. | С. 170 | «Казка про друга» Марія Чумарка |

**Таблиця 1.6**

**Завдання, які сприятимуть розвитку культури діалогічної взаємодії за підручником В. Науменко(4 клас)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п\п** | **Характер завдання** | **Сторінка підручника** | **Назва твору, автор** |
| 1 | Творчий: Прочитай перше речення казки. Пригадай, чи вже траплявся тобі подібний початок.  Прочитай назву й перші два абзаци казки. Як ти думаєш, про що розповідатиметься далі? | С. 21 | «Золотий черевичок» (українська народна казка) |
| 2 | Пошуковий: Які завдання придумувала баба дідовій дочці? Скільки разів?  Хто і як допомагав дідовій дочці? За які риси характеру вона мала прихильність у своїх помічниць? | С. 28 | «Золотий черевичок» (українська народна казка) |
| 3 | Репродуктивний: Якою змальовано бабу в цій казці? Пригадай казки, де є зла мачуха. Що повторюється в цих творах?  Прочитай уривки казки, яким відповідають малюнки. Якою показано бабину дочку, а якою – дідову? Знайди в тексті слова, які характеризують бабину й дідову дочок. | С. 28 | «Золотий черевичок» (українська народна казка) |
| 4 | Творчий: Як ти розумієш вислови: просвітку їй нема; ні до холодної води не береться; сиділа згорнувши руки?  Яка основна думка казки? | С. 28 | «Золотий черевичок» (українська народна казка) |
| 5 | Пошуковий: Чому щастя залишило родину? Чия порада виявилася наймудрішою? | С. 30 | «Злагода» (киргизька народна казка) |
| 6 | Творчий: Що є, на твою думку, найважливішим у родинних взаєминах? Склади продовження казки.  Пригадай бірманську казку «Як серед птахів виникла дружба». Порівняй її з казкою «Злагода». Чим вони подібні? | С. 30 | «Злагода» (киргизька народна казка) |
| 7 | Пошуковий: Назви героїв повісті-казки. Розкажи, де і як вони жили, чим займалися. Яке лихо спіткало лісовий народ? | С. 151 | «Земля світлячків» Віктор Близнець |
| 8 | Репродуктивний: Прочитай опис підземелля Варсави. Чому саме тут з Що в цій повісті є казковим? Які ознаки казки ти помітив (помітила)? Пригадай, скільки пар окулярів знімав професор Варсава. Які думки він підтверджував за кожним разом? Прочитай уривки твору, яким відповідають малюнки і бралася рада? | С. 151-152 | «Земля світлячків» Віктор Близнець |
| 9 | Творчий: Які думки про несподіваних ворогів висловили герої казки? Як професор Варсава довідався, чого бояться вороги? Чи назвав би (назвала б) ти його промову мудрою?  Поміркуйте, як розгортатимуться події далі. Прочитайте всю повість «Земля світлячків». | С. 152 | «Земля світлячків» Віктор Близнець |
| 10 | Пошуковий: Із чого почалася подорож Аліси в Країну Чудес? Перечитай виділені слова. Про які риси характеру Аліси вони свідчать?  Про що міркувала Аліса, коли летіла вниз? | С. 170 | «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл |
| 11 | Репродуктивний: Прочитай опис Кролика. | С. 170 | «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл |
| 12 | Творчий: Що дивного трапилося з дівчинкою в незнайомій країні? Пофантазуй, як розгортатимуться події далі. | С. 170 | «Аліса в країні чудес» Льюїс Керролл |

**Додаток Б**

**Анкета «Моя ставлення до навчання, до діалогу у колі сімейного читання»**

**Мета: визначення кола читання учнів, їхнє ставлення до читання, до діалогу у колі сімейного читання, мотивації навчання.**

1. Що приваблює тебе у школі:

А) навчання,

Б) уроки,

В) знання,

Г) спілкування,

Д) друзі?

2.Який навчальний предмет тобі найбільше подобається?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3 Який навчальний предмет, на твою думку, найнеобхідніший

у твоєму подальшому житті? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4 Який навчальний предмет найбільш складний? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Вибери відповідь, яка характеризує саме твою позицію:

Я намагаюся навчатися добре, тому що:

А)Прагну отримати гарну оцінку.

Б) Люблю долати труднощі в навчанні.

В) Намагаюся завоювати авторитет серед однолітків.

Г) Цікавий зміст навчального матеріалу.

Д) Хочу уникнути неприємностей від учителів чи батьків.

Е)Розумію необхідність виконання свого обов'язку учня.

Є) Хочу пізнати глибше й ширше навчальний матеріал.

Ж) Хочу відчути задоволення й радість від досягнутих успіхів.

6. Чи читаєте ви книги разом з батьками?

А) так читаємо вголос разом;

Б) ні, не читаємо, але хотілося б читати.

В) ні не читаємо.

7. Чи хотіли б ви обговорювати прочитані книги з батьками?

А) так

Б) ні.

В) залежно від ситуації.

8. Чи хотіли б ви створити свою книгу?

А) так, хотів би заявити про себе у слові.

Б) ні,

В) не думав про це.

9. Яким жанрам літератури надаєте перевагу?

А) люблю читати різні жанри;

Б) казкам;

В) оповіданням.

Г) залежно від сюжету.

**Оцінка результатів.**

**Усі відповіді на питання оцінюються за шкалою.**

**Кожна відповідь на питання 1 А, В, 5 Б, Г,Є, Ж 6 А, 7 А, 8 А, 9 А – 2 бали,**

**2 Г, Д 5 А, В, Д. 6 Б, 7 б, 8 б, 9 Г – по 1 балу,**

**6 В, 7 В – 0,5 бали.**

**Високий рівень мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання – 10- 12 балів;**

**Середній рівень мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання – 6- 9,5 балів;**

**Низький рівень мотивації до навчання, до діалогу у колі сімейного читання – 3-5,5 балів.**

**Додаток В**

**Методика «Радості та прикрощі» (методика незакінчених речень**)

Мета: виявлення характеру, змісту переживань школярів.

Порядок дослідження. Можливі такі варіанти методики:

1. Дитині пропонують доповнити два речення: «Найбільше я радію, коли ...», «Найбільше я засмучуюся, коли ...».

2. Аркуш паперу ділиться навпіл. Кожна частина має символ: сонце і хмару. Учні у відповідній частині аркуша малюють свої радощі й прикрощі.

3. Пропонується відповісти на питання: «Як ти думаєш, що радує, а що засмучує твоїх батьків, вчителя?» При аналізі відповідей можна виділити радощі й прикрощі, пов'язані з власним життям, з життям колективу (групи, класу, гуртка тощо). Отримані результати дадуть уявлення про стрижневі інтегральні властивості особистості дитини, які виражаються в єдності знань, відносин, домінуючих мотивів поведінки і дії, готовності до самозміни.

**Додаток Г**

**Тестове завдання «Мої знання з літературного читання»**

**Мета: визначити обізнаність учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», традицій та соціального устрою країни, в якій функціонує казка.**

**Прочитайте текст. Дайте відповіді на питання.**

**Як лисиця з видрою дружила**

Давно це було. Одного дня зустрілися на дорозі лисиця і видра.

— Видрочко, я так рада тебе бачити! Збиралася оце до тебе йти,— сказала лисиця.

— Невже? В якійсь справі?

— Ні, просто так. Вирішила подружити з тобою і подумала: ми могли б запрошувати одна одну в гості,— відповіла лисиця.

— Справді! Але спершу приходь ти до мене. Бо я риби наловила. Лисиця погодилася. Завітала вона до видри, поласувала коропами та вуграми, а на прощання сказала:

— Щиро дякую за частування. Завтра ввечері приходь ти до мене. Тільки обов’язково.

Наступного вечора видра йшла до лисиці і все думала: «Чим же вона мене пригощатиме?»

Переступила видра поріг, дивиться — ніяких страв на столі нема, а лисиця сидить, утупивши погляд у стелю.

— Лисичко, що з тобою?

— Видрочко, пробач! Мені наказали дивитися на стелю й не ворушитися. Приходь, будь ласка, завтра.

Розчарована видра подалася додому.

Наступного вечора вона знову прийшла до лисиці. Дивиться — на столі пусто, а лисиця сидить у глибокій задумі.

— Лисичко, що з тобою?

— Видрочко, пробач. Я сьогодні збиралася тебе почастувати, але, на жаль, не спіймала жодної рибини.

Видра здогадалася, що лисиця її дурить.

— То, може, я тебе навчу, як рибу ловити? — запропонувала видра.— Піди на річку такого зимового вечора, як сьогоднішній, і вмочи хвіст у воду. Побачиш — до нього начіпляється сила-силенна риби.

— Справді, гарний спосіб ловити рибу! — зраділа лисиця.

Побігла вона на річку, опустила хвіст у воду і терпеливо чекає. Чекала-чекала, аж поки хвіст обважнів. «Ого, напевно, риби начіплялося!» — подумала лисиця.

Настав ранок, звідусіль позбігалися на річку люди.

— Дивіться, дивіться, он лисичка! — гукали вони.

Лисиця почула голоси, злякалась і хотіла дременути. Але хвіст не пускав — примерз до криги. Лисиця смикалася-смикалася, аж поки хвіст у неї відірвався.

— Ой!..— зарепетувала вона і, затуливши лапою обрубок хвоста, майнула в гори.

**Завдання до тексту ( 12 балів)**

1. Визначте тему твору.
2. Як ти вважаєш, у якій країні створено цю казку? Чи знаєш ти щось про її традиції?
3. Визнач жанр твору. Запиши і обґрунтуй свою відповідь.
4. Чи вдалося лисиці обдурити видру?
5. Як видра помстилася лисиці?
6. Визначте риси характеру лисиці.
7. Розташуй пункти плану у хронологічній послідовності:

А. Видра здогадалась про обман лисиці.

Б. Видра у лисички на гостинах.

В. Зустріч видри та лисиці.

Г. Помста видри.

8. Визнач головну думку твору.

9. Допиши речення. Видра вирішили провчити лисицю, бо…

10. Постав запитання до твору.

11. Яким прислів’ям ти визначив би ідею твору?

12. Як би ти звершив цей твір? (напиши 2-3 речення).

**Оцінювання результатів**

**Кожне праивльно виконане завдання оцінюється по 1 балу.**

**Високий рівень обізнаності учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», традицій та соціального устрою країни, в якій функціонує казка - 9-12 балів;**

**Середній рівень обізнаності учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», традицій та соціального устрою країни, в якій функціонує казка - 6-8 балів;**

**Низький рівень обізнаності учнів щодо понять «літературні жанри», «казка як жанр», традицій та соціального устрою країни, в якій функціонує казка - 2-5 балів.**

**Додаток Д**

**«Кактус»**

**Графічна методика М.А. Панфілової**

Тест проводиться з дітьми молодшого шкільного віку.

**Мета - виявлення стану емоційної сфери дитини, виявлення наявності агресії, її спрямованості та інтенсивності.**

Інструкція. На аркуші паперу (формат А4) намалюй кактус, таким, яким ти його собі уявляєш!

Питання і додаткові пояснення не допускаються. Дитині дається стільки часу, скільки їй необхідно. Після закінчення малювання з учнем проводиться бесіда. Можна поставити питання, відповіді на які допоможуть уточнити інтерпретацію:

1. Кактус домашній або дикий?

2. Його можна помацати? Він сильно колеться?

3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?

4. Кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина?

6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

**Обробка результатів та інтерпретація**

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме:

просторове положення;

розмір малюнка;

характеристики ліній;

сила натиску на олівець.

Агресія - наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності.

Імпульсивність - уривчасті лінії, сильний натиск.

Егоцентризм, прагнення до лідерства - великий малюнок, в центрі аркуша.

Залежність, невпевненість - маленький малюнок внизу аркуша.

Демонстративність, відкритість - наявність виступаючих відростків, незвичайність форм.

Скритність, обережність - розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.

Оптимізм - використання яскравих кольорів, зображення «радісних» кактусів.

Тривога - використання темних кольорів, переважання внутрішнього штрихування, переривчасті лінії.

Жіночність - наявність прикраси, квітів, м'яких ліній, форм.

Екстровертність - наявність інших кактусів, квітів.

Інтровертність - зображений тільки один кактус.

Прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності - наявність квіткового горщика, зображення домашнього кактуса.

Прагнення до самотності - зображений дикорослого кактусу, пустельного кактусу.

**Додаток Е**

**Діагностика рівня емпатії (І.Юсупов)**

Шкали: емпатія до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей.

Опитувальник містить 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей.

 В опитувальнику 36 тверджень, по кожному з яких випробуваний повинен оцінити, якою мірою він з ним згоден або не згоден, використовуючи 6 варіантів відповідей:

 • «не знаю» (0);

 • «ніколи або ні» (1);

 • «іноді» (2);

 • «часто» (3);

 • «майже завжди» (4);

 • «завжди або так» (5).

 Кожному варіанту відповіді відповідає числове значення (вказано в дужках): 0, 1, 2, 3, 4, 5.

**Інструкція до тесту**

 Пропонуємо оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть оцінюватися як хороші або погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго роздумувати. Достовірні відповіді ті, які першими спали на думку. Прочитавши в опитувальнику твердження, відповідно до його номеру відзначте у відповідному листку вашу думку під однією з шести градацій: «не знаю», «ніколи чи ні», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди або так ». Жодне з тверджень пропускати не можна.

 Якщо в процесі роботи у випробуваного виникнуть питання, то експериментатор повинен дати роз'яснення так, щоб випробуваний виявився зорієнтованим на ту чи іншу відповідь.

**Тест**

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».

 2. Дітей дратує турбота батьків.

 3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.

 4. Серед всіх музичних телепередач надаю перевагу «Відгадай мелодію».

 5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.

 6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.

 7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.

 8. Старі люди, як правило, ображаються без причин.

 9. Коли я слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.

 10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.

 11. Я байдужий до критики на свою адресу.

 12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.

 13. Я завжди прощав все батькам, навіть якщо вони були не праві.

 14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.

 15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.

 16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.

 17. Бачачи сварку підлітків або дорослих, я втручаюся.

 18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.

 19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.

 20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.

 21. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.

 22. Я привожу додому бездомних кішок і собак.

 23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.

 24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.

 25. Молодші за віком ходять за мною по п'ятах.

 26. Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.

 27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.

 28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.

 29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.

 30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.

 31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.

32. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.

 33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.

 34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.

 35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати і знищувати.

 36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

**Обробка і інтерпретація результатів тесту**

Слід починати з визначення достовірності даних. Для цього необхідно підрахувати, скільки відповідей певного типу дано на зазначені номери твердження опитувальника:

 • «не знаю»: 2, 4, 16, 18, 33;

 • «завжди або так»: 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

 Крім того, слід виявити:

 • скільки разів відповідь типу «завжди» або «так» отримано на обидва твердження в наступних парах: 7 і 17, 10 і 18, 17 і 31, 22 і 35, 34 і 36;

 • скільки разів відповідь типу «завжди» або «так» отримано для одного з тверджень, а відповідь типу «ніколи» або «ні» для іншого в наступних парах: 3 і 36, 1 і 3, 17 і 28.

Після цього підсумовуються результати окремих підрахунків. Якщо загальна сума 5 або більше, то результат дослідження недостовірний; при сумі, що дорівнює 4, результат сумнівний; якщо ж сума не більше 3, результат дослідження може бути визнаний достовірним.

При недостовірних і сумнівних результатах доцільно, якщо це можливо, з'ясувати причини відносин випробуваного до дослідження. Слід мати на увазі, що крім небажання обстежитися або прагнення навмисно давати суперечливі, нещирі відповіді, недостовірні результати можуть бути обумовлені, наприклад, порушенням деяких психічних функцій, їх розвитку, а також соціальним інфантилізмом.

При достовірних результатах дослідження подальша обробка даних спрямована на отримання кількісних показників емпатії та її рівня. Єдина метрична уніполярна шкала інтервалів дозволяє, користуючись ключем-дешифратором, отримати характеристику емпатії на підставі даних, які представляють всі діагностичні шкали і дають характеристику окремих складових емпатії.

**Ключ до тесту**

**Шкала Номер затвердження**

 Номер Прояв емпатії до:

 I Батьків 10, 13, 16

 II Тварин 19, 22, 26

 III Літніх людей 2, 5, 8

 IV Дітей 25, 29, 32

 V Героїв художніх творів 9, 12, 15

 VI Незнайомих або малознайомих людей 21, 24, 27

 За допомогою таблиці на підставі отриманих бальних оцінок діагностується рівень емпатії по кожній зі складових і в цілому.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Кількість балів | за шкалами в цілому |
| Дуже високий | 15 | 82-90 |
| Високий | 13-14 | 63-81 |
| Середній | 5-12 | 37-62 |
| Низький | 2-4 | 12-36 |
| Дуже низький | 0-1 | 5-11 |

Зіставте результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

**Рівневі характеристики емпатії**

**82 до 90 балів** - це дуже високий рівень емпатійності. У вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні ви, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати ні слова. Вам важко від того, що оточуючі використовують вас як громовідвід, обрушуючи на вас свій емоційний стан. Ви погано почуваєтеся в присутності «важких» людей. Діти охоче довіряють вам свої таємниці і йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопоти; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Занепокоєння за рідних і близьких не покидає вас. У той же час ви самі дуже вразливі. Можете страждати, побачивши покалічену тварину. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Будучи в засмучених почуттях, ви потребуєте емоційної підтримки з боку. При такому ставленні до життя ви близькі до невротичних зривів. Подбайте про своє психічне здоров'я.

**63 до 81 бали** - висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробним інтересом ставитеся до людей. Вам подобається «заглядати» в їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Діти тягнуться до вас. Навколишні цінують вас за душевність. Ви намагаєтеся не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Вважаєте за краще працювати з людьми, ніж поодинці. Постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. При всіх перерахованих якостях ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Не варто особливих зусиль вивести вас з рівноваги.

**37 до 62 балів** - нормальний рівень емпатійності, властивий переважній більшості людей. Оточуючі не можуть назвати вас «товстошкірим», але в той же час ви не належите до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Частіше ви тримаєте емоційні прояви під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому зриві почуттів співрозмовника втрачаєте терпіння. Віддаєте перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Важко прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому їх вчинки часом виявляються для вас несподіваними. Ви не відрізняєтеся розкутістю почуттів, і це заважає вашому повноцінному сприйняттю людей.

**12-36 балів** - низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваєте себе в галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються вам незрозумілими і позбавленими сенсу. Віддаєте перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у вас мало друзів, а тих, хто є, ви цінуєте більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Люди платять вам тим же: трапляються моменти, коли ви відчуваєте свою відчуженість; оточуючі не надто шанують вас своєю увагою. Але це можна виправити, якщо ви розкриєте свій панцир і станете пильніше вдивлятися в поведінку своїх близьких і приймати їх потреби як свої.

**11 балів і менше** - дуже низький рівень емпатійності. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Тримаєтеся окремо серед товаришів. Особливо важкі для вас контакти з дітьми та особами, які набагато старші вас. У міжособистісних відносинах нерідко опиняєтеся в незручному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Любите гострі відчуття, спортивні змагання більше за мистецтво. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте в кращому світлі. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів. Болісно переносите критику на свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

**Додаток Є**

**Діагностика «Комунікативні та організаторські здібності»  В.Синявський, В.Федорошин (КОЗ)**

**Мета: виявити якісні особливості його комунікативних і організаторських схильностей.**

**Інструкція:**на кожне питання слід відповісти «так» або «ні». Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-).

**Текст опитувальника**

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди в здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтеся у новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов`язків, зобов`язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не дуже важко внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
30. Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви соромитесь, почуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
39. Чи правда, що Вас лякає перспектива опинитися в новому колективі?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

**Обробка результатів і інтерпретація**

Комунікативні здібності - відповіді «так» на наступні питання: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37- і «ні» на питання: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності - відповіді «так» на наступні питання: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38- і «ні» на питання: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Підраховується кількість співпадаючих з ключем відповідей за кожним розділом методики, потім обчислюються оціночні коефіцієнти окремо для комунікативних і організаторських здібностей за формулою:

К = 0,05 . З, де

К - величина оцінного коефіцієнта;

С - кількість співпадаючих з ключем відповідей.

Оціночні коефіцієнти можуть варіювати від 0 до 1.

Показники, близькі до 1 говорять про високий рівень комунікативних і організаторських здібностей, близькі до 0 - про низький рівень. Первинні показники комунікативних і організаторських здібностей можуть бути представлені у вигляді оцінок, які свідчать про різні рівні досліджуваних здібностей.

**Комунікативні вміння:**

показник оцінка

рівень 0,10-0,451 – низький;

0,46-0,552 - нижче середнього;

0,56-0,653 – середній;

0,66-0,754 – високий;

0,76-15 - дуже високий.

**Організаторські вміння:**

показник оцінка

рівень

0,20-0,55 - низький;

0,56-0,65 - нижче середнього;

0,66-0,70 – середній;

0,71-0,80 - високий;

0,81-1 - дуже високий.

**Аналіз отриманих результатів.**

Піддослідні, що отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Піддослідним, що отримали оцінку 2, комунікативні та організаторські схильності притаманні на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі - воліють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знакомства - зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми і при виступі перед аудиторією; погано орієнтуються в незнайомій ситуації; не відстоюють свої думки, важко переживають образи; прояви ініціативи в суспільній діяльності вкрай знижені, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

Для досліджуваних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, які не обмежую коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Комунікативні та організаторські схильності необхідно розвивати і вдосконалювати.

Піддослідні, що отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям; проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішнім прагненням.

Піддослідні, що отримали вищу оцінку - 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативності і організаторських схильностей. Вони відчувають потребу в комунікаціях, швидко орієнтуються в складних ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона було прийнятою товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи. Наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.**Додаток Ж**

**«Оцінка рівня товариськості» В.Ф. Рахівського**

**Даний тест оцінює загальний рівень товариськості.**

**Інструкція** Вашій увазі пропонується кілька простих запитань. Відповідайте швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

**Опитувальник**

1. Ви збираєтесь зустрітися з учителем. Вибиває Вас її очікування з колії?
2. Чи викликає у вас сум`яття і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-яких зборах або класному заході?
3. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують поїхати у місто, де Ви ніколи не бували. Чи прикладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути поїздки?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було?
6. Чи дратуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання) ?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
8. Чи посоромишмя ти нагадати знайомому, що він забув тобі повернути гроші, які зайняв кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісну страву. Чи будете ви мовчати, лише розлючено відсунувши тарілку?
10. Опинившись один на один з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею у бесіду і будете перейматися, якщо першою заговорить вона. Чи так це?
11. Чи лякає вас будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)?
12. Чи вважаєте Ви відмовитися від свого наміру або встанете в хвіст і буде нудитися в очікуванні?
13. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій конфліктній ситуації?
14. У Вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок на цей рахунок Ви не приймаєте. Це так?
15. Почувши де-небудь в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи віддаєте перевагу Ви промовчати і не вступати в суперечку?
16. Чи викликає у Вас роздратування чиє-небудь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому питанні чи навчальній темі?
17. Найбільш охоче Ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

**Обробка результатів**

«Так» - 2 очка, «іноді» - 1 очко, «ні» - 0 очок.

Отримані бали підсумовуються і за класифікатором визначається, до якої категорії людей відноситься випробуваний.

**Класифікатор до тесту В.Ф.Ряховского**

**30 - 32 очка** - Ви явно некомунікабельні, і це ваша біда, так як страждаєте від цього більше ви самі. Але і близьким Вам людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

**25 - 29 очок** - Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не втягують Вас у паніку, то надовго виводить з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням - у наших сил переламати ці особливості характеру.

**19 - 24 очок** - Ви певною мірою товариські й у незнайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. І все ж з новими людьми поводитесь обережно, у суперечках і диспутах берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях часом занадто багато сарказму, без всякої на те підстави. Ці недоліки виправити можна.

**14 - 18 очок** - у Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. В той же час не любите гучних компаній-екстравагантні витівки і багатослівність викликають у Вас роздратування.

**9 - 13 очок** - Ви досить товариські (часом, можливо, навіть надмірно), цікаві, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування навколишніх. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бувати в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютившися, швидко відходите. Чого Вам не вистачає, так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, Ви можете себе змусити не відступати.

**4 - 8 очок** - Ви, мабуть, «свій хлопець». Товариськість б`є з Вас ключем. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас мігрень і навіть нудьгу. Охоче берете слово у будь-якому питанні, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Усюди почуваєте себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до Вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтесь над цими фактами.

**3 очка і менше** - Ваша комунікабельність носить болісний характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Свідомо чи несвідомо Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у Вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко буваєте необ`єктивні. Серйозна робота не для Вас. Людям - і на роботі, і вдома, і взагалі всюди - важко з Вами. Так, Вам треба попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, шанобливо ставитеся до людей, нарешті, подумайте про своє здоров`я - такий стиль життя не проходить безслідно.

**Додаток З**

**Тестове завдання до теми «Літературні казки зарубіжних письменників» за підручником О.Савченко (4 клас)**

**Мета: визначити рівень діалогічних умінь учнів початкової школи: (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників).**

**Кожне питання оцінюється по 1 балу.**

1. Хто написав «Казку про царя Салтана»?
2. Хто і яку казку починає словами «У сонячному сяйві стояв старий хутір...»?
3. Хто автор збірки казок «Казки по телефону»? Яку казку з неї ми прочитали? Що ви знаєте про культуру країни, у якій створено казку?
4. Впізнайте і назвіть героя.

• Воно хоч некрасиве, але в нього лагідна вдача, і плаває воно теж чудово... Воно покращає з часом або принаймні стане хоч менше ростом...

• ...Місяць у косі блищить,

На чолі зоря горить,

А сама, неначе пава,

Виступає величаво...

• Настирливий, допитливий, впертий хлопчик, який цікавився тим, чого йому люди не могли пояснити.

1. Поставте запитання до героя твору Г.Андерсена «Гидке каченя».
2. Поставте запитання до автора казки «Казка про царя Салтана».
3. Поставте запитання до твору Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела».
4. Чим літературна казка відрізняється від народної?
5. Яка із прочитаних казок тобі найбільше сподобалася?
6. Які вчинки дійових осіб казок викликали захоплення? Чим саме?
7. Твори кого з авторів ти хотів би ще прочитати?
8. Які вислови з прочитаних казок тобі запам'ятались? У яких випадках їх доцільно використовувати?

**Високий рівень рівень діалогічних умінь учнів початкової школи (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) - 9-12 балів;**

**середній рівень рівень діалогічних умінь учнів початкової школи (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) - 6-8 балів;**

**низький рівень рівень діалогічних умінь учнів початкової школи (сформулювати питання по твору, до його автора, вчителя, героя, однокласників) - 2-5 балів.**

**Додаток І**

**Систематичне календарне планування заходів, спрямованих на літературний розвиток учнів початкових класів (за підручником В.Науменко) 4 клас**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Місяць** | **Тема** | **Мета** | **Уміння** | **Опис діяльності учнів** |
| Березень | Урок на тему  «3 народного джерела. Світ народних казок»  **Бесіда на тему «Що таке казка?»**  **Твір-наслідування учнів на тему «Моя улюблена казка»** | Ознайомити учнів з поняттями «казка», «казка як жанр літератури», казка авторська та народна, виховувати інтерес до культури України та інших країн | Розрізняти поняття казка, байка, оповідання, вірш, казка народна та літературна казка чарівна та казка про тварин, соціально-побутова казка, умінь вільно висловлюватися. | Обговорення питань щодо проблеми читання, художньої літератури, казки як жанру літератури, висловлювання різних думок учнів щодо проблеми;  створення учнями ілюстрацій до улюбленої казки, їх обговорення;  написсання твору учнями на тему «Моя улюблена казка» |
| Березень | Урок на тему «Учинок персонажа. «Їжак та Заєць» (українська народна казка)»  **Усне висловлювання учня на тему «Як би я був казкарем, я б…»** | Ознайомити з правилами ведення навчального діалогу, проведення дискусії, формування уміння вільно висловлювати власні судження; розвиток ціннісного ставлення до казки. | Формування діалогічних та мовленнєвих умінь під час аналізу казки: вміння аналізувати казки, уміння висловлювати своє ставлення до прочитаного, до персонажа, до автора, уміння працювати в колективі, уміння ставити питання до однокласників, учителя, автора | Створення проблемних ситуацій під час вивчення казки, їх розв'язання;  обговорення власних казок, створених учнями;  створення системи запитань до казки кожним учнем;  усне висловлювання учня на тему «Як би я був казкарем, я б…» |
| Березень | Урок на тему «Тема й основна думка казки. «Лисиця та Рак» (українська народна казка)»  **Проблемний діалог - дискусія «Казка вчить як на світі жить»** | Ознайомлення молодших школярів з цінністю казки, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про цінність та художні особливості казок, відмінність народних та авторських казок, чарівних та соціально-побутових, казок про тварин, визначає їхню роль у розвитку школярів | Формування творчих здібностей, комунікативних здібностей, мовленнєвих умінь, діалогічних умінь та навичок, умінь аналізувати художній твір, уміння відстоювати свою думку. | Обговорення питань щодо проблеми виховного потенціалу казки та її значення в житті учня, висловлювання різних думок учнів щодо проблеми; створення вільних висловлювань учнів «За що я люблю казку», «Мій улюблений казковий герой»;  вправа «Я – ілюстратор казок» (колективне обговорення учнями створених ними малюнків до улюбленої казки). Учитель ставить проблемні питання:  - Що вам особисто дає казка? Чим вона для вас цінна? Чому усі люди люблять казки? |
| Березень | Урок позакласного читання. «Казка — це диво, сповнене краси»  Аналіз японської народної казки «Ластівка і гарбуз».  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Бесіда «Давні вірування японців»** | Ознайомлення з культурою Японії, формування діалогічних умінь та мовленнєвих умінь під час аналізу казки, уміння колективно обговорювати прочитане, уважно і зацікавлено слухати товариша, виховувати інтерес до культури інших країн | Уміння вільно висловлювати власні судження, уміння працювати в команді, уміння ставити запитання до однокласників, до вчителя, до твору, до героя, до автора. | Аналіз японської народної казки «Ластівка і гарбуз».  Проблемні ситуації: Що принесла ластівка на крилах?  Що потрібно зробити з зернятком гарбуза, щоб відбулися чарівні перетворення?  Чому ластівка підманула Косуке?  Чи хотіли б ви бути схожим на Оцукіті?  Робота в парах: придумування учнями запитань до ластівки. |
| Березень | Урок на тему «Чарівні перетворення. «Про Оха-чудотвора» (скорочено) (українська народна казка)  **Розв'язання проблемних ситуацій.** | Посилення позитивної вмотивованості щодо навчання, ознайомити з поняттям «чарівна казка», розширити уявлення про зміст та структуру чарівних казок, розвиток комунікативних здібностей. | Формування вміння аналізувати художній твір, розвиток діалогічного мислення, умінь уважно і зацікавлено слухати товариша, працювати в колективі, вільно висловлювати свою думку | Виконання учнями  казкового завдання «Придумування кінцівки до казки», обговорення змісту;  розв'язання проблемних ситуацій.   * Чому баба наполягала віддати свого сина у найми? * Чому хлопець потрапив до Оха у чарівний світ? Чому він там навчився? * Як би ви вчинили на місці батьків парубка? |
| Березень | Урок на тему «Внутрішній стан героя. «Сильний лев і маленьке мишеня» (болгарська казка)»  **Навчальна дискусія «Чи може людина впоратись самотужки з труднощами ?»**  **Створення пам'ятки під час дискусії**  **Бесіда «Звичаї та традиції у Болгарії»** | Ознайомлення з культурою Болгарії, формування навичок емоційної культури під час аналізу казки, формування вміння аналізу твору, виховувати інтерес до культури інших країн | Формування вмінь працювати в колективі, вільно висловлюватись, контролювати емоції під час суперечки | створення учнями пам'ятки під час проведення дискусії;  участь учнів у дискусії«Чи може людина впоратись самотужки з труднощами ?» за планом:   1. Яке лихо спіткало лева? 2. Чому він проганяв мишеня? 3. Висловіть своє ставлення до описаної ситуації. 4. Як ви поводите себе найчастіше у скрутній сиуації? 5. Що потрібно робити в складній ситуації, коли тобі пропонують допомогу? |
| Березень | Урок на тему «Без вірного друга — велика туга. «Як серед птахів виникла дружба» (бірманська казка)»  **Дискусія на тему «Що я ціную в дружбі ?»** | Ознайомлення з культурою Респу́бліки Сою́зу М'я́нма (до 1989 року — **Бірма**);  формування вміння аналізу твору, розвиток мовленнєвих здібностей, діалогічного мислення, виховання інтересу до культури інших країн | Формування вміння працювати в групі, здатності до співпраці, вміння ставити запитання до учнів, героїв твору, автора, учителя, вмінь вільно висловлювати свої думки, шанобливо ставитись до точки зору іншого | Участь учнів у дискусії за планом:   * Чому звірі не були такими, як Фазан та Ворон? * Чому звірі відразу не могли подружитися? * Яке випробування влаштували друзям птахи? * Як би ви вчинили на місці головних героїв, якби з вами так вчинили оточуючі? * Придумати прислів'я, яке відображає головну думку казки. * Поставити запитання птахам.   Підготовка учнями міні-висловлювань на тему «Чи можлива дружба без випробувань ?» Придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…» |
| Березень | Урок на тему «Чарівний помічник. «Синя Свита Навиворіт Пошита» (білоруська казка)»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Бесіда «Звичаї та традиції Білорусії»** | Ознайомлення з культурою Білорусії, формування творчих здібностей, здатності до співпраці, діалогічного мислення, виховання інтересу до культури інших країн | Вміння працювати в команді, вміння пропонувати оригінальні рішення проблеми, формування вміння аналізувати художній твір. | Аналіз проблемних ситуацій:   * Що було б якби Синя Свита не отримав допомоги від пташки Нагай? * Як потрібно було поводитися цареві, щоб не віддати півцарства Синій Свиті? * Чому Синя Свита переміг?   **Гра «Інтерв'ю у головного героя».**  Створення власних малюнків учнями до найцікавішого епізоду твору.  Міні-висловлювання школярів «Білорусія – країна-побратим» |
| Березень | Урок на тему «Чарівна річ. «Чарівний каптур» (японська казка)»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Бесіда «Звичаї та традиції Японії»** | Ознайомлення з культурою Японії, формування емпатії до героя казки, розвиток емоційної культури | Вміння та навички працювати в колективі, здатності до співпраці, вміння ставити запитання до автора, героя, однокласників, учителя. | виконання учнями завдань на створення відгуку на прочитаний твір,  розв'язання проблемних ситуацій у парах:   * Якби у мене був чарівний каптур; * Що для Морського дракона найдорожче: донька чи каптур? * Яким би я на місці автора зобразив чоловіка?   Поставка учнями цікавих запитань до кожної частини казки.  **Міні-висловлювання школярів «Чим цікаві українцям традиції Японії?»** |
| Квітень | Урок на тему «Доналд Біссет «Тигр і автор»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Вправа «Моя казка живе…» (вчитель та учні)** | Формування творчих здібностей, вироблення особливого почуття активної симпатії, схильності, доброзичливості, формування гуманності, здатності органічно входити у взаємини з іншими людьми, і в життя суспільства, що постійно змінюється за змістом і формою. | Формування діалогічних та мовленнєвих умінь: вільно висловлюватися, обстоювати свою точку зору, з повагою ставитися до думок товаришів, задтність працювати в команді. | Участь учнів у аналізі проблемних ситуацій у парах:   1. Взяти інтерв'ю у Доналда Біссета. 2. Чому змарнів Тигр ? 3. Що побачив автор за вікном? 4. Де живе казка?   Виконання учителем для зразка та учнями вправи «Моя казка живе…». |
| Квітень | Урок на тему «Дружба — найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти» (скорочено)»  **Дискусія на тему «Друг – це друге я».**  **Бесіда «Звичаї та традиції Німеччини»** | Ознайомлення з культурою Німеччини, формування творчих здібностей, удосконалення творчої уяви, розвиток діалогічного мислення | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»), розвиток умінь вільно висловлюватися, здатності до співробітництва, поваги до думок інших | презентація групових проектів учнів на тему «Друг-це друге я»; колективне створення школярами пам'ятки для учасників дискусії;  участь у дискусії: «Друг – це друге я» за планом:   1. Що таке дружба? 2. Які риси характеру повинен мати ваш друг? 3. Чи були осел, пес, кіт та півень справжніми друзями? 4. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що друг – це друге я ? |
| Квітень | Урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Ганс Крістіан Андерсен «Ромашка»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Вправа «Я- спікер» (учитель та учні)**  **Бесіда «Звичаї та традиції Данії»** | Ознайомлення з культурою Данії, формування творчих здібностей, діалогічного мислення, емпатії до головного героя. | формування вміння працювати в колективі, здатності до співробітництва, поваги до думок інших, розвиток уміння ставити запитання | Участь учнів у аналізі проблемних ситуацій:  Як можна було б порятувати ромашці Жайворонка ?  Скласти свою кінцівку до казки.  Поставити запитання до Жайворонка.  Поставити запитання до твору.  Виконання вправи «Я- спікер» - виконує спочатку вчитель для зразка, потім учні повинні  залучити однокласників до обговорення проблеми доброти, милосердя.  **Міні-висловлювання школярів «Чим мені цікава Данія»** |
| Квітень | Урок на тему  «Тримай язика на припоні. Захаріас Топеліус «Казка про старого гнома»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Бесіда «Вірування фінів та культура»**  **Гра «Інтерв'ю у автора». (вчитель та учні).** | Ознайомлення з культурою Фінляндії, формування літературних здібностей, удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | формування вміння аналізувати художній твір, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання, формування умінь вільно обстоювати свою точку зору, шанобливо ставитися до думок інших, ставити запитання, вести діалог з автором твору. | Участь школярів у аналізі проблемних ситуацій:  Складіть поради Матсу, щоб не втратити скарби, отримані від гнома.  Яким би ви зобразили у своїй казці гнома?  Поставити запитання до твору.  **Гра «Інтерв'ю у автора». (вчитель та учні).**  Міні-висловлювання «Чим мене приваблює фінська культура» |
| Квітень | Урок-діалог на тему «Як мед, то ще й ложкою. Олександр Пушкін «Казка про рибака та рибку»  **Дискусія**  **«Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв?»** | Ознайомлення з культурою Росії, формування емпатії, переживань під час аналізу художнього твору, удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»), розвиток умінь вільно висловлюватися, здатності до співробітництва, поваги до думок інших | Участь учнів у дискусії за планом:   1. Якою постала у казці стара? 2. Чому старий повністю підкоряється її наказам? 3. Якими повинні бути стосунки в сім'ї між чоловіком та жінкою? 4. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що старий терпить стару через можливість щоразу отримати схвалення, яке він не доотримав від батьків у дитинстві? 5. Що подобалося старій у стосунках з чоловіком ? (можливість жертовної, безумовної любові). 6. Чи вважаєте ви золоту рибку позитивним персонажем, адже вона забирає подарунки від старої і так порушується жіноча солідарність? 7. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що стара поводилась б інакше, якби її чоловік міг дарувати їй подарунки та заробляти гроші? 8. Як потрібно жити, щоб не опинитися біля розбитих ночв? |
| Квітень | Урок-діалог на тему «За горами, за лісами, за широкими морями. Петро Єршов «Горбоконик»  **Діалог культур, світоглядів та діалог мистецтв** | Формування здатності до співпраці, емпатії до героїв казки, розвивати творчу уяву, удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення | Формування вміння аналізувати художній твір, розвиток мовленнєвих та далогічних умінь, умінь працювати в колективі, обстоювати свою точку зору, вміння ставити запитання до автора, однокласників, до героя твору. | Діалоги у парах за такою системою завдань:   * Після прослухування фрагменту опери Р. Щедріна «Коник-Горбоконик» проаналізувати, які образи виникають у вас під час його звучання ? Продумати, до якого епізоду з тексту підгодить цей уривок з опери? * Після перегляду мультфільму «Коник-горбоконик» порівняти, чи відповідають його образи та сюжетна лінія образам, які створив П.Єршов? * Переглянути ілюстрації до казки та проаналізувати епізоди, з якими вони пов’язані. * Поставити запитання до твору. * Взяти інтерв’ю у Івана. * Заповнити таблицю: відмінності народної казки від літературної. * Провести діалог з автором казки. Чому він дав Івану саме Коника-Горбоконика в якості помічника? * Поруч з Іваном був його вірний друг Коник - Горбоконик. Саме він допомагав головному герою справлятися з усіма випробуваннями. Коник-Горбоконик, насправді, дуже незвичайний персонаж. Знайти все, що стосується зовнішності Коника та все, що стосується його характеру і чарівних властивостей. * Чи можна, на вашу думку, назвати Коника-Горбоконика красивим? Маленький, горбатий, довговухий ... Навряд чи. Але ж він нам подобається. Чому? * Якими рисами характеру володів Коник-Горбоконик ? Доведіть, що ця казка не тільки про чарівні пригоди Івана і його помічника, а й про дружбу, про вірність, про доброту і взаєморозуміння, про взаємовиручку. * Чому Коник не робив всю роботу за Івана? Адже з його чарівними силами це було нескладно. Іван сам чистив коней, сам ловив Жар-птицю, сам чатував Цар-дівицю, сам домовлявся з Місяцем. * Чи погоджуєтесь ви з думкою, що автор хотів, щоб ми побачили, який насправді працьовитий, сміливий, спритний, кмітливий, дружелюбний Іван. Чому автор зобразив Івана дурником? |
| Квітень | Урок на тему «Відкриваємо таємниці світу. Костянтин Ушинський «Витівки старої зими».  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Міні-висловлювання «Чарівниця-зима»** | Формування емпатії до героїв під час аналізу художнього твору, формування діалогічного мислення, розвиток мовленнєвих здібностей, творчого потенціалу | Формування вміння аналізувати художній твір, діалогічних умінь, умінь працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування | Участь школярів у аналізі проблемних ситуацій у групах:  Чому автор зобразив зиму старою?  А якою ви зобразили б її?  Чому діти не бояться зимми?  Як птахи ховаються від зими?  Чому зимі стало прикро? Чи співчуваєте ви їй?  Створення учнями  міні-висловлювань «Чарівниця-зима» |
| Квітень | Урок на тему  Не роби іншому того, чого сам не любиш. Іван Франко «Лисичка і Журавель»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Бесіда «Звичаї гостинності українців»**    **Міні-висловлювання учнів «Я як щирий українець частую гостей»** | Формування здатності до співпраці, емпатії до героїв казки, розвивати творчу уяву, розвиток комунікативних здібностей, формування почутття патріотизму, пошани до традицій та звичаїв українського народу. | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання; розвиток діалогічних умінь, умінь ставити запитання, здатності вільно висловлюватися, обстоювати свою позицію, поважати думки інших. | Участь школярів у аналізі проблемних ситуацій у групах:  Які правила гостинності, характерні для українців, ви знаєте?  Чи правильно поводила себе Лисичка, запросивши Журавля?  Чому вона себе так поводила?  Пофантазуйте, якби Журавель поводився з Лисичкою по-іншому, що було б?  Як помирити Лисичку та Журавля?  **Міні-висловлювання учнів «Я як щирий українець частую гостей»** |
| Травень | Урок на тему «Леся Українка. «Казка про Оха-чудодія»  **Аналіз проблемних ситуацій** | формування емпатії, переживань під час аналізу художнього твору, удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння аналізувати твір; працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»). | Участь школярів у аналізі проблемних ситуацій у групах:  Яку казку нагадує прочитана?  Чому Ох у казці постає чудодієм?  Чи схожий Ох на образ Оха з казки «Про Оха-чудотвора»? Чим?  Яким би ви зобразили Оха?  Створення школярами колективної ілюстрації до казки |
| Травень | Урок на тему «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Дід Осінник»  **Діалог культур, світоглядів та діалог мистецтв.**  **Створення колективної картини «Дід Осінник»** | Формування емпатії під час аналізу художнього твору, формування творчих здібностей, розвиток діалогічного мислення, здатності до співробітництва | Формування вміння аналізувати художній твір, діалогічних умінь, умінь працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування | Робота в групах за картками:   1. Діалог культур. Запитання для учнів: Згадайте вірші поетів про осінь. Якою постає ця пора року у творах? 2. Діалог мистецтв. Послухати пісню «Осінь, осінь по землі крокує», твір Г.Свиридова «Дощик». Природа в музиці і музика в природі. Якими ти бачиш образ дощу, образ осені у цих творах?Як потрібно слухати, щоб почути шурхіт листя під краплини дощу? 3. Діалог світоглядів. Яким зобразив автор діда Осінника? Чому він змальований сивим у сірому дощовику? 4. Діалог мистецтв: розглянути та описати образи картин про осінь І.Левітана «Золота осінь», В.Полєнова «Золота осінь», І.Остроухова «Золота осінь». Порівняти кольорову гаму картин, образи. 5. Створити колективну картину «Дід Осінник». |
| Травень | Урок на тему «Учіться фантазувати. Василь Сухомлинський «Снігуроньчина пісня»  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Твір-мозаїка на тему «Якою повинна бути пісня душі?»** | удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння аналізувати художній твір, діалогічних умінь, умінь працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування | Участь у аналізі проблемних ситуацій:  Визначити проблему твору та поставити запитання до тексту.  Чому відтанула Снігуроньчина пісня?  Яке ставлення автора до Снугуроньки? А до Діда Мороза?  **Створення школярами твору-мозаїки на тему «Якою повинна бути пісня душі?»** |
| Травень | Урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Оксана Іваненко «Синичка» (скорочено).  **Аналіз проблемних ситуацій** | удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання; розвиток діалогічних умінь, умінь ставити запитання, здатності вільно висловлюватися, обстоювати свою позицію, поважати думки інших. | Участь у аналізі проблемних ситуацій:  Чи вдалося синичці пережити зиму?  Як допомогти пташкам пережити зиму?  Які картини виникли у вашій уяви під час читання казки? |
| Травень | Урок позакласного читання «У кожного є співуча пір'їнка» (за творами В. О. Сухомлинського).  **Аналіз проблемних ситуацій**  **Створення власної казки (твір-наслідування)** | удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння аналізувати твір; працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень») | Участь у аналізі проблемних ситуацій:  Чим цікаві твори В.Сухомлинського?  Які проблеми порушені у творах?  Взяти інтерв'ю у автора творів.  Створення школярами власної казки-наслідування (на кшталт прочитаних). |
| Травень | Урок-діалог позакласного читання. «Золотий черевичок. Укр. Народна казка»  **Діалог культур, світоглядів та діалог мистецтв** | удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання; розвиток діалогічних умінь, умінь ставити запитання, здатності вільно висловлюватися, обстоювати свою позицію, поважати думки інших. | Робота учнів у групах:   1. Діалог культур. Порівняльний аналіз казок (української народної та Ш.Перро «Попелюшка або Соболевий черевичок»). Порівняння культури України та Франції. Рукописи української казки «Золотий черевичок» з різними назвами: «Золотий черевичок», «Казка про вербу, дідову дочку та бабину дочку». Проведіть міні-дослідження, визначте, який саме рукопис є остаточним авторським варіантом, тобто, яка назва допомагає розкрити художню ідею казки, її сенс. 2. Діалог мистецтв. Прочитати казку «Кришталевий черевичок» та Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок». Чи можна використати ілюстрації до книги Ш.Перро «Попелюшка або Соболиний черевичок» до української казки? Обгрунтуйте свою точку зору. Для цього поміркуйте над питаннями:   - Якою змальовано панну Ганну в українській казці ?  - Порівняйте образ Попелюшки та панни Ганни. Чим вони схожі і чим відрізняються?   1. Діалог з авторами казок. Що спільного у образах панни Ганни та Попелюшки? 2. Діалог мистецтв. Прослухати твір С.Прокоф'єва «Кришталевий черевичок». Поміркувати, чи співзвучна ця музика якому-небудь з прочитаних на уроці творів ? Які образи виникають у вашій уяві під час слухання твору? |
| Травень | Підсумковий урок за розділом «Казки українських письменників».  **Створення школярами творів-мозаїк «Моя улюблена казка українського письменника»** | сприяти об'єднанню  дітей під час  спільної  діяльності, формування мовленнєвих та літервтурних здібностей, розвиток діалогічного мислення. | Розвиток творчої уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень». | Актуалізація знань учнів про казки українських письменників, створення учнями власних проблемних запитань за казками.  Створення учнями власних творів-мозаїк «Моя улюблена казка українського письменника» |
| Травень | Урок-свято «Просимо казку в гості до себя».  «Казки дружать з дітворою, полюби їх у житті, - і улюблені герої будуть завжди друзями в путі»  **Створення колективної казки з перекрученим сюжетом.** | Формування сценічних, декламаторських здібностей, удосконалення творчої уяви, удосконалення діалогічного мислення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток комунікативних здібностей | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання; розвиток діалогічних умінь, умінь ставити запитання, здатності вільно висловлюватися, обстоювати свою позицію, поважати думки інших. | Участь учнів у вікторині:   1. Назви літературну казку, яка тобі найбільше сподобалася. 2. Чому автор підручника об'єднав ці казки в одну групу? Що у них спільного? 3. Який з героїв вивчених казок тобі найбільше імпонує і чим? 4. Визнач, із яких казок наведені рядки. «Казкар любив дітей, бо це ж для них, а не для кого іншого, він писав свої веселі казки!» «Відтанула бурулька. І почула дівчина радісну пташину пісеньку». «Ах, як сумно, коли всі відлітають, коли йде сніг і виє хуртовина!» «Всіх приймає пан ласкавий, тільки треба мовить: “Ох!”» «Приходь, Журавлику! Приходь, любчику!».   Розгадування школярами кросвордів, ребусів до текстів вивчених казок.  Створення колективної казки з перекрученим сюжетом. |

**Додаток Ї**

**Урок-діалог на тему «За горами, за лісами, за широкими морями. Петро Єршов «Горбоконик» (ДВА УРОКИ)**

**Діалог культур, світоглядів та діалог мистецтв (літератури, живопису та музики)**

Мета: познайомити учнів з літературною (авторською) казкою - казкою П.П. Єршова, показати, яку роль казка зіграла в житті і творчості автора; коротко ознайомити учнів з культурою Росії.

- розвинути аналітичні та діалогічні здібності та закріпити літературні поняття (сюжетна лінія, герої, авторська позиція, фольклорні мотиви);

- показати зв'язок літератури з музикою, мультиплікацією, розвинути літературні та музичні здібності;

- удосконалити техніку виразного читання;

- виховати почуття прекрасного; формувати мовленнєві уміння – вільно висловлюватись, обстоювати сво точку зору, поважати думки інших.

Оформлення: тема уроку, портрет П. П. Єршова, ілюстрації і декорації до казки, фрагменти з опери Р. Щедріна до казки «Коник-Горбоконик».

**Хід уроку**

1. **Організаціця учнів до роботи на уроці.**

Що за чудо ці казки! ..

Казка - брехня, та в ній натяк,

Добрим молодцям урок ...

Вступне слово вчителя.

1. **Актуалізація опорних знань учнів.**

Що таке казка? Чим вона відрізняється від вірша?

1. **Повідомлення теми та мети уроку.**

Сьогодні у нас незвичайний урок, ми постараємося проникнути в світ казки, а допоможе нам в цьому музика. Згадаймо все, що ми дізналися про казку на уроках літератури, застосуємо всі знання про музику. Сьогодні ми:

- визначимо тип і вид казки;

- проаналізуємо образи героїв, висловимо своє і постараємося зрозуміти авторське ставлення до них;

- відповімо на питання, як розвиваються події, як побудовано твір; у якій країні створено казку і чим вона нам цікава?

- постараємося дізнатися: чому казка ніколи не старіє? Що несе вона нам, сучасним читачам?

Діти, вдома ви прочитали казку Петра Павловича Єршова «Коник-Горбоконик». З усіх творів, написаних Єршовим, найвідомішою була ця казка.

Павло Петрович Єршов – російський письменник, родом із Сибіру, ​​народився він в 1815 році. У дитинстві йому доводилося переїжджати з місця на місце з батьком, який був волосним комісаром; жив в Омську, Петропавловську, Тобольську. Знав побут селян, тайгових мисливців, рибалок, На поштових станціях слухав казки, пісні, розповіді старих про заселення Сибіру. Добре знайомий з народними казками про жар-птицю, Сивку-бурку.

Навесні 1834 року професор російської словесності Петербурзького університету Плетньов замість лекції прочитав студентам першу частину казки «Коник-Горбоконик», а потім назвав ім'я автора, який сидів тут же, 19-річного студента Петра Єршова. У липні 1841 року казка була надрукована анонімно. Зверталися до всіх, щоб дізнатися ім'я автора, але автор не відгукнувся. Коли ім'я автора встановили, до Єршова прийшов успіх. Це був єдиний відомий твір, хоча були й інші віршовані твори, але вони були написані менш вдало.

**Цікаве про Росію. Виступ учителя.**

Росія – це найбільша країна в світі. Її простори воістину неймовірні, адже вона розкинулася на весь континент.

РФ лідирує серед усіх країн світу за запасами природних ресурсів і займає одне з перших місць за багатством культурної спадщини. У всьому світі відомі російські дитячі письменники: К.Чуковський, С.Маршак, Л.Кассіль, В.Катаєв, Е.Успенський, М.Носов, К.Буличов, О.Грін, О.Толстой.

* А книги яких російських письменників вам знайомі?
* Чи знаєте ви, що багато творів цих письменників екранізовані. Які з них? (О.Толстой «Пригоди Буратіно», М.Носов «Пригоди Незнайка», К.Буличов «Таємниця третьої планети», О.Грін «Пурпурові вітрила» та ін.).

У Москві знаходиться найбільший ресторан McDonalds в світі. Росіянин Олексій Пажитнов винайшов найпопулярнішу гру в світі – Тетріс. Найвищою спорудою в Європі вважається Останкінська телевежа. Це бетонна споруда висотою 540 метрів. У Росії найбільші запаси природного газу. Частка запасів Росії становить майже чверть (24,6%) всіх світових запасів. У Санкт-Петербурзі найдовша трамвайна мережа, яка становить майже 700 км. Цей рекорд занесений в Книгу рекордів Гіннесса. Ермітаж – це один з найбільших і значущих музеїв світу. В Ермітажі налічується близько 3 мільйонів експонатів від кам’яного віку і до наших днів.

70% Росії – це Сибір.

Російська імперія була найбільшою монархією, розташованою в межах одного континенту, за всю історію людства. СРСР же завоював титул наймасштабної в світі держави з соціалістичним ладом.

Найбільша будівля університету в світі – це висотка МГУ на Воробйових горах. До 1990 року ця вежа була найвищою будівлею в *Європі.*

* Як ви важаєте, чим може нам прислужитися інфомація про Росію? Чи відображено у казці культуру цієї країни? На це питання ми зможемо відповісти, проичтавши казку.

А тепер звернемося до самої казки.

А) Первісне сприйняття.

- Чи сподобалася вам казка? Назвіть героїв, з якими зустрілися в казці. Які епізоди запам'яталися?

4. Бесіда за казкою.

- З якими героями ми зустрілися в першій частині? (Гаврило, Данило, їх батько, Іван-дурник, коник-Горбоконик).

- Які герої ще є в казці?

- Ми зустрілися з братами Івана, що ви можете сказати про них? Брати відправляються в дозор, щоб зловити злодія, який краде пшеницю. Як поводяться брати в дозорі?

-Чи сподобався вам Іванко? Чому саме йому дістається Коник-Горбоконик? (Брати в дозорі проспали, а Іван стереже пшеницю, тому чудовий коник-Горбоконик дістається йому. Чудо пройшло повз братів).

- Як поводяться брати по відношенню до Івана? (Ображають, обманюють, крадуть коней).

- А Іванко як ставиться до їх утисків? Підтвердіть рядками з тексту.

(Іванко їх докоряє: Соромно, брати, красти,

Хоч Івана ви розумніші,

Так Іван-то вас чесніший,

Він коней у вас не крав).

- Як поводиться Іван, опинившись на базарі? Кому дістаються коні Івана, коли їх продали на базарі? (Царю).

Послухаємо фрагмент опери Р. Щедріна «Коник-Горбоконик» «Цар-горох». Уважно послухайте музику, уявіть собі сцену, як цар купує коней і в'їжджає на базар. Яким ви уявляєте собі царя, слухаючи музику?

- Як поводиться Іван у ставленні до царя?

-Цар пообіцяв Івану хороше життя в палаці, що відповідає Іван на це? Підтвердіть рядками з тексту.

(Іван: Тільки, цур, зі мною не битися

І давати мені виспатися,

А не те я був такий).

- Чи могла розумна людина таке говорити царю?

Іван говорить царю те, що розумному не дозволено. Він поводиться як блазень-дурник, тому що з блазня попит малий. Всі вважали в палаці його дурнем, тому не чіпали. Але один царедворець наговорив на Івана, позаздривши йому, з цього почалися всі біди у Івана.

- Які події очікують Івана попереду? (Зустріч з жар-птицею, з Цар-дівицею, пошуки в підводному царстві).

- Перекажіть епізод про те, як Іван вирушає на пошуки Жар-птиці.

- Як Іван відноситься до коней? (Знайти епізод в тексті і прочитати).

- Веде він себе як блазень? (Тут Іван інший, він показаний вмілим селянським хлопцем, який любить коней, він вміє за ними доглядати. А вранці для царя він знову блазень).

Згадаймо ще один епізод - зустріч Івана з Цар-дівицею. Чи сподобалася вона Івану? Підтвердіть це рядками з тексту.

1. **Узагальнення знань з теми уроку.**

Діалоги у парах за такою системою завдань:

* Після прослухування фрагменту з опери Р. Щедріна «Коник-Горбоконик» сцена «Ночі» слухати уважно і відповісти на питання: Чи допомогла музика передати настрій казки? Проаналізувати, які образи виникають у вас під час його звучання ? Продумати, до якого епізоду з тексту підходить цей уривок з опери?
* Після перегляду мультфільму «Коник-горбоконик» порівняти, чи відповідають його образи та сюжетна лінія образам, які створив П.Єршов?
* Переглянути ілюстрації до казки та проаналізувати епізоди, з якими вони пов’язані.
* Поставити запитання до твору.
* Взяти інтерв’ю у Івана.
* Заповнити таблицю: відмінності народної казки від літературної.
* Провести діалог з автором казки. Чому він дав Івану саме Коника-Горбоконика в якості помічника?
* Поруч з Іваном був його вірний друг Коник - Горбоконик. Саме він допомагав головному герою справлятися з усіма випробуваннями. Коник-Горбоконик, насправді, дуже незвичайний персонаж. Знайти все, що стосується зовнішності Коника та все, що стосується його характеру і чарівних властивостей.
* Чи можна, на вашу думку, назвати Коника-Горбоконика красивим? Маленький, горбатий, довговухий ... Навряд чи. Але ж він нам подобається. Чому?
* Якими рисами характеру володів Коник-Горбоконик ? Доведіть, що ця казка не тільки про чарівні пригоди Івана і його помічника, а й про дружбу, про вірність, про доброту і взаєморозуміння, про взаємовиручку.
* Чому Коник не робив всю роботу за Івана? Адже з його чарівними силами це було нескладно. Іван сам чистив коней, сам ловив Жар-птицю, сам чатував Цар-дівицю, сам домовлявся з Місяцем.
* Чи погоджуєтесь ви з думкою, що автор хотів, щоб ми побачили, який насправді працьовитий, сміливий, спритний, кмітливий, дружелюбний Іван.
* Чому автор зобразив Івана дурником?

- Згадаймо все, що ми дізналися про Івана, що це за герой? (Селянський хлопчина, любить коней, щасливий, довірливий, простий, добрий, невибагливий).

Сьогодні ми не просто познайомилися з літературною казкою, але проникли в світ музики. Музика і література - два різних види мистецтва, але як добре вони взаємодіють один з одним, допомагаючи створити казковий світ. Музика допомагає краще уявити чарівний світ, передати настрій, авторські почуття. Але сьогодні ми спробуємо ще й розібратися в особливостях створення ілюстрації до казки, тобто поринемо у таємниці образотворчого мистецтва.

Учитель пропонує проаналізувати ілюстрації художників-ілюстраторів і допомагає зробити висновок про особливості створення ілюстрації.

Учні під керівництвом вчителя аналізують зміст ілюстрацій художників і роблять висновок про особливості створення ілюстрації.

**Завдання учням – створення колективної ілюстрації до казки.**

Алгоритм створення ілюстрації може бути таким:

1. У казці для ілюстрування вибираються, як правило, фантастичні персонажі: жар-птиця, диво-риба і т.д. Адже передбачається, що казку будуть читати діти, і художник повинен допомогти їм уявити цих чарівних героїв, яких вони ніколи в житті не бачили.
2. Обов'язково на ілюстраціях присутні бути зображені головні герої.
3. Крім того, ілюструються найважливіші і захоплюючі моменти казки.
4. Визначення композиції малюнка. Що буде композиційним центром малюнка? Як позначити композиційний центр на малюнку?
5. Колірне рішення. Як за допомогою кольору передати характери героїв, їх настрій? Як передати казкову атмосферу твору ?
6. **Підведення підсумків уроку.**

Учитель організовує роботу з підбиття підсумків уроку.

Учні під керівництвом вчителя підводять підсумок уроку, спираючись на таблички, вивішені на дошці.

Учитель: Отже, я вважаю, що цілі, поставлені на початку уроку, ми досягли. І зараз мені хотілося б почути відповідь на питання: що потрібно пам'ятати, щоб отримати блага? Яка основна ідея твору ? Що нового ви дізналися про П.Єршова? Про культуру Росії? Чим цікава для нас ця країна?

Учитель організовує роботу учнів з рефлексії.

Учитель: Наш урок добігає кінця. І мені хотілося б дізнатися, що було для вас цікавим і корисним на цьому уроці. Щоб отримати відповідь на своє питання, я пропоную вам гру «Скринька допитливості». (Учитель показує її).

 У вас на столах конверти із зірочками. Кожна зірочка- це іскорка вашої цікавості. На екрані підказки, які нагадають вам різні моменти нашого уроку. Згадаймо, чим ми сьогодні займалися, про що говорили. Якщо цей момент уроку зацікавив вас і ви хотіли б дізнатися щось ще з цієї теми, то ви кладете зірочку в мою скриньку з номером фрагмента уроку, який зацікавив вас.

(Учні пишуть на зірочках номери).

     Наша скринька наповнилася іскорками вашої допитливості. А тепер я підключаю новітні комп'ютерні технології, і відбувається диво. Вас чекає подарунок. (Учитель дістає подарунок зі скриньки). Ви чесно його заслужили.

**Додаток Й**

**Оцінка ефективності стилю педагогічного  спілкування педагога з дітьми (Ю. В'юнкова) для учителів**

Прочитайте твердження і зіставте їх з власним досвідом роботи. Оцініть кожне твердження відповідно до градації відповідей:

абсолютно вірно - 2 бали;

«так, вірно» - 1 бал;

ні «так», ні «ні» - 0 балів;

«ні» - 1 бал;

невірно - 2 бали.

**Опитувальник**

1. Я вмію витримати паузу після формулювання проблеми, питання, щоб не заважати дітям думати, приймати рішення.
2. Я не веду дитину за руку в рішенні проблеми, питання, завдання. Своє спілкування з дітьми починаю з питання: «Що скажете?», «Що думаєте?», «Про що мовчите?»
3. Я можу вибрати потрібну міру допомоги, щоб кожна дитина змогла виконати роботу самостійно.
4. Я ніколи не повторюю відповіді дітей, літературно формулюючи їх думку.
5. У мене на заняттях діти мають можливість задати питання, висловитися, відчувають себе спокійно і природно,
6. Я зважаю на бажанням дітей продовжити той чи інший вид роботи, якщо вони відчувають стан натхнення, творчості, навіть якщо збільшення обсягів роботи не передбачено планом діяльності.
7. Я приймаю помилки дітей, так як їх помилки є джерелом питань, проблем, обговорюваних групою.
8. Я володію активними методами і формами роботи (ігровими, тренінговими, театралізацією і ін.).
9. Я володію методами збереження нервово-психічного здоров'я дітей.
10. Я можу зняти роздратування, гнів, агресію у дитини, вмію переключити її увагу.
11. Я є для своїх дітей (вихованців) товаришем, однодумцем, рівноправним партнером у їхніх справах.
12. Я намагаюся пізнати своїх дітей. Даю зрозуміти, що бачу їх гідності незалежно від їхніх успіхів.
13. Я вмію наситити життя дітей в своїй групі різноманітною творчою діяльністю, щоб кожен мав можливість реалізувати себе.
14. Я вчу школярів аналізувати поведінку, почуття, вчинки не тільки літературних героїв, а й свої, своїх товаришів, дорослих людей.
15. Я заохочую інтелігентне і відкрите вираження дітьми своїх почуттів.
16. Я розвиваю у дітей здатність бачити і цінувати індивідуальність інших.
17. Я намагаюся підтримати симпатії дітей один до одного. Допомагаю кожному знайти товариша.
18. У навчально-виховному процесі постійно виникають ситуації, коли спілкування дітей один з одним йде безпосередньо, без мого втручання і спонукання.
19. Мої діти (вихованці) володіють колективними прийомами вирішення проблем. Уміють слухати один одного, не блокують чужих ідей.
20. Я не використовую позначки в якості заохочення і покарання

**Опрацювання результатів**

Складіть бали по кожному твердженню, а отриману суму розділіть на 20 (кількість питань). Підсумкове число свідчить про рівень ефективності Вашого педагогічного спілкування.

**Рівень 1 - кількість балів від 2 до 1,1.** Ви демократичний педагог, який володіє умовами організації навчання, спрямованими на загальний розвиток вихованців. Вам успішно вдається враховувати в своїй роботі індивідуальні особливості дитини. Ви вмієте стимулювати розвиток колективу. Ваші вихованці відчувають інтерес до спілкування з Вами. Однак подумайте, чи не є Ваша думка про себе наслідком завищеної самооцінки, яка проявилася в Ваших відповідях на питання?

**Рівень 2 - кількість балів від 1 до 0,1.** Ви усвідомлюєте основні умови організації навчання і безпосереднього спілкування з дітьми. Щоб усвідомлення перейшло в щоденну практику, Вам слід створювати ситуації для розвитку дитячої самостійності, індивідуальної творчості, більше заохочувати ініціативу, спрямовану на освоєння учнями знань і досвіду.

**Рівень 3 - кількість балів від 0 до - 0,9.** Вам слід серйозно переосмислити своє спілкування з дітьми. Для деяких Ваш стиль спілкування підходить, але інші можуть відчувати невпевненість в спілкуванні з Вами. Проаналізуйте ті твердження, які Ви не прийняли. Що викликало Вашу незгоду? На які позиції Ви могли б вже зараз поглянути по-іншому? Починайте діяти!

**Рівень 4 - кількість балів від -1 до -2.** Одне з двох: Ви або авторитарні, або ж, навпаки, надмірно опікаєте дітей. У багатьох випадках їм важко спілкуватися і працювати з Вами. Для створення атмосфери, що сприяє максимальному розвитку особистості кожного вихованця, Вам потрібно змінити стиль спілкування, що склався в групі. Якщо Ви готові це зробити, починайте з переосмислення будь-якої з зазначених вище позицій.**Додаток К**

**Маніпулятивна гра «Повна демократія» для учителів почіаткової школи**

**Призначення. Процедура групового психологічного тренінгу. Учасники «демократично» керують поведінкою одного зі своїх товаришів з метою формування навичок демократичного стилю спілкування.**

Зміст.

Ведучий пропонує учасникам пограти в «повну (стовідсоткову) демократію»:

- Уявіть, що демократичні принципи поширилися не тільки на політику, сферу державного і муніципального управління, а й на ваше особисте життя. Відтепер ви і кроку не зможете зробити без того, щоб не погодити свою поведінку з групою товаришів ...

Крісла краще скласти для цієї вправи не колом, а півколом, так, щоб більша частина залу представляла свого роду «арену», на якій буде діяти жертва. Вибирається один доброволець. Він піднімається зі свого місця. Ведучий, сидячи разом з іншими в півколі, звертається до учасників:

- Ось перед нами стоїть Олександр (Дмитро, Олена, Наталя ...). Щось він нудьгує, треба чимось його зайняти. Які будуть пропозиції? [Після короткої паузи] Може, нехай він пострибає на одному місці? Хто за? Хто проти? Пропозиція прийнято (відхиляється) ...

Якщо пропозиція відхиляється, то очікуються нові ідеї, які відразу ж ставляться на голосування. Доброволець-жертва втілює в життя рішення «парламенту».

Виконавець нарівні з іншими бере участь у голосуванні. Не обов'язково попередньо це повідомляти. Ведучий, помітивши, що доброволець сам не бере участі в голосуванні, висловлює сентенцію: «А ви чому не сприймаєте участь у власній долі? Ви ж не раб, ви повноцінний громадянин!»

Рано чи пізно може настати момент, коли доброволець-жертва категорично відмовляється виконувати прийняте рішення. Тоді його «садять в тюрму» - відводять в один з кутів тренінгового залу (який попередньо можна позначити табличкою «в'язниця»).

Після 5-10 завдань доброволець-жертва сідає на місце, його місце займає інший доброволець (якщо такий взагалі знайдеться). Якщо добровольця немає, то «доброволець» обирається голосуванням. Гра продовжується.

У кінці проводиться обговорення:

- Як воно, бути виконавцем чужої волі?

- Що було приємніше, виконувати чиюсь волю або диктувати свою волю іншим людям?

- Які прийоми маніпуляції хто помітив?

- Чи було відчуття образи? подяки? якісь інші почуття?

- Як краще протистояти тиску на себе з боку великої групи людей? Які тут можливі прийоми, тактики, стратегії?

1. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. М., 1989. С. 57. [↑](#footnote-ref-1)