**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 ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ***

студентки Іванько Анастасії Денисівни

Науковий керівник: **Киричок Інна Іванівна**, канд. пед. наук, доцент кафедри пелагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Рецензенти:

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

**Клунко Р.Ю.,** канд. пед. наук, асистент 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 року

Допущено до захисту завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту к.п.н., проф.­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Коваленко Є.І.

**Ніжин - 2019**

**Анотація.** У магістерській роботі автор розглядає підходи відомих педагогів, методистів до визначення понять «розвиток», «літературний розвиток», «літературний розвиток рідною мовою». Здійснено аналіз навчальної програми з літературного читання для 2-4 класів щодо реалізації завдань літературного розвитку. Схарактеризовано структуру літературного розвитку учнів початкових класів, визначено критерії, показники та рівні сформованості літературного розвитку молодших школярів, здійснено діагностику рівнів літературного розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту. Науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання. Автор переконливо доводить, що літературний розвиток молодших школярів на уроках літературного читання буде інтенсивним, якщо: створити активне розвивальне середовище, яке ґрунтується на суб’єкт-суб'єктних відносинах вчителя та учнів уроках літературного читання; учням постійно систематично пропонувати різнорівневі розвивальні завдання; вчитель стимулюватиме літературно-творчу діяльність молодших школярів.

**Ключові слова:** літературний розвиток, літературне читання, різнорівневі розвивальні завдання, розвивальне навчання.

**Abstract.** In his master's work, the author examines the approaches of well-known teachers, methodologists to the definition of concepts "development", "literary development", "literary development in the native language". An analysis of the literary reading curriculum for grades 2-4 on the realization of literary development tasks has been carried out. The structure of literary development of elementary school students was characterized, the criteria, indicators and levels of literary development of younger students were determined, the levels of literary development of students at the ascertaining stage of the experiment were diagnosed. The pedagogical conditions of literary development of younger students in literary reading are scientifically substantiated and experimentally tested. The author convincingly argues that the literary development of younger students in literary reading will be intensive if: to create an active development environment based on the subject-subject relations of the teacher and students in literary reading lessons; students are constantly systematically offered various levels of developmental tasks; the teacher will stimulate literary and creative activity of younger students.

**Keywords:** literary development, literary reading, multilevel developmental tasks, developmental learning.

**ЗМІСТ**

[**ВСТУП** 5](#_Toc25248516)

[**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ** 17](#_Toc25248517)

[1.1. Поняття літературного розвитку молодших школярів у контексті літературної освіти 17](#_Toc25248518)

[1.2. Пропедевтичний етап літературного розвитку молодших школярів 35](#_Toc25248519)

[**Висновки до першого розділу** 54](#_Toc25248520)

[**РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЧИТАННЯ** 60](#_Toc25248521)

[2.1. Структурно-компонентна характеристика літературного розвитку учнів початкових класів 60](#_Toc25248522)

[2.2. Критерії, показники та рівні сформованості літературного розвитку молодших школярів 63](#_Toc25248523)

[2.3. Діагностика сформованості літературного розвитку учнів початкової школи 68](#_Toc25248524)

[**Висновки до другого розділу** 83](#_Toc25248525)

[**РОЗІДЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ** 88](#_Toc25248526)

[3.1. Педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів під час читання 88](#_Toc25248527)

[3.2. Методика реалізації педагогічних умов літературного розвитку учнів початкових класів 110](#_Toc25248528)

[3.3. Динаміка рівнів сформованості літературного розвитку молодших школярів 116](#_Toc25248529)

[**Висновки до третього розділу** 129](#_Toc25248530)

[**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ** 137](#_Toc25248531)

[**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** 153](#_Toc25248532)

[**ДОДАТКИ** 161](#_Toc25248533)

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження** Концепція «Нової української школи», яка була запропонована діючим Міністром освіти і науки України Лілею Гриневич, та яка набула чинності з 2018 р., окреслює 10 ключових компетентностей, набуття яких має забезпечувати оновлена українська школа. Серед них одніє з найважливіших є літературна компетентність - «обізнаність та самовираження у сфері культури», яка має такий зміст: «Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення до розмаїття культурного вираження інших» [58].

У наш час суспільство вимагає від особистості постійних змін, активних дій, формування вмінь оперативно адаптуватися до нових вимог, компетентно застосовувати здобуті знання, розвиватися та творити. Значно впливають на систему освіти стрімке зростання обсягу інформації, розвиток сучасних технологій, що потребують високого рівня сформованості не лише читацьких умінь, але й швидкості та якості розуміння прочитаного.

Тому читання пронизує всі сфери життєдіяльності людини, стає основою освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної діяльності, а також провідною навичкою самоосвіти людини впродовж життя.

У «Державному стандарті» (2018) ключові компетентності тлумачать так: «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження …» [54].

Також «Державний стандарт» передбачає, що «спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість…» [54].

У навчальній програмі з літературного читання визначено мету цього курсу: «…розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі» [39, с. 3].

Читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Читання».

Навчальний предмет «Літературне читання» – багатофункціональний. Уміння і навички – складова читацької компетентності, які формуються на уроках літературного читання, мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, забезпечують їх подальше засвоєння у наступних ланках загальноосвітньої школи.

Проаналізувавши новий Держстандарт, можна дійти висновку, що у системі початкової школи одним з основних предметів є літературне читання. Воно є важливою складовою освітньої галузі «Мови і літератури», вивчення якого сприяє загальному розвитку й вихованню дитини, забезпечує результативність навчання з інших предметів початкової школи.

Для повноцінного сприйняття художніх творів необхідно, щоб у школярів були розвинені деякі якості, які відповідають специфіці літератури як мистецтва слова. Вони повинні вміти відтворювати в свідомості образи і картини, зображені письменником, навчитися бачити за ними певний життєвий процес, осмислювати ідею твору, заражатися почуттями автора і давати свої власні емоційні оцінки. Свої думки і почуття в зв'язку з читанням і аналізом творів літератури учні повинні вміти вільно, логічно й аргументовано викладати в творах, розкриваючи при цьому їхні художні особливості. Таким чином, школярі повинні володіти і емоційною сприйнятливістю, і легкістю словесного оформлення своїх думок і почуттів, тобто певними літературними здібностями.

Наявність певної системи в керівництві читанням учнів, навчання їх теорії літератури і прийомам аналізу літературного твору - все це забезпечує поступовий розвиток у школярів повноцінного сприйняття художніх творів, а також вміння свідомо розбиратися в системі образів, в композиції, в мові творів. Процес літературного розвитку учнів починається у молодших класах школи. Проте багато учнів недостатньо емоційно і естетично чуйні, зі слаборозвиненою уявою і образним мисленням, з невмінням використовувати образотворчі засоби мови з метою індивідуалізації описуваних предметів і явищ, що негативно позначається на засвоєнні ними літератури в усьому її ідейному і естетичному багатстві.

Відповідно до принципу єдності навчання і розвитку навчання повинно здійснюватися так, щоб не тільки озброювати учнів знаннями, уміннями і навичками, а й одночасно з цим цілеспрямовано розвивати їх розумові здібності.

Концепція літературного розвитку Н. Берхіна, який зробив спробу обґрунтувати розвивальний характер уроків літератури, полягає у тому, що зміст цих уроків має принципово відрізнятися від змісту уроків з інших предметів, метою яких є оволодіння учнями науковими знаннями. Процес взаємодії читача з художнім твором науковець називає навчально-художньою діяльністю, яка включає не тільки пізнання, а й емоційну оцінку, викликану особистими переживаннями школяра, і визначається інтересами, значущими саме для даної особистості [8, с. 29].

Н. Берхін критеріями літературного розвитку учнів визначає художні емоції, які характеризують не тільки правильність розуміння задуму автора твору, а й вміння помічати все більш глибокі, інтимні переживання в собі, вміння їх чітко усвідомлювати, розуміння говорити про них яскраво, барвисто і точно описувати їх. Науковець вважає, що виявлення психологічного механізму художнього сприйняття дозволяє вирішити проблему розвивального навчання [там само, с. 57-63].

Сьогодні проблема літературного розвитку потребує збагачення, доповнення і деяких коректив як з точки зору методології, так і в аспекті змісту і технологій здійснення. Сучасна літературна освіта школярів відчуває одночасно позитивні і негативні впливи сучасної соціокультурної ситуації. З одного боку, зростання ролі культури в освіті, перетворення знань в інтелектуальний фактор і в реальну життєву силу, доступність духовних цінностей для людини, різноманіття освітніх систем, прагнення до відродження кращих традицій педагогічної спадщини минулого все це свідчить про зростання процесу осмислення і глибокого перегляду тактики і стратегії літературної освіти і розвитку. З іншого боку, конфлікт між зростаючою кількістю інформації і неможливістю її глибокого осмислення, абсолютизація візуального сприйняття, ціннісна дезорієнтація, деструктивні зміни в галузі мови, відмова від класичних традицій в художній творчості - все це формує у сучасних школярів утилітарно-споживацьке і престижно-прагматичне ставлення до літератури, сприяє стереотипності читацького вибору, переважанню антирефлексивної читацької установки, що значно знижує цінність літературної освіти в свідомості підростаючого покоління і суттєво гальмує процес літературного розвитку.

Сучасний рівень розвитку методики викладання літератури як науки вимагає формування нових парадигм, що орієнтують школярів поряд з глибоким засвоєнням різноманітних теоретичних знань на їх ефективну духовну переробку і рефлексію з метою усвідомлення їх особистої значущості і ціннісного сенсу. Необхідне розуміння гуманістичної, людинотворчої функції науки як кардинальної в розвитку і збереженні універсальної цілісності підростаючої особистості.

З вищевикладеного постає, що Державний освітній стандарт, освітні програми початкової освіти орієнтовані на літературний розвиток школярів, на виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості. Ця мета певною мірою відображена в підручниках для початкової школи. Наприклад, у підручнику «Літературне читання» В.Науменко [52] створені спеціальні проблемні ситуації, що дозволяють дітям відчути і усвідомити необхідність в новому знанні для вирішення навчально-практичного завдання з читання. Однак стандарт початкової освіти, програми, підручники з читання для початкової школи не ставлять мету літературний розвиток молодшого школяра як особливого елемента змісту соціального досвіду.

Сьогодні суспільну ситуацію можна назвати критичною: зміст освіти в початковій школі недостатньо спрямований на літературний розвиток особистості. Все це підтверджує актуальність обраної нами проблеми літературного розвитку учнів початкової школи на уроках літературного читання, її значимість для теорії і практики літературної освіти молодшого школяра.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми** Як об’єкт наукового аналізу проблема літературного розвитку давно привертає увагу багатьох науковців, кожен з яких знаходить свій своєрідний дослідницький зріз.

Розвиток пізнавальних і розумових здібностей, естетичного смаку і емоційної культури, читацьких інтересів, системного і образного мислення, аналітичних та інтерпретаційних умінь, уяви та творчих здібностей, здібностей до літературно-художньої діяльності - такі основні напрямки, які розробляли в теоретичних дослідженнях методисти в аспекті даної проблеми.

Великий внесок в розробку проблеми літературного розвитку внесли вчені Ф.Буслаєв [11], В.Стоюнін, В.Водовозов, В.Острогорский [57], Ц.Балталон [5], В.Данилов [21], М.Рибникова [65], В.Голубков, Н.Кудряшов [35], Н.Молдавська [50], Л.Жабицька [23], В.Маранцман [44], М.Качурін, З.Рез, О.Богданова, Н.Демидова, Г.Бєлєнький, І.Збарський, Т.Курдюмова, П.Свєтловська [70], Є.Колокольцев, Н.Мещерякова [47], Л.Рожина [61], І.Подругіна, Л.Крилова та ін.

Зауважимо, що літературний розвиток молодших школярів став предметом ґрунтовного вивчення лише у кінці XX ст., що визначалося необхідністю наукового обґрунтування концепцій і програм літературної освіти молодших школярів.

У працях методистів (М. Качурін, Н. Кудряшов [35], В. Маранцман [44], Н.Молдавська [50] ) схарактеризовано літературний розвиток читачів різних вікових груп через сприйняття художніх творів.

Дослідженню проблеми літературного розвитку присвячені роботи психологів О. Никифорової [53], Л. Жабицької [23], Н. Берхіна [8], методистів Н.Молдавської [50], В. Маранцмана [44].

У наукових дослідженнях можна виділити два напрямки: перший орієнтується на навчання читання, сприйняття художнього твору та формування читацької самостійності при роботі з дитячою книгою (Л.Біленька [6], М.Свєтловська [70], Т.Рамзаєва [59], О.Нікіфорова [53], М.Омороков), другий напрям має на меті забезпечення літературної освіти і розвитку молодших школярів (М.Воюшина [15], В.Левін, С.Колодезников, Г.Кудіна, З.Новлянська, Т.Троїцька, І.Сосновська [74], Л.Стрельцова, Н.Тамарченко та ін.).

Проблеми літературної освіти і розвитку школярів розглядали в основному в середній і старшій ланках шкільного навчання. Були досліджені теоретичні основи літературного розвитку (Н. Молдавська), принципи взаємодії мистецтв на уроці літератури (В.Маранцман), літературний розвиток учнів в процесі аналізу художнього твору (І. Сосновська). Так, науковою школою В.Маранцман (Л. Коновалова, Г. Ачкасова, О. Целікова, Л. Шамрай та ін.) розроблені питання організації читацької діяльності, вікових особливостей сприйняття старшими школярами творів різних літературних родів і жанрів.

Літературну освіту і розвиток молодших школярів розглядали через призму модернізації літературної освіти і розвитку молодших школярів (М.Воюшина [16], С.Жук [24]), як комунікативно-діяльнісну систему (Т.Троїцька), як розвиток учнів в контексті рідної мови (С. Содномов [72]), як процес формування ключових компетентностей під час аналізу художнього тексту (В.Хопренінова [81]), як розвиток школярів з вадами слуху в процесі початкового навчання (О.Красильникова), як еволюцію типів шкільного аналізу літературного твору (Є.Целікова [82]).

Таким чином, різні аспекти літературного розвитку школярів розглянуті в психолого-педагогічній науці та практиці досить докладно.

Однак до цього часу не розкриті можливості змісту навчального матеріалу, що впливають на літературний розвиток під час уроків читання, не виявлено критерії, принципи відбору та умови застосування такого матеріалу. Окрім того не виявлено педагогічні умови, необхідні для літературного розвитку молодших школярів на уроці читання.

Сьогодні, коли в початковому навчанні значне місце відводиться літературній освіті учнів, необхідно конкретизувати способи організації літературного розвитку учнів початкових класів, визначити педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів на уроці літературного читання.

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 літературний розвиток вже в молодшому шкільному віці; з іншого боку, в психолого-педагогічній літературі недостатньо вивчена ця проблема, особливо на уроці читання в початковій школі.

2. З одного боку, в останні роки проведена значна робота щодо посилення творчого компонента в змісті початкової освіти: збільшилася кількість варіативних підручників, більшість навчальних предметів, які оснащені навчально-методичними комплектами, багато з яких містять завдання розвивального характеру, проблемні ситуації; з іншого боку, вчителі не мають достатньої підготовки для роботи з ними. Можна говорити про суперечності між теоретичними підходами до вирішення даної проблеми і практичним її станом в діяльності класоводів НУШ.

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

Зазначені протиріччя дозволили поставити низку питань: чи існує специфіка літературного розвитку молодшого школяра? Якщо існує, то в чому вона полягає? Як діагностувати рівні літературного розвитку? Які способи організації літературного розвитку школярів? Які особливості літературного розвитку на уроках читання у початковій школі? Які педагогічні умови забезпечують найбільш ефективний літературного розвитку молодших школярів на уроці читання?

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми літературного розвитку учнів початкової школи на уроках літературного читання 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 літературного розвитку молодших школярів на уроках читання»**.

**Об’єкт дослідження** – літературний розвиток молодших школярів у процесі літературної освіти.

**Предмет дослідження**– педагогічні умови літературного розвитку учнів початкової школи в системі літературної освіти.

**Мета** – обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання.

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

1. Розглянути підходи відомих педагогів, методистів до визначення понять «розвиток», «літературний розвиток», «літературний розвиток рідною мовою».
2. Проаналізувати навчальну програму з літературного читання для 2-4 класів щодо реалізації завдань літературного розвитку.
3. Схарактеризувати структуру літературного розвитку учнів початкових класів.
4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості літературного розвитку молодших школярів.
5. Діагностувати рівні літературного розвитку учнів.
6. Науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання.

**Гіпотеза дослідження: Педагогічними умовами літературного розвитку молодших школярів нами визначено:**

- активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання творів музичного та образотворчого мистецтва;

- систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного);

- стимулювання розвитку естетичних переживань під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання в учнів;

- створення умов для літературно-творчої діяльність 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 і теоретична значущість дослідження:**

- на основі методології історико-культурної концепції розвитку, з урахуванням ціннісно-антропологічного, гуманістичного та синергетичного підходів конкретизовано зміст літературного розвитку, виділені його опори, уточнено сутність поняття «розвиток», «літературна освіта»;

- проаналізовано програму з літературного читання щодо завдань розвивального характеру у ній;

- визначено та обґрунтовано раціональні методи і прийоми, які сприяють літературному розвитку учнів початкових класів на уроках читання;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні сформованості літературного розвитку молодших школярів;

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови літературного розвитку 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.

**Методологічну основу дослідження** становлять наукові положення про літературу як мистецтво слова і естетичний феномен (М. Бахтін, П.Берков, А.Бушміна, М.Каган, О.Леонтьєв, Ю.Лотман, В.Скатерщиков, В.Хализев);

- про багатофункціональність літератури і вплив її на читача (А.Андронова, Л.Біленька, М.Берлянд, Є.Бугрименко, І.Волков, В.Маранцман, Н.Молдавська, Л.Тимофєєв, В.Чудінова);

- про сутність процесу сприйняття, цілісності, нерозривний зв'язок форми і змісту твору (Є. Волков, Л.Виготський, М.Каган, Н.Молдавська, Б.Мейлах, Л.Тимофєєв);

- про вплив культури на збагачення духовного світу особистості (В.Біблер, Л. Коган, В.Межуєв та ін.);

- теорії розвитку особистості, діяльності, спілкування (Г.Андрєєва, Л.Божович, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, М.Каган, О.Леонтьєв, В.Мухіна, С. Рубінштейн, Є.Тарасов, Д. Фельдштейн);

- теорії навчальної діяльності (А.Асмолов, А.Венгер, Л. Виготський, А.Воронцов, В. Давидов, П. Гальперін, І.Зимня, Н.Коряковцева, В.Слободчиков, Є. Тарева, Г.Цукерман, В. Шадриков);

- концепції початкового етапу літературної освіти (М.Воюшина, Т.Троїцька).

**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 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 найбільш інтенсивний літературний розвиток молодших школярів на уроках літературного читання.

**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 літературного розвитку учнів початкової школи (констатувальний етап експерименту);

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

• обґрунтування педагогічних умов літературного розвитку 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, початкової освіти та освітнього менеджменту 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 – 83 джерела, додатків - 10. Основний зміст викладено на 148 сторінках тексту, що включає 12 таблиць та 5 рисунків.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

* 1. **Поняття літературного розвитку молодших школярів у контексті літературної освіти**

Щоб розібратися в дефініції поняття «літературний розвиток», доцільно проаналізувати зміст поняття «розвиток».

Аналіз філософської літератури (Арістотель, Й. Гердер, Г. Гегель, А.Бергсон, М.Хайдеггер, В. Соловйов ) показує, що при єдності об'єктивної системи значень поняття «розвиток» існує різноманіття науково-логічних підходів в розумінні процесу розвитку, його змісту і форм: є лінійні, поступальні, стадіальні, спіральні, синхронні, гетерохромні уявлення про розвиток (Арістотель, Гердер, Гегель, А. Бергсон, М. Хайдеггер, В.Соловйов). Арістотель, а за ним Ж. Ламарк і Й.Гете розглядали розвиток за принципом «сходів істот». Августин Блаженний навчав про незворотність змін - відомий образ «стріли часу». А. Бергсон пов'язував еволюційний рух з гранатою, яка раптово розірвалася на частини і утворила безліч розбіжних від центру напрямків. Й.Гердер увів поняття «ланцюг розвитку». На його думку, розвиток має всеосяжний характер. Він вважав, що людина повинна сама закласти основу свого майбутнього явища як людини, сама «виткати тканину» свого майбутнього [72, c. 41].

Г. Гегель уявляв розвиток як становлення, що виникає в процесі внутрішнього саморуху. Центральним положенням гегелівської діалектики, яке рухає всю його систему, її категорії і поняття, є так зване «діалектичне протиріччя». Вже попередник Г.Гегеля І. Кант показав, що в процесі пізнання мислення розплюсовується, утворюючи пари взаємовиключних один одного категорій і понять - «антиномії» [72, c. 15]. З урахуванням цієї концепції найбільш загальні вживані людиною поняття виявляються протилежними і попарно пов'язаними один з одним. У кожній такій парі поняття взаємно заперечують один одного, але в той же час не можуть один без одного існувати, тому що вони взаємно визначають один одного. Там, де в формальній логіці мислення змушене зупинитися, зіткнувшись з протиріччям, Г. Гегель починає розворот своєї діалектики. Протиріччя у нього виявляється не кінцем, а початком руху і джерелом всякого розвитку. По суті, так само як різниця електричних потенціалів створює електрорушійну силу, у Г.Гегеля розплюсованість протиріччя створює енергію розвитку. Гегелівський процес розвитку носить стадіальний характер, в якому одна стадія вичерпує себе і переходить в іншу, яка, в свою чергу, концентрується і накопичує енергію для подальшого розвороту (так здійснюється закон «заперечення заперечення»). Для ідеаліста Г.Гегеля розвиток відноситься, перш за все, до сфери Духа, мислення [72, c. 16]. З урахуванням ідей Г.Гегеля про розвиток ми можемо говорити про його парадоксальний характер, який пов'язаний зі зміною і незмінністю одночасно. Якщо щось розвивається, то це означає, що воно, з одного боку, змінюється, а з іншого - залишається самим собою. Це можна назвати «парадоксом розвитку», і це теж має важливе значення для визначення вмісту і вектора літературного розвитку школяра.

У екзистенціальної філософії розвиток особистості розглядається як процес її становлення, самотрансцендування, набуття Сенсу життя через діалектичне злиття перервності й безперервності. Для східних філософських традицій характерним є екстенсивний розвиток шляхом всі більшого охоплення об'єктивного світу і включення його у власне «Я», для Російської філософської школи характерною є ідея стадіальності [72, c. 64].

У психолого-педагогічному сенсі під розвитком розуміється набуття життєвого досвіду школярем, що передбачає кількісні й якісні зміни психіки, вдосконалення розумових можливостей індивіда, формування у нього нових здібностей і психічних структур, що дозволяє освоювати нові способи прояву активності [56, c. 113]. Для освітнього процесу важливим є питання про загальний і спеціальний розвиток особистості.

Майже всі дослідники сходяться у тому, що розвиток можна визначити як зміну в часі. Ю.Карандашев виділив основні підходи до визначення поняття «розвиток»:

• розвиток як зростання - процес кількісного зміни зовнішніх ознак об'єкта, що вимірюються в висоті, довжині, ширині, товщині, вазі та ін. У сучасній науці таке визначення не зустрічається, оскільки зростання - всього лише одна зі сторін розвитку, його зовнішній показник і кількісна характеристика;

• розвиток як дозрівання - морфологічні зміни, які відбуваються під безпосереднім управлінням генетичного апарату. У сучасній науці таке визначення не зустрічається, так як тут перебільшується значення біологічної спадковості і применшується значення інших сторін розвитку;

• розвиток як вдосконалення. Це визначення часто використовується в педагогіці і носить телеологічний характер, тобто в ньому спочатку передбачається наявність мети (теле), в якості якої виступає якась «досконала», ідеальна форма розвитку, але при цьому незрозуміло, є вона зовні (Богом, вихованням , зовнішнім середовищем) або внутрішньо заданою (через спадковий апарат), і чому саме така форма розвитку повинна розглядатися як найкраща, досконала, а не яка-небудь інша;

• розвиток як універсальна зміна. В якості одного з критеріїв для визначення розвитку висувається вимога спільності, універсальності змін, що відбуваються, тобто однакові зміни повинні мати місце у людей різних культур, віросповідань, мов, рівнів розвитку, але при цьому неможливо реально встановити, які зміни віднести до загальних, універсальних, а які розглядати як часткові;

• розвиток як якісна, структурна зміна. Визначення розвитку через якісні зміни пов'язано з розумінням об'єкта як системи. В даному випадку мова йде про вдосконалення тільки структури об'єкта, виключається кількісна міра вдосконалення і зберігається тільки якісна;

• розвиток як кількісно-якісна зміна. Дане визначення найбільш повно розкриває суть поняття «розвиток»;

• розвиток як зміна, що несе за собою нові зміни. Незадоволеність існуючими визначеннями розвитку стимулювала пошук і виникнення нових ідей. Наприклад, Шмідт показує наявність тісного, екзистенціального зв'язку між змінами, наступними один за одним, А. Фламмер зазначає, що розвитком слід вважати тільки такі зміни, які тягнуть за собою нові зміни («лавина змін»). У цьому визначенні проводиться ідея еволюційної наступності змін [27, с. 15].

Є. Сапогова зазначає, що зміни, що відбуваються в розвитку, можуть бути:

• кількісними (якісними);

• безперервними (дискретними), стрибкоподібними;

• універсальними (індивідуальними);

• оборотними (необоротними);

• цілеспрямованими (ненаправленими);

• ізольованими (інтегрованими),

• прогресивними (еволюційними) або регресивними (інволюційними) [68, с. 143].

Загальний розвиток особистості включає в себе абсолютно всі характеристики будь-якого спеціального розвитку, до чого б вони не відносилися. Однак співвідношення загального і спеціального розвитку є не таким простим, як здається на перший погляд, тим більше в аспекті літературного розвитку, і, щоб його зрозуміти, потребує конкретизації.

Загальний та спеціальний розвиток не можна відокремити одне від іншого, що неодноразово підкреслювати радянські психологи та педагоги (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Л. Виготський, Б. Ельконін, В.Давидов, В.Зінченко, В. Слободчиков, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.).

Проблеми літературної освіти (ЛО) і літературного розвитку (ЛР) невіддільні одне від одного. Мета будь-якої освіти - розвиток особистості, тому неважко зрозуміти, що мета ЛО - ЛР дитини. Для успішної роботи з дітьми необхідно розібратися в цьому процесі, його суті, специфіці, умовах.

Літературний розвиток - віковий процес, оскільки у міру розвитку кругозору, накопичення читацького досвіду сприйняття одного і того ж твору одним і тим же учнем з роками буде поглиблюватися.

Але це і навчальний процес: характер навчання обов'язково позначається на ході літературного розвитку, причому може не тільки сприяти його розвитку, а й через невмілі дії вчителя загальмувати його. Сучасна методична наука шукає засоби і умови, технології, що сприяють літературному розвитку школярів.

Літературний розвиток як навчальний процес передбачає розвиток здатності до безпосереднього сприйняття мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати і оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та розвиток власної літературної творчості дітей.

Метою літературної освіти на сучасному етапі освіти є залучення світу дитини до світу культури, знайомство з мовою культури.

Стосовно початкової школи проблемою літературного розвитку займалася З.Романовська. Вона розглядає літературний розвиток як частину загального розвитку і визначає основні методичні положення, які сприяють літературному розвитку:

* + - * положення розвивального навчання;
      * розвиток молодших школярів безпосередньо залежить від художньої цінності творів, які вивчають учні на уроці;
      * предметом вивчення на уроці повинен бути літературний твір як естетична цінність;
      * специфіка твору повинна визначити структуру уроку [62, с. 145].

Літературний розвиток тлумачать у сучасній методиці як віковий і одночасно навчальний тристоронній процес, що включає:

1) формування читача (навчання сприйняттю, осмисленню та інтерпретації художнього твору в єдності його форми і змісту, оцінці його з естетичних позицій і вираженню свої оцінки, як у словесній, так і невербальній формі);

2) розвиток літературної творчості школярів, здатності адекватно виразити себе в слові;

3) розширення культурного поля дитини, розвиток школяра як носія і творця культури [там само, с. 134].

С. Рубінштейн підкреслює зв'язок розвитку спеціальних здібностей з закономірностями формування і розвитку загальних для всіх людей властивостей: «Ніяк не пояснити і не зрозуміти, скажімо, розвитку здібностей великого музиканта, не враховуючи закономірностей слухового сприйняття» [63, c. 342]. Виявляючи зв'язок загальних здібностей (загального розвитку) і здібностей спеціальних, В.Крутецький доходить висновку про те, що «в процесі вельми специфічної діяльності загальна здатність так перетвориться, так трансформується, що, залишаючись загальною за своєю природою, вона виступає вже як специфічна здатність. У цьому сенсі вона є і загальною, і специфічною» [34, c. 18]. Загальний та спеціальний розвиток - родинні за своєю природою процеси, що протікають на загальній нейрологічній основі. Завданням загальноосвітньої школи є, перш за все, розвиток загальних здібностей (загальний розвиток) дитини, проте в контексті предметів відбувається спеціалізація (специфіка навчального предмета визначає напрямок спеціального розвитку), спеціальні здібності розвиваються одночасно і безпосередньо залежать від загальних розумових здібностей [2, с. 55-71; 48, с. 24]. Проте в психолого-педагогічній літературі виділяються і досліджуються спеціальні здібності: психологія музичних здібностей [79], математичні здібності [34], літературні здібності [30], здібності до образотворчої діяльності [28], технічні можливості [31] та ін.

Говорячи про літературні здібності школярів (літературний розвиток), відзначимо, що ця проблема вирішується неоднозначно, в тому числі визначення структури (компонентів) літературних здібностей як спеціальних. В.Ягункова, розглядаючи літературні здібності школярів, виділяє їх наступні основні складові (компоненти): «чіпка пам'ять», «легкість виникнення творчих станів», «вразливість», «сила мислення і уяви для створення нових оригінальних образів і сюжетів», «багатство словникового запасу і відчуття мови»,«асоціативне багатство слова (багатство словесних асоціацій)» [83].

На наш погляд, виділені В.Ягунковою компоненти відносяться, скоріше, до творчих здібностей в цілому.

У класифікації Л.Жабицької здатність до «сформованості хорошого естетичного смаку», скоріше, можна віднести до загальноестетичних, ніж до літературних [23]. Спірним є й віднесення до літературних здібностей таких, як «спостереження», «творча і відтворювальна уява», «начитаність», «прагнення до творчої діяльності» [20] і «творча уява і мислення» [61], «схильність до обдуманого сприйняття», «нетерпимість до штампів і стереотипів» [33], «вразливість», «спостережливість», «творча уява», «словесне втілення» [29]. Образна пам'ять, естетичний смак, естетичне почуття, творча уява, образне мислення - це неспецифічні компоненти літературних здібностей. Вони необхідні для будь-якої художньої діяльності. Часткові літературні здібності (компоненти) повинні визначатися загальною здатністю всіх тих, хто читає, а саме здатністю «думати словесно-художніми образами», під якою розуміється «здатність сприймати словесне мистецтво як специфічне вираження художнього змісту» [48].

Деякі методисти поділяють літературні здібності на читацькі та літературно-творчі (письменницькі) (Є.Корсунський, В.Маранцман, Т.Рижкова). Саме виділення таких аспектів є правомірним, враховуючи дві сторони літературної освіти школяра - сприйняття тексту і літературну творчість. Однак, на наш погляд, мова повинна йти не тільки про здібності, а й про уміння. Тому в процесі літературної освіти школярів необхідно розрізняти поняття «здібності» і «уміння». Здібності пов'язані з психологічним аспектом освіти, вміння - з педагогічним. Здібності - це індивідуальні особливості людини, які виступають в якості суб'єктивних умов для успішного здійснення тієї чи іншої діяльності. У процесі навчання формуються не здібності, а вміння як освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.

Самі ж здібності не можуть бути зведені до наявних у людини знань, умінь, навичок. Наявність здібностей допомагає більш ефективно опановувати вміннями, прискорює навчання. У методиці виявлення здібностей здійснюється за тими ж завданнями, за якими перевіряється сформованість умінь. Можна, таким чином, зробити висновок про те, що здібності проявляють себе в уміннях. Так, читання як здатність осягати зміст прочитаного виявляє себе в читацьких уміннях.

Отже, говорячи про літературний розвиток, ми маємо на увазі, перш за все, формування умінь, що дозволяють виявити літературні здібності учня і розвинути їх.

Існують такі визначення літературного розвитку:

- літературний розвиток є тим фундаментом, на якому будується загальний художній розвиток (В.Столетов [75]);

- літературний розвиток є частиною особистісного розвитку (О.Леонтьєв [37]);

- літературний розвиток - проблема розвитку особистості, формування і розвитку таких психологічних новоутворень, які реалізує операційно домінантне ставлення до дійсності в особливих формах її переживань (В.Собкін [71]);

- літературний розвиток - це збагачення дитини досвідом операційності в процесі спілкування з літературою, формування у неї нових форм ставлення до дійсності, «удосконалення єдиного світовідчуття індивіда» (М.Кудряшов [35]);

- літературний розвиток - це формування досвіду осмислення одних і тих же речей з різних точок зору, виходячи з різних смислових перспектив, що дозволяє по-новому побачити те, що, здавалося б, уже давно відоме (Д.Леонтьєв [38]).

Саме поняття «літературний розвиток» було введено в 70-і рр. XX ст. Н.Молдавською. Під ним вона розуміє двосторонній процес: по-перше, «розвиток здібності до безпосереднього сприйняття мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати і оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями» [48, c. 22], по-друге, процес розвитку власної літературної творчості дітей.

У тлумаченні Н. Молдавської визначені якісні зміни учня, які досягаються в ході зазначених процесів, - це здібність «мислити словесно-художніми образами», яка виявляє в читацькому сприйнятті, і здатність у власній літературній творчості [там само, c. 23].

Розуміння літературного розвитку як двостороннього процесу стало можливим завдяки досягненням психологів в поясненні розвитку вищих психічних функцій дитини (Л.Виготський, О.Леонтьєв); у вивченні розумового розвитку дітей (Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін) і розвитку спеціальних літературних здібностей (Л. Виготський, В. Дранков, Л. Жабицька, Є.Корсунський, М.Львов, В. Маранцман).

Метою літературної освіти, що включає в тому числі й літературний розвиток, є формування літературно розвиненої особистості, готової до перцептивної читацької та літературно-творчої діяльності. Отже, «основним елементом змісту літературної освіти повинен бути досвід творчої діяльності, який втілюється в сприйнятті художнього твору і в створенні власного тексту» [16, c. 89]. Однак досвід не можна передати, його можна тільки здобути в ході самостійної діяльності, в процесі якої в учнів виробляються певні творчі вміння, як готовність, здатність до найефективнішого виконання дій.

Методичні погляди на цілі літературної освіти зазнали певну еволюцію, що наочно демонструє процес еволюції типів шкільного аналізу літературного твору, які розглядає Є.Целікова [82].

У ХІХ ст. метою літературної освіти було «привчати своїх вихованців логічно мислити і свідомо передавати і зіставляти свої думки, розвинути в них схильність до послідовної, наполегливої розумової праці і зробити їх здатними зосереджуватися на досліджуваному предметі й поступово, згідно з силами і віком, по можливості повно оволодіти ним» [21, c. 51.], тому в основу аналізу літературного твору було покладено «тріумвірат логіки, граматики і риторики» [82]. Це означало переважання формальної освіти, яка розвиває «розумові сили» [11], вдосконалює розумові операції в процесі вивчення художнього твору.

Однак розвиток особистості передбачає розвиток не тільки раціонального начала, але й емоційного. Тому цілком закономірно в методичних концепціях Ц. Балталона і В. Острогорського акцент був зроблений на розвиток емоційного. Ц. Балталон ставить питання про дитячу уяву, виховне читання, первинне враження [5].

Отже, вже в ХІХ ст., в методичних дослідженнях виділяється дві концентрації у розгортанні проблеми співвідношення загального і спеціального літературного розвитку: розумовий і емоційно-образний розвиток учня в процесі навчання літературі. Ця тенденція виявилася досить стійкою і в методиці ХХ ст. Так, наприклад, А.Алфьоров та ін. віддають перевагу розвитку пізнавальних і розумових компонентів у свідомості дитини [1]. У той час В.Фішер та ін. роблять акцент на розвитку естетичного почуття [80].

Спроба комплексного підходу до літературного розвитку учня зроблена в методичних працях В.Данилова. Його роботи характеризує чіткість педагогічних орієнтирів. Методист розділяє почуття та інтелект і робить акцент на розвиток інтелекту учнів, так як, з його точки зору, інтелектуальний розвиток сприяє вдосконаленню і зміцненню в людині почуття. Вчений був переконаний, що для «повноти розвитку необхідні обидва розумових прийоми - і науковий, відсторонений, і подібний - поетичний» [21, c. 138].

Комплексне бачення проблеми розвитку особливо гарно представлено в наступному його висловлюванні: «... щоб організувати вивчення художнього твору як творчий процес, школа повинна наблизити учня-читача за рівнем розвитку до типу мислителя-художника» [21, c. 145].

У ХХ ст. до двох концентр літературного розвитку додається третій - розвиток креативності, творчого початку учнів в процесі навчання літературі. Особливо пильну увагу цьому аспекту розвитку приділяли Н. Соколов [73] та М.Рибникова [65]. Цими ученими-методистами було визначено та описано практично весь спектр прийомів розвитку уяви і творчих здібностей, які використовуються методикою і сьогодні.

У сучасній методиці початкової літературної освіти літературний розвиток трактується як тристоронній [66, c. 75] процес, що включає не тільки вдосконалення читацької діяльності (підвищення якості сприйняття і, як результат, створення інтерпретації художнього твору в єдності його форми і змісту; створення оцінки твору з естетичних позицій і висловлення свого ставлення до прочитаного як у словесній, так і невербальної формі) і розвиток літературно-творчих здібностей школярів, але також підвищення рівня культури дитини. Необхідність зв'язати розвиток особистості з культурним контекстом обумовлена процесами, що характеризують сучасний світ. Глобалізація в галузі культури одним з небезпечних наслідків втрати культурної (національної) самобутності, поглинання малої культури з боку більшої, розчинення культурних особливостей національної меншості в культурі великої нації. Усвідомлення цієї загрози призвело до посилення культурної складової в освітньому процесі: «сутність процесу освіти - не тільки здобуття знань і умінь, а й входження в культурний простір, освоєння культурного середовища, освоєння свого культурного поля» [14, c. 235]. Здатність читача до естетичного сприйняття літератури пов'язане з розвитком певних психічних властивостей.

У психологічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «сприйняття». Так, Л. Столяренко розглядає сприйняття як психологічний процес відображення предметів і явищ в сукупності їх різних властивостей і частин при безпосередньому впливі їх на органи чуття [76].

Особливості сприйняття художньої літератури молодшими школярами досліджені Л.Бєлєнькою [6], О.Нікіфоровою [53], Л.Рожиною [61]. С.Рубінштейн під сприйняттям розуміє чуттєве відображення предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи почуттів. Життєва практика, вказує С.Рубінштейн, змушує людину перейти від ненавмисного сприйняття до цілеспрямованої діяльності спостереження; на цій стадії сприйняття вже перетворюється в специфічну «теоретичну діяльність, яка включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого» [63, с. 165]. Л.Рожин пише, що «повноцінне сприйняття художнього твору не вичерпується його розумінням. Воно являє собою складний процес, який неодмінно включає виникнення того чи іншого ставлення як до самого твору, так і до тієї дійсності, яка у ньому зображена» [61, c. 111].

Психологи вважають, що учні початкових класів виявляють два типи ставлення до художнього світу твору. Перший тип ставлення - емоційно-образний - являє собою безпосередню емоційну реакцію школяра на образи, які стоять в центрі твору.

Другий - інтелектуально-оцінний - залежить від життєвого і читацького досвіду дитини, в якому присутні елементи аналізу.

Таким чином, вікова динаміка розуміння художнього твору може бути представлена як певний шлях від співпереживання конкретному герою, співчуття йому до розуміння авторської позиції і далі до узагальненого сприйняття художнього світу і усвідомлення свого до нього ставлення, до осмислення впливу твору на свої особистісні установки.

Оскільки художній текст допускає можливість різних тлумачень, в методиці прийнято говорити не про правильне, а про повноцінне сприйняття. Над проблемою повноцінного сприйняття художнього твору працювали і працюють багато відомих російських психологів, методистів (М.Воюшина, Г.Кудіна, З.Новлянська, Т.Рамзаєва, М.Соловейчик, М.Львов). Однак в даний час проблема повноцінного сприйняття художнього твору є недостатньо вивченою, оскільки не створено єдиної класифікації рівнів сприйняття, думки вчених розділилися щодо термінології, кількості рівнів сприйняття, умінь, якими повинен володіти учень на кожному з рівнів. Крім того, позиції дослідників і методистів розходяться з приводу того, коли починати навчати дітей розумінню авторської позиції, оволодіння якої передбачає повноцінне сприйняття художнього твору.

Під повноцінним сприйняттям М.Воюшина розуміє здатність читача співпереживати героям і автору твору, бачити динаміку емоцій, відтворювати в уяві картини життя, створені письменником, роздумувати над мотивами, обставинами, наслідками вчинків персонажів, оцінювати героїв твору, визначати авторську позицію, освоювати ідею твору, тобто знаходити у своїй душі відгук на поставлені автором проблеми. Повноцінне сприйняття твору свідчить про високий рівень літературного розвитку. Учений виділяє чотири рівні сприйняття художнього твору молодшими школярами. Читацькі вміння формуються на основі повноцінного сприйнятого художнього тексту [15, c. 127].

Якщо говорити про вміння, то в методиці досі немає одностайності розуміння вміння. Уміння трактується як готовність, здатність людини до виконання дії відповідно до цілей і умов (Л.Гришина, Н.Мещерякова, Ю.Мізін). Інше визначення вміння як дії або системи дій (Н.Молдавська, А.Сафонова) акцентує на операційній стороні діяльності людини. У нашій роботі вміння розуміється в широкому сенсі: і як здатність виконати дію, і як сама дія.

Вміння взагалі - це освоєння людиною здатності виконання дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок, вони складні й розглядаються як складні структурні утворення особистості, що включають чуттєві, інтелектуальні, вольові, творчі, емоційні її якості, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання [56, c. 79]. Тому вміння можна розглядати як вища людська якість, формування якої є кінцевою метою освітнього процесу, його завершенням.

Сучасний підхід до літературного і мовного розвитку учнів за допомогою формування у них читацьких і мовленнєвих умінь склався на основі дидактичної і методичної традиції. Питання про можливість і доцільності формування у школярів читацьких умінь вперше було поставлене Н.Мещеряковою і Л.Гришиною у 1976 р. [46]. Подальший розвиток методичної думки був пов'язаним з розробкою комплексів читацьких умінь Н.Мещеряковою, Л. Гришиною [47]; Н.Молдавською [49]; В. Маранцманом [42], А.Сафоновою [ 69] та ін., з пошуком шляхів їх формування за рахунок спеціальних вправ З. Дорошенко [22]; О. Зенченко [25]; В.Лейбсон [36]; Л.Малі [40], так і в процесі аналізу твору Н.Кудряшовим [35]; В.Маранцманом [43]; А.Сафоновою [69] та ін.

Уміння аналізувати художній твір - вміння складне, так як будь-який художній твір - складна системна єдність. Дане вміння, на думку М.Воюшиної, передбачає, що читачеві невідомий набір правил і операцій, що забезпечують пізнання художнього твору: читач повинен «відкрити» цей набір самостійно. Дане вміння характеризує процес читання і аналізу художнього твору як творчу діяльність [17, c. 9].

Уміння аналізувати художній твір являє собою комплекс умінь, орієнтованих на осягнення окремих елементів твору (композицію, образи, мову та ін.) як частин художнього цілого. Читацькі, літературно-творчі вміння виділені в різний час різними методистами та систематизовані стосовно початкового утворення М.Воюшиною [17, c. 231]. У читацькій діяльності всі вміння діють в комплексі. Читацькі вміння формуються тільки в системі, взаємопов'язані, тому на уроці літературного читання вчитель працює над формуванням читацьких умінь в цілому, хоча кожне конкретне завдання пов'язане з одним з елементів тексту.

Пов'язані між собою і окремі літературно-творчі вміння, серед яких основним, системоутворюючим виступає вміння визначати і реалізовувати в усіх компонентах тексту авторський задум. Основним критерієм творчості, на думку Т.Рижкової, є «оригінальність результату, його новизна, відмінність від уже створеного раніше» [66, c. 75]. Психологи вважають, що задатки творчих здібностей притаманні будь-якій нормальній дитині, потрібно лише вміти їх розкрити і розвинути. Розкрити ж їх можна тільки в діяльності. Таким чином, і літературно-творчі здібності можна виявити, розкрити і розвинути в літературно-творчій діяльності. Як пише В.Асмус, «творчість в тій мірі, в якій, безумовно, творчим є оволодіння дитиною словом: засвоєння мови йде індивідуальним шляхом, і осягнення світу і мови, що відображає його, по-своєму унікальні для кожного» [2, c. 38].

Основна діяльність школяра на уроках літературного читання - читання і осмислення прочитаного - є творчою діяльністю. Тому процес формування читача в силу специфіки предмета «літературне читання» не може бути не орієнтованим на творчість і, отже, потребує методики, яка спрямована на літературний розвиток молодшого школяра через активізацію його творчих сил.

Що стосується критеріїв літературного розвитку школярів, то єдиного погляду на їх перелік ще не вироблено. У методиці склалися два основні підходи до вирішення цієї проблеми. Прихильники першого (Л. Жабицька, Н.Молдавська та ін.) вважають, що основним критерієм літературного розвитку є безпосереднє читацьке сприйняття.

Прихильники другого підходу (В.Маранцман, Г.Кудіна та ін.) поряд з читацьким сприйняттям висувають ще низку критеріїв: обсяг літературознавчих знань; спрямованість інтересів; читацький кругозір; рівень читацьких уподобань; читацькі вміння; мотиви читання, установки; післядія твору.

Основним критерієм літературного розвитку молодших школярів, як вважає М.Воюшина, є рівень сприйняття самостійно прочитаного художнього твору. Такі критерії, як читацький кругозір, установка на сприйняття, мотивація читацької діяльності, характеризують розвиток школяра як читача. Розвиток же літературної творчості передбачає інші критерії, основний з яких - рівень мовного розвитку школяра, що виявляється в самостійній творчій роботі учня - письмових чи усних творах.

Оскільки мета будь-якої освіти – культурний розвиток особистості, то стає очевидним введення поняття «літературний розвиток рідною мовою», яке дозволяє розглядати літературний розвиток як багатоаспектний процес: як процес пізнання навколишньої дійсності через концептосферу українського народу (змістовний аспект), як специфічну діяльність молодшого школяра зі сприйняття і освоєння способів пізнання культури рідного народу (діяльнісний аспект), як початковий щабель в безперервному літературному розвитку в школі (освітній аспект). За Н.Вересовим і А.Мельниковим, «освіта, по суті, це і є відтворення у свідомості людини основних людських цінностей, передача їх від покоління до покоління. Тільки завдяки цьому вони зберігаються» [13, c. 132].

Літературний розвиток рідною мовою в змістовному аспекті відображає процес осмислення, усвідомлення молодшими школярами концептосфери українського народу за допомогою створення «культурного поля школяра»; літературний розвиток рідною (українською) мовою в діяльнісному аспекті передбачає виділення операційної домінанти, яка лежить в основі оволодіння молодшими школярами способами і засобами пізнання художнього твору в «культурному полі школяра»; літературний розвиток рідною (українською ) мовою в освітньому аспекті відображає особливості включення молодших школярів у процес безперервного літературного розвитку з урахуванням вікової періодизації (Л.Виготський) і «культурного поля школяра». Літературний розвиток молодших школярів рідною мовою можна уявити як:

- процес ознайомлення та оволодіння способами пізнання концептуально-семантичної системи рідної культури (концептосфери), яка опосередкована художньою літературою та іншими видами мистецтва, який організований в спеціально створеному середовищі;

- результат даного процесу, який являє собою знання про українську концептосферу, набутий досвід використання культурних концептів як при інтерпретації текстів, так і при їх створенні.

Аналіз філософської літератури (Арістотель, Й. Гердер, Г. Гегель, А.Бергсон, М.Хайдеггер, В. Соловйов ) показав, що при єдності об'єктивної системи значень поняття «розвиток» існує різноманіття науково-логічних підходів в розумінні процесу розвитку, його змісту і форм: є лінійні, поступальні, стадіальні, спіральні, синхронні, гетерохромні уявлення про розвиток.

Аналіз методичної літератури уможливив такий висновок: літературний розвиток тлумачать як багатоаспектний феномен. Існують такі підходи до визначення літературного розвитку:

- літературний розвиток є тим фундаментом, на якому будується загальний художній розвиток (В. Столєтов);

- літературний розвиток є частиною особистісного розвитку (О.Леонтьєв);

- літературний розвиток - проблема розвитку особистості, формування і розвитку таких психологічних новоутворень, які реалізує операційно домінантне ставлення до дійсності в особливих формах її переживань (В.Собкін);

- літературний розвиток - це збагачення дитини досвідом операційності в процесі спілкування з літературою, формування у неї нових форм ставлення до дійсності, «удосконалення єдиного світовідчуття індивіда» (М.Кудряшов);

- літературний розвиток - це формування досвіду осмислення одних і тих же речей з різних точок зору з урахуванням різних смислових перспектив, що дозволяє по-новому побачити те, що, здавалося б, уже давно відоме (Д.Леонтьєв).

- В.Виготський, М.Воюшина, Л.Жабицька, Є.Корсунський, В.Маранцман, Н.Молдавська розглядають літературний розвиток школярів як віковий процес, в ході якого здійснюється здобуття життєвого досвіду, розширення кругозору, накопичення читацьких вражень, змінюється сприйняття художнього твору; і як навчальний процес, характер якого впливає на рівень читацького сприйняття і здібність мислити словесно-художніми образами.

Феномен літературного розвитку ми досліджуємо засобами як загального - філософського, так і часткового - психологічного, соціологічного, літературознавчого, герменевтичного і методичного знання. Це дозволяє використовувати в роботі ідеї різних наукових парадигм і концепцій розвитку: історико-культурної концепції розвитку особистості (Л.Виготський, Д.Ельконін, Б.Ельконін, А.Асмолов), що розглядає процес розвитку в аспекті категорії свідомості; гуманістичної концепції розвитку (Е.Фромм, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Роджерс, В. Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін.), що описують розвиток як процес самоактуалізації внутрішніх сил людини; синергетичної концепції (Г.Хакен, С.Курдюмов, Н.Климонтович, Р. Вінклер, Н.Моїсеєв, М.Волькенштейн та ін.), що представляє розвиток людини як нелінійний процес самоорганізації, що спирається на внутрішню природу особистості; положення ціннісно-антропологічного підходу (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, Ф.Василюк, Б.Братусь, В.Зінченко, Г.Цукерман, А.Арсеньєв та ін.), які вирішують проблему розвитку з точки зору суб'єктивної реальності людини, її особистісних смислів. Все це дозволяє розширити можливості розуміння процесу розвитку, розглянути й осмислити вже зроблене в галузі літературного розвитку під іншим кутом зору і виявити додаткові, перспективні тенденції в його дослідженні.

Ми розглядаємо літературний розвиток школяра в контексті цілісного розвитку особистості та репрезентуємо його, з одного боку, як процес становлення художньої свідомості дитини, з іншого - як формування найважливішого новоутворення свідомості - змістотворних функції ціннісно-смислової сфери особистості.

Поняття «літературний розвиток рідною мовою» (за С.Содномовим) ми розглядаємо також багатозначно: як процес пізнання навколишньої дійсності через концептосферу українського народу (змістовний аспект), як специфічну діяльність молодшого школяра зі сприйняття і освоєння способів пізнання культури рідного народу (діяльнісний аспект), як початковий щабель в безперервному літературному розвитку в школі (освітній аспект).

* 1. **Пропедевтичний етап літературного розвитку молодших школярів**

Оскільки у нашій роботі ми зосереджуємо увагу на літературному розвитку учня під час уроків читання, під час яких школярі опановують навички читання та розуміння твору, то варто розібратися у характерних особливостях процесу читання.

Читання - вид мовленнєвої діяльності, спрямований на смислове сприйняття графічно зафіксованого тексту. Метою читання є отримання і переробка інформації, яка міститься в письмовому тексті.

Динамічна структура читання як процесу, спрямованого на осмислення письмового тексту, збігається зі структурою інших видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння і письма) і включає наступні фази [14, c. 132]:

1) Фаза мотивації і формування мовної інтенції (наміру). Як мотив читання, як і будь-якого іншого виду мовної діяльності, виступає комунікативна або комунікативно-пізнавальна потреба: читача спонукає звернутися до тексту бажання дізнатися щось нове, отримати відповідь на питання, інтерес до особистості та поглядів письменника [там само, c. 132].

2) Фаза орієнтування в умовах діяльності. На цьому етапі формується або уточнюється цільова установка (навіщо читати?), вибирається книга (текст) і спосіб читання [там само, c. 132].

3) Фаза планування передбачає організацію засобів і способів діяльності залежно від умов діяльності: мети читання, обсягу й характеру тексту, що читається, часу, відведеного на роботу з текстом та ін. [там само, c. 132].

4) Фаза здійснення (виконання) діяльності. Реалізується процес зорового і смислового сприйняття тексту: читач послідовно сприймає і осмислює фрагменти тексту, при цьому розуміння кожного наступного фрагмента доповнює і змінює сенс попереднього, вони взаємодіють в свідомості читача. Важливу роль в процесі читання відіграють механізми смислового і вербального прогнозування: вміння передбачати розвиток подій за заголовком, початком тексту і здатність за першими літерами передбачити слово, за першими словами - синтаксичну будову речення [там само, c. 133].

5) Фаза контролю, коли читає аналізує результат читання, зіставляючи його з цільовою установкою, і за необхідності коригує його, перечитуючи текст [там само, c. 133].

Результатом читання є розуміння прочитаного. Цей результат визначається не тільки сформованістю у читача механізмів читання, але і рівнем розвитку його мислення - його здатністю встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, виділяти головне, узагальнювати; рівнем розвитку мовлення - багатством словника, точністю розуміння мовних значень; наявними знаннями про предмет мовлення, життєвим досвідом; а також особливостями тексту, що читається. Залежно від зазначених факторів досягається той чи інший рівень розуміння тексту [там само, c. 133].

- рівень предметного змісту (значення) – виділення окремих компонентів тексту, співвіднесення їх один з одним, узагальнення, встановлення зв'язків, розуміння сюжету, послідовності подій;

- рівень сенсу - розуміння позиції автора, ідеї твору, визначення ставлення до героям і фактами, їх оцінкою (при читанні художнього тексту); судження на основі прочитаного, оцінка наведених фактів, співвіднесення з життєвим досвідом (при читанні наукового тексту) [там само, c. 133].

При читанні відбувається сприйняття повідомлення, зафіксованого за допомогою графічних знаків, тому для того, щоб читати, людині необхідно спочатку освоїти систему цих графічних знаків і навчитися відтворювати за ним звучання слів, речень. Автоматизоване (тобто таке, яке вже не потребує усвідомлення) вміння правильно озвучити текст, записаний в певній графічній системі, називають навиком або технікою читання. Таким чином, в процесі читання прийнято виділяти дві сторони: техніку (навик) і розуміння прочитаного [там само, c. 133].

У досвідченого читача вся увага зосереджена на отриманні сенсу з тексту, про сприйняття і розшифровку графічних знаків такий читач не замислюється. Досягнення такого рівня володіння технікою читання - процес тривалий, що вимагає постійних вправ у читанні [там само, c. 133].

В процесі оволодіння читанням вчені виділяють три етапи (Т. Єгоров).

I. Аналітичний етап зазвичай відповідає періоду навчання грамоти. Для процесу читання на цьому етапі характерно послідовне, неодночасне здійснення дитиною розпізнавання графічних знаків, їх озвучування і співвіднесення з певним змістом. Кожна з операцій вимагає від дитини значних зусиль, при читанні вона здійснює складово-буквений аналіз кожного слова і читає по складах, здійснюючи постійно поворотні рухи очей до вже сприйнятого відрізка тексту. Перехід від графічної форми до значення опосередковується проголошенням і слуховим сприйняттям, що полегшує розуміння учнем прочитаного. Тому школяр, який починає читати, не здатний осмислено читати про себе, все прочитує вголос: голосно для слухачів, напівголосно для себе [там само, c. 134].

II. Синтетичний етап оволодіння читанням передбачає синтез, одночасне здійснення сприйняття, проголошення і розуміння прочитаного. Ознаками переходу на цей етап є читання цілими словами та інтонування при первинному читанні тексту, яке свідчить про те, що дитина одночасно зі сприйняттям не тільки розуміє значення окремих слів, речень або фрагментів тексту, але й співвідносить його з загальним змістом читаного. На цьому етапі з'являються елементи автоматизму в сприйнятті прочитаного, що дозволяє говорити про навичку читання. У початковій школі досягається, як правило, рівень «синтетичного невиразного читання», тобто читання, коли ще незакінчений синтез читання абзацами, смисловими блоками (М.Оморокова) [там само, c. 134].

III. Етап автоматизації процесів сприйняття характеризується досягненням автоматизму в сприйнятті тексту і спрямованістю уваги читача на смислову обробку прочитаного. Ознаками переходу на цей етап є прагнення школяра читати про себе, а також безпосередня емоційна реакція на самостійно прочитаний твір, бажання поділитися своїми думками з приводу прочитаного, вираження свого ставлення до прочитаного [там само, c. 134].

Досвідчений читач не тільки володіє навичкою читання, а й гнучко використовує при читанні різні його види та форми, може вільно переходити від одного виду (форми) читання до іншого для оптимального досягнення мети читання [там само, c. 134].

Залежно від мети читання виділяються різні види читання: навчальне, ознайомлювальне, читання-перегляд та пошукове [там само, c. 135].

Навчальне читання орієнтоване на повноту і точність розуміння всіх основних і другорядних фактів, понять, героїв, подій. Текст читається повністю, у відносно повільному темпі, окремі фрагменти перечитуються, так як читач прагне максимально повно і точно зрозуміти ту інформацію, що міститься в тексті, можливо, і запам'ятати її, щоб надалі використовувати.

Метою ознайомлювального читання є отримання загального уявлення про коло питань, що містяться в тексті, сприйняття тільки основної інформації. Текст також читається повністю, але в більш швидкому темпі. Деталі при такому читанні упускаються, так як немає установки на запам'ятовування і подальше використання інформації [там само, c. 135].

Читання-перегляд спрямоване на отримання загального уявлення про зміст тексту, про його тему. Зазвичай на основі такого читання читач вирішує, чи потрібен йому цей текст для більш докладного вивчення. Для цього достатньо прочитати заголовки, підзаголовки, окремі фрагменти тексту [там само, c. 135].

Пошукове читання використовується для знаходження в тексті конкретної інформації.

Навчальне читання може здійснюватися в двох формах: вголос і мовчки. Читання мовчки, без зовнішніх мовних рухів психологічно не менш складне, ніж читання вголос, і формується шляхом поступової інтеріоризації, переходу у внутрішній план операцій проголошення і слухового сприйняття тексту на основі читання вголос. Для мовчазного читання необхідно асоціювання графічного образу слова зі змістом, а воно неможливе без накладання графічного образу слова на його слуховий образ, яке відбувається при читанні вголос. Тому спочатку дитина вчиться читати вголос, а потім поступово переходить до читання про себе. Решта видів читання здійснюються тільки в одній формі – мовчки [там само, c. 135].

Таким чином, оволодіння читанням як видом мовленнєвої діяльності відбувається поетапно і складається в поступовій автоматизації процесів сприйняття тексту (тобто формуванні навички читання), освоєнні прийомів смислової обробки прочитаного (тобто вміння прогнозувати в процесі читання те, що буде сказано далі, вміння виділяти ключові слова, основну думку висловлювання, визначати логіку розвитку думки та ін.) і оволодінні різними видами і формами читання (тобто здатністю читати по-різному залежно від мети читання і умов його здійснення).

Молодший шкільний вік – пропедевтичний період у літературному розвитку школяра.

Добре володіння технікою читання, прийомами смислової обробки прочитаного, різними видами і формами читання є необхідною, але недостатньою умовою формування читача. Грамотний, кваліфікований читач не просто вміє читати, він здатний використовувати вміння читати для вирішення життєвих завдань: отримання інформації, освоєння накопиченого людством досвіду, відображеного в науковій, навчальній та художній літературі. Формування такого читача, здатного до використання читацької діяльності як засобу самоосвіти, - головна мета навчання літературному читанню в початковій школі, на чому наголошують основні документи, які регламентують діяльність початкової школи.

Щодо вимог до обов’язкових результатів навчання здобувачів освіти, то «Державним стандартом» передбачається, що у мовно-літературній освітній галузі учні 1-2 класів повинні:

• передбачати за обкладинкою, заголовком, про що йтиметься у дитячій книжці;

• читати вголос, свідомо, цілими словами, розуміти зміст прочитаного;

• відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації;

• обирати книжку для читання;

• експериментувати з текстом (змінювати кінцівку, місце подій, імпровізувати з репліками) [54].

Учні 3-4 класів, відповідно до «Державного стандарту», повинні:

• прогнозувати зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів;

• висловлювати власне ставлення до творів, літературних персонажів, об’єктів мистецтва і навколишнього світу;

• визначати мету читання та обирати відповідні тексти;

• створювати висловлювання, дотримуючись норм літературної мови, створювати тексти різних типів і жанрів;

• використовувати у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування [54].

Літературний розвиток можна і потрібно формувати та починати систематичну роботу необхідно вже в початковій школі, тому що:

* + - * прищеплюючи школяреві інтерес до книги, потребу в читанні, ми стимулюємо його творчу активність;
      * розвиваючи спостережливість школярів, вміння порівнювати предмети і явища, вибудовувати асоціативні зв'язки між близькими і віддаленими один від одного предметами і явищами, ми стимулюємо природні літературні схильності;
      * активізуючи емоційні реакції дітей, ми підсилюємо їх вразливість, чуйність, чутливість і до світу, і до слова, в якому цей світ зображується в літературі;
      * показуючи можливості слова як будівельного матеріалу художнього світу, ми викликаємо інтерес до словотворчості й самовираження в слові [54].

Процес формування літературних здібностей як частини літературного розвитку, як вважає А.Ковальов, складається з 3 етапів:

Перший етап. Процес перетворення гострої сенсорної чутливості в синтетичну властивість особистості, яку ми називаємо художньою спостережливістю. Цей процес можна починати ще в дошкільний період, пропонуючи дитині різноманітні завдання-ігри: «Що на що схоже?», «Асоціативні ланцюжки слів (з'єднай різні предмети за допомогою асоціативних зв'язків)», «Відгадай (називаються ознаки предмета або явища; або ті предмети, на які задуманий чимось схожий)», «Опиши по пам'яті якомога більше», «Що можна побачити по дорозі в ...? », «Що можна почути в тиші?» та ін. [30, с. 162].

З розвитком і якісною зміною сенсорної чутливості перебудовується і уява: вона стає більш спрямованою і потужною (збільшується запас будівельного матеріалу). Уява, спираючись на високу чутливість, на сприйняття, почне виконувати регулюючу роль і підпорядковувати сприйняття художнім задумам, які виникають [там само, с. 162].

Цей етап безпосередньо пов'язаний з роками навчання в школі (початкова і основна школа, іноді й усі шкільні роки).

Другий етап. Становлення зрілості людини (у кожної по-різному, в свій час), коли у неї утворюються стійкі погляди, переконання, відносини. Ця зрілість формується в практичній роботі, у взаєминах з людьми. Вона- необхідний фон і умова не тільки формування здібності, але і її актуалізації.

Третій етап. У процесі систематичної літературної праці формується своєрідна літературна техніка і мова письменника, які відповідають його методу і стилю.

Л.Виготський підкреслював, що прагнення уяви до втілення є справжньою основою і рушійним початком творчості. Тому для початкової школи завдання розвитку уяви безпосередньо пов'язане із загальною метою - літературним розвитком дітей.

Перший етап в літературному розвитку прийнято називати етапом наївного реалізму. Завершується цей етап тим, що при самостійному читанні дитина здатна сприйняти твір, який призначений для дитячого читання, на аналітичному рівні, а іноді й осмислити його ідею, інтерпретувати твір як ціле, зберігши при цьому яскраве емоційне сприйняття і оцінки. У власній літературній творчості школяр може адекватно висловити в слові свої емоції та думки, сформувати задум свого мовного твору, композиційно вибудувати висловлювання, дотримуючись логіки, дібрати виразні й образотворчі мовні засоби для створення художнього образу. Ці здібності забезпечуються сформованою системою читацьких і мовленнєвих умінь [8, с. 95].

Процес літературного розвитку протікає нерівномірно, вміння формуються поступово, в читацькій та письменницькій діяльності учнів, підтримується розширенням читацького досвіду, кругозору та культурного поля дитини і потребують стимулювання.

Літературний розвиток, з одного боку, - процес віковий, так як відбувається у зв'язку з дорослішанням школяра, розширенням його знань, розвитком психічних процесів, емоційно-вольової сфери, накопиченням життєвого і читацького досвіду. У молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни в рівні сприйняття дитиною художнього твору: від наївно-реалістичного, фрагментарного сприйняття дошкільника до здатності до інтуітівно-художнього сприйняття твору і його осмислення на рівні конкретного художнього образу, яке є характерним для більшості випускників початкової школи. Значний прогрес в літературному розвитку пов'язаний з такими віковими новоутвореннями молодших школярів, як перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, інтелектуалізація сприйняття і пам'яті; поява внутрішнього життя, розвиток можливості фіксувати емоційний стан; перехід до децентрації, поява можливості побачити і порівняти різні точки зору на явище [8, с. 114-117].

З іншого боку, літературний розвиток - це і навчальний процес, оскільки залежить від організації навчання літературі. Діти одного віку, що навчалися в різних умовах (різними педагогами, за різними програмами і підручниками), характеризуються різним рівнем літературного розвитку. Якісні зміни в рівні літературного розвитку молодшого школяра відбуваються за умови побудови процесу навчання з урахуванням закономірностей естетичного сприйняття творів художньої літератури і цілеспрямованого формування в учнів умінь, необхідних для повноцінного сприйняття художнього тексту [8, с. 114-117].

Сприйняття літературних творів різних жанрів в одному віці є неоднаковим за результатами: так, оповідання та казки осмислюються глибше, ніж байка і ліричний вірш, дитяча ігрова поезія - краще, ніж пейзажна лірика. У ліриці подій як таких немає, емоційний досвід у дитини ще невеликий, тому лірика сприймається спрощено, поверхово, з життєвої точки зору: красиво, подобається та ін. Це пов'язано з особливостями сприйняття словесного мистецтва молодшими школярами. Тому читацькі вміння слід формувати на різному літературному матеріалі, тому що сам матеріал вимагає різного підходу [8, с. 95].

З'ясуємо суть термінів, знання яких є надзвичайно важливими для вчителя початкових класів, який уводитиме до структури уроків читання елементи літературознавства.

Пропедевтика — це попередній, вступний курс до будь-якої науки, систематично викладений у стислій та елементарній формі. Важливість пропедевтичного курсу обумовлена необхідністю дати системні знання з літератури молодшим школярам, які ще не мають читацького досвіду. Тобто це етап розвитку дитини, коли вона є слухачем літературного твору. Інші розуміють літературознавчу пропедевтику як невід'ємну частину навчальної програми з читання, зміст якої забезпечує початкові знання з літературознавства, бібліографії і готує молодших школярів до уроків літератури в середній школі. Його основна мета – допомогти дитині здійснити перехід з позиції слухача, «співавтора» тексту, на позицію читача – інтерпретатора, тобто зробити перший крок до відсторонення від тексту [8, с. 99].

В системі єдиної безперервної літературної освіти початкові класи вважають пропедевтичним етапом. «Літературне читання» згідно з програмою являє собою навчальний предмет, який покликаний ввести дітей у світ художньої літератури, сформувати засобами художнього слова образні уявлення про людину та довколишній світ, пробудити в учнів інтерес до книг і читання, закласти основи читацької культури особистості, долучити дітей до загальнолюдських і національних духовних цінностей. У системі предметів початкового циклу літературному читанню відводиться особлива роль, оскільки воно є не тільки предметом навчання, а й потужнім засобом виховання і розвитку дитини. Література має в своєму арсеналі величезний потенціал духовних цінностей. Виховний потенціал літератури дозволяє сформувати у молодших школярів базові норми громадянської і духовно-моральної культури. Вихідні теоретичні основи побудови змісту художніх розповідей, віршів, прислів'їв, приказок, казок та байок формують в учнів знання про світ в особливій формі: в образах, уявленнях, ідеях. У молодших школярів формуються уявлення і ставлення до Батьківщини, людини, рідної природи, праці, загальнолюдських і національних культурних цінностей [39, с. 3].

Найважливішою особливістю читання як предмета є формування і розвиток навичок читання, а також таких якісних характеристик читання як свідомість і виразність. Розвиток навичок читання передбачає на першому році навчання становлення механізму читання, оволодіння складовим і комбінованим способами читання; на другому році навчання - інтенсивне оволодіння способом читання цілими словами, нарощування темпу читання, освоєння способу читання мовчки; на третьому році навчання - становлення способу читання цілими словами у темпі, відповідному швидкості розмовної мови учнів; на четвертому році навчання - вдосконалення навичок читання, розвиток правильного і виразного читання, що не перешкоджає розумінню прочитаного, перехід на продуктивне читання мовчки, яка є більш високою мірою оволодіння читанням. Об'єктом вивчення на уроках літературного читання є дитяча художня література. Своєрідність літератури проявляється в її багатофункціональності: вона несе в собі пізнавальну, розвиваючу, виховну, комунікативну, естетичну функції і впливає не на окремі сторони психіки людини, а й на особистість в цілому [39, с. 4].

Пріоритетними напрямками літературної освіти в початкових класах повинні бути розвиток і збагачення чуттєвого, морально-естетичного та пізнавального досвіду дитини, навчання майстерності читання, способам роботи з текстом і дитячою книгою, формування потреби в читанні, розвиток духовно-моральної, громадянської, комунікативної культури учнів. Найважливішим завданням уроків літературного читання стає повідомлення і накопичення літературознавчих відомостей, знайомство з творчими біографіями письменників, розвиток тих пізнавальних процесів, які лежать в основі читацького сприйняття, а саме логічного і образного мислення, творчої фантазії, довільного і осмисленого запам'ятовування, емоційної і духовно-моральної сфери читача [там само, с. 6].

Предметом читацької діяльності на уроках літературного читання є художній текст. Мета навчального предмета - шляхом читання і осмислення літературного твору долучити молодшого школяра до національних і загальнолюдських духовних цінностей, сформувати його як культурного читача, що виражає інтерес до книг і читання, який виявляє цивільні, моральні, естетичні почуття і творчу активність, що володіє міцними навичками читання, способами самостійної роботи з текстом, що читається і дитячою книгою. Досягнення цих цілей передбачає вирішення наступних завдань: формування образних уявлень про людину та довколишній світ, ставлення до життєвих явищ; виховання засобами читання духовно-моральних та естетичних почуттів; прилучення до національно-культурної спадщини; формування умінь навчальної діяльності; розвиток емоційної чуйності, критичного мислення та творчої активності молодшого школяра; розвиток інтересу до книг і читання, розширення кола читання молодшого школяра, його начитаності; навчання правильного, усвідомленого, виразного читання вголос і мовчки з достатньою побіжністю відповідно до норм літературної вимови; формування читацьких умінь і літературних уявлень учнів, необхідних для повноцінного сприйняття і розуміння художніх творів [там само, с. 6-8].

Змістом літературознавчої пропедевтики є коло літературознавчих понять (визначених Державним освітнім стандартом), необхідних для повноцінного сприймання літературного твору:

• тема та ідея твору;

• сюжет і композиція художнього твору;

• літературний персонаж (характер);

• мова художнього твору;

• автор твору - епізоди з життя письменника, розказані ним самим або його друзями; автобіографії з зібрань творів для дітей [54].

Змістові лінії предмета:

- оволодіння базовими нормами громадянської і духовно-моральної культури;

- оволодіння навичкою читання;

- оволодіння умінням виразно читати;

- оволодіння читацькими вміннями;

- оволодіння знаннями про літературу на рівні уявлень;

- читання і вивчення кращих творів дитячої української і зарубіжної літератури та на цій основі оволодіння знаннями про людей [39, с. 6].

У чинному сьогодні Державному освітньому стандарті початкової загальної освіти вказується, що освітній процес повинен бути спрямований на забезпечення збереження і розвитку культурного розмаїття і мовної спадщини українського народу, право на вивчення рідної мови, можливості отримання початкової загальної освіти рідною мовою, оволодіння духовними цінностями і культурою українського народу [54]. Тим самим перед початковою освітою поставлено завдання розвитку особистості з ціннісно-смисловими установками, що відображають індивідуально-особистісні позиції, соціальні компетенції, громадянську ідентичність. Зазначена задача може бути реалізована в процесі організації літературного розвитку в початковій школі. Полікультурність сучасного суспільства роблять актуальною проблему літературного розвитку молодших школярів рідною мовою. Дана проблема може бути вирішена при інтеграції етнокультурологічного, літературознавчого, діяльнісного підходів.

Основою структурування Програми з читання є змістові лінії Державного стандарту з читання: коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного [39, с. 3]. На наш погляд, усі вони спрямовані на літературний розвиток молодших школярів.

Змістова лінія «Коло читання» охоплює твори різних родів і жанрів для дітей цього віку з кращих надбань української і зарубіжної літератури: твори усної народної творчості – малі фольклорні форми: загадки, скоромовки, прислів’я, приказки, ігровий фольклор; казки, легенди, міфи; літературні казки українських та зарубіжних авторів; твори українських і зарубіжних письменників-класиків, які ввійшли в коло дитячого читання; твори сучасної дитячої української та зарубіжної літератури; дитяча періодика: газети та журнали; довідкова література: словники, довідники, енциклопедії для дітей [39, с. 3].

Змістова лінія «Літературознавча пропедевтика» передбачає ознайомлення школярів (на початковому рівні, практично) з окремими літературознавчими поняттями, необхідними їм під час аналізу та інтерпретації твору. Згідно з програмою в учнів повинні формуватися найпростіші уявлення про сюжет і композицію твору (без уживання термінів), про художній образ-персонаж в епічному творі та художній образ – у ліричному, про деякі особливості жанрів художніх творів, засоби художньої виразності, авторську позицію (ставлення автора до зображуваних подій, до персонажів), тему та основну думку твору [39, с. 4]. Тобто ця лінія програми передбачає динаміку літературного розвитку молодших школярів, яка проявляється в здатності до сприйняття художнього твору.

У змістовій лінії програми «Досвід читацької діяльності (опрацювання текстів різних видів: художніх, науково-художніх)» взаємозв’язано реалізуються засоби літературознавчої пропедевтики, смисловий і структурний аналіз творів, відбувається навчання учнів виразності читання, висловлюванню особистого емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного. Учні поступово повинні розуміють особливості опрацювання художніх творів, їх жанрові особливості. Під час навчання молодші школярі оволодівають практичними уміннями впізнавати, розрізнювати та називати окремі літературні жанри: казка (народна і літературна), оповідання, повість, вірш, байка, малі фольклорні форми (загадка, прислів’я). Учні 2-х класів ознайомлюються з найпростішими жанровими особливостями казки на матеріалі казок про тварин, оскільки вони є найпростішими і найдоступнішими для сприймання і розуміння порівняно з іншими видами. В учнів під час смислового і структурного аналізу художнього тексту відбувається сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору. Під керівництвом учителя молодші школярі навчаються помічати особливості авторського вибору слів, засобів вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв [39, с. 5]. Як бачимо, ця лінія програми також передбачає динаміку літературного розвитку молодших школярів - здатності школярів до безпосереднього сприйняття словесного мистецтва, умінь свідомо аналізувати і оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями.

Наступна змістова лінія програми «Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією» спрямована на формування й розвиток у школярів продуктивних способів самостійного опрацювання змісту різних типів і видів дитячих книжок, у т.ч. значних за обсягом, довідкової літератури, дитячої періодики, а також умінь здійснювати пошук, добір, систематизацію, узагальнення навчально-пізнавальної інформації, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, довідково-інформаційним апаратом книжки, а також Інтернет-ресурсами дитячої бібліотеки. Ці види робіт спрямовані на сприйняття самостійно прочитаного (прослуханого) твору, а отже, літературний розвиток учнів [39, с. 6].

Однією зі сторін літературного розвитку є також розвиток умінь, пов'язаних з власне літературною творчістю дітей. Саме тому, на наш погляд, змістова лінія програми «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» є найбільш спрямованою на літературний розвиток учнів.

Згідно з програмою молодші школярі під час опанування цієї лінії беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання, в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, лічилок, загадок тощо [39, с. 7].

Програма «Літературне читання» передбачає усвідомлення учнями різних понять (тема, ідея, засоби художньої виразності); інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання (вголос і мовчки); правильну організацію роботи над книгою; організацію самостійною роботи.

Під час навчально-виховного процесу учень має засвоїти навчальний матеріал та вдосконалити свої вміння та навички щодо вивченого. Перш за все учень має співвідносити вивчені творі з відповідними жанрами: казка, вірш, оповідання, байка п’єса; розрізняти фольклорні і авторські твори; твори за емоційним забарвленням; називати основні теми читання; прізвища, імена українських письменників-класиків, найвідоміших письменників-казкарів та їхні твори, з якими ознайомились під час навчання; знати сюжети 4-5 фольклорних казок.

У 3 класі починають вивчати народні героїко-фантастичні (чарівні) казки. Ця група казок характеризується своєю композиційною особливістю, обов’язковою наявністю чарівних предметів, чаклунів, тобто у їхньому змісті переважає фантастичне начало. Учень має визначати позитивних чи негативних героїв казки, пояснювати, якими вони рисами наділені, висловлювати свою оцінку щодо поведінки та вчинків персонажа. Школяр має вміти сформулювати та робити висновки про прочитане.

Програмою для 3 класу передбачено вивчення повісті, повісті-казки як прозових творів, у яких мають місце кілька подій. Учні повинні (з допомогою вчителя) знаходити відмінність оповідання від казки; правильно називати героїв повістей, повістей-казок (на прикладі програмових творів).

У 3 класі на новому матеріалі продовжується залучення учнів до тих видів творчих завдань, які виконувались у 2 класі, з деяким їх ускладненням: колективне та індивідуальне складання варіантів кінцівок до літературних казок, творів-мініатюр про казкових героїв і власні спостереження; складання розповідей від імені одного з героїв твору, заповнення пропусків у прозових і віршованих творах; інсценування прочитаного.

У 4 класі згідно з програмою коло читання учнів розширюється і систематизується шляхом упорядкування і узагальнення знань про раніше відомі жанри і авторів, а також залучення нових жанрів, творів та імен. Учні 4-го класу вивчають малі фольклорні форми: прислів’я, приказки, лічилки, загадки, усмішки; соціально-побутові казки, притчі, легенди, народні пісні, а також міфи про створення світу і людей; поезію [39, с. 32].

Під час навчання в учнів формуються вже стійкі знання про казку як жанр, школярі співвідносять прочитаний твір з певним жанром: казка, вірш, оповідання, повість, повість-казка, байка, п’єса; розрізняють казку народну і літературну; прозові, поетичні, драматичні твори; учні знають та можуть переказати сюжети 6-7 фольклорних казок, а також літературних творів, прізвища, імена їхніх авторів, уміють виділяти головних і другорядних героїв твору, встановлюють тип персонажа (позитивний, негативний), пояснюють вчинки героїв та обґрунтовують їх, висловлюють своє ставлення до персонажа [там само].

Коло літературного читання та його методичне опрацювання створюють передумови для самовираження дітей через творчу діяльність у зв’язку з прочитаним. У 4 класі, як і в попередніх, програма рекомендує наступне: словесне малювання та ілюстрування прочитаного, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, доповнення віршованих і прозових творів, зміни текстів; складання з допомогою вчителя казок, небилиць, творів-мініатюр, віршів, лічилок, загадок тощо [там само].

Таким чином, у Державному стандарті початкової освіти, Програмі з читання для 2-4 класів можна спостерігати тенденцію об’єднання перших кроків навчання читання з цілеспрямованим літературним розвитком.

Літературний розвиток молодших школярів вважається базовим поняттям для здійснення принципу наступності на всьому протязі вивчення літератури в школі. У програмі з літературного читання і літературної освіти основними завдання визначені розвиток емоційної сприйнятливості до читання творів, накопичення досвіду читацьких переживань, вирішуються проблеми спеціального літературного розвитку і пропонуються певні точки «зростання» маленького читача.

Установлено, що зміст програми з читання націлює учнів на становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток.

Основою структурування програми з літературного читання є змістові лінії Державного стандарту з читання: коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного. Нами установлено, що усі вони спрямовані на літературний розвиток молодших школярів.

Аналіз змістових ліній програми діє можливість зробити висновок: згідно з документом у процесі навчальної діяльності учень має засвоїти основні поняття малих різних літературних жанрів, їх характерні риси. Володіння вивченим матеріалом повинно відповідати державним вимогам, а саме: учень має правильно називати твори, а також назвати письменників, які є авторами творів. Щодо персонажів художніх творів, то учень має виділяти героїв за характером поведінки, вчинків (позитивні, негативні), вміти описати їх зовнішній вигляд та назвати головні риси (характеру, зовнішності). Учень має співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами: казка, вірш, оповідання, байка п’єса; розрізняти фольклорні і авторські твори; твори за емоційним забарвленням; знати сюжети творів. Школярі повинні уміти виділяти головних і другорядних героїв твору, встановлювати тип персонажа (позитивний, негативний), пояснювати вчинки героїв та обґрунтовувати їх, висловлювати своє та авторське ставлення до персонажа.

Початковий етап літературної освіти відіграє базову роль в загальному процесі літературного розвитку школяра, оскільки саме в цей період література вперше стає предметом вивчення, а літературна творчість дітей включається в навчальну діяльність, саме в цей період формується та забезпечують читацька і літературно-творча діяльність школяра: мотиви, установки, вміння, і вони повинні відповідати природі мистецтва.

Згідно з програмою з читання літературна освіта молодших школярів будується на основі естетичного принципу в поєднанні з принципами системності, доступності, наступності та перспективності.

Зміст початкового етапу літературної освіти відповідає основним видам соціального досвіду і являє собою систему, яка включає наступні елементи:

- систему читацьких і літературно-творчих умінь, покликану забезпечити повноцінне спілкування з текстом, продуктивну мовленнєву діяльність, створити можливість для спілкування, навчання, дати дитині досвід творчості,

- коло читання, що включає художню, пізнавальну літературу і фольклор; початкові літературознавчі та мовленнєві знання, що служать опорою для формування умінь,

- прийоми аналізу художнього тексту, способи роботи з пізнавальною і довідковою літературою, що представляють собою операційну сторону читацьких умінь; техніку читання,

- емоційно-оцінну діяльність, в ході якої формуються ціннісні орієнтири особистості.

З’ясовано, що всі елементи змісту літературної освіти згідно з програмою знаходяться у взаємозв'язку, їх конкретна наповнюваність визначається вмістом системоутворюючого елемента, а саме системою читацьких і літературно-творчих умінь, що забезпечують освоєння дитиною досвіду творчої діяльності, а отже, і просування в літературному розвитку.

## **Висновки до першого розділу**

Аналіз філософської літератури (Арістотель, Й. Гердер, Г. Гегель, А.Бергсон, М.Хайдеггер, В. Соловйов ) показав, що при єдності об'єктивної системи значень поняття «розвиток» існує різноманіття науково-логічних підходів в розумінні процесу розвитку, його змісту і форм: є лінійні, поступальні, стадіальні, спіральні, синхронні, гетерохромні уявлення про розвиток.

Аналіз методичної літератури уможливив такий висновок: літературний розвиток тлумачать як багатоаспектний феномен. Існують такі підходи до визначення літературного розвитку:

- літературний розвиток є тим фундаментом, на якому будується загальний художній розвиток (В. Столєтов);

- літературний розвиток є частиною особистісного розвитку (О.Леонтьєв);

- літературний розвиток - проблема розвитку особистості, формування і розвитку таких психологічних новоутворень, які реалізує операційно домінантне ставлення до дійсності в особливих формах її переживань (В.Собкін);

- літературний розвиток - це збагачення дитини досвідом операційності в процесі спілкування з літературою, формування у неї нових форм ставлення до дійсності, «удосконалення єдиного світовідчуття індивіда» (М.Кудряшов);

- літературний розвиток - це формування досвіду осмислення одних і тих же речей з різних точок зору з урахуванням різних смислових перспектив, що дозволяє по-новому побачити те, що, здавалося б, уже давно відоме (Д.Леонтьєв).

- літературний розвиток школярів В.Виготський, М.Воюшина, Л.Жабицька, Є.Корсунський, В.Маранцман, Н.Молдавська розглядають як віковий процес, в ході якого здійснюється здобуття життєвого досвіду, розширення кругозору, накопичення читацьких вражень, змінюється сприйняття художнього твору; і як навчальний процес, характер якого впливає на рівень читацького сприйняття і здібність мислити словесно-художніми образами.

Феномен літературного розвитку ми розглядаємо в площині категорії свідомості та його механізмів (емпатії, асоціювання, ідентифікації, значущого переживання, розуміння та рефлексії), завдяки роботі яких можна актуалізувати внутрішні резерви особистості з метою формування готовності школяра до сприйняття і розуміння художнього твору і подальшого, більш глибокого проникнення в його зміст в процесі аналізу.

Феномен літературного розвитку ми досліджуємо засобами як загального - філософського, так і часткового - психологічного, соціологічного, літературознавчого, герменевтичного і методичного знання. Це дозволяє використовувати в роботі ідеї різних наукових парадигм і концепцій розвитку: історико-культурної концепції розвитку особистості (Л.Виготський, Д.Ельконін, Б.Ельконін, А.Асмолов), що розглядає процес розвитку в аспекті категорії свідомості; гуманістичної концепції розвитку (Е.Фромм, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Роджерс, В. Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін.), що описують розвиток як процес самоактуалізації внутрішніх сил людини; синергетичної концепції (Г.Хакен, С.Курдюмов, Н.Климонтович, Р.Вінклер, Н.Моїсеєв, М.Волькенштейн та ін.), що представляє розвиток людини як нелінійний процес самоорганізації, що спирається на внутрішню природу особистості; положення ціннісно-антропологічного підходу (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, Ф.Василюк, Б.Братусь, В.Зінченко, Г.Цукерман, А.Арсеньєв та ін.), які вирішують проблему розвитку з точки зору суб'єктивної реальності людини, її особистісних смислів. Все це дозволяє розширити можливості розуміння процесу розвитку, розглянути й осмислити вже зроблене в галузі літературного розвитку під іншим кутом зору і виявити додаткові, перспективні тенденції в його дослідженні.

Ми розглядаємо літературний розвиток школяра в контексті цілісного розвитку особистості та репрезентуємо його, з одного боку, як процес становлення художньої свідомості дитини, з іншого - як формування найважливішого новоутворення свідомості - змістотворних функції ціннісно-смислової сфери особистості.

Розвивальний інструментарій аналізу, розроблений з урахуванням герменевтичного і синергетичного підходів і спирається на роботу механізмів літературного розвитку, сприяє невимушеному і більш глибокому проникненню школяра в поетику художніх творів, усвідомлення сенсу як цінності.

Поняття «літературний розвиток рідною мовою» (за С.Содномовим) ми розглядаємо також багатозначно: як процес пізнання навколишньої дійсності через концептосферу українського народу (змістовний аспект), як специфічну діяльність молодшого школяра зі сприйняття і освоєння способів пізнання культури рідного народу (діяльнісний аспект), як початковий щабель в безперервному літературному розвитку в школі (освітній аспект).

Установлено, що зміст програми з читання націлює учнів на становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток.

Основою структурування програми з літературного читання є змістові лінії Державного стандарту з читання: коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного. Нами установлено, що усі вони спрямовані на літературний розвиток молодших школярів.

Зміст програми «Літературне читання» передбачає усвідомлення учнями різних понять (тема, ідея, засоби художньої виразності і. т. д.); інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання (вголос і мовчки); правильну організацію роботи над книгою; організацію самостійною роботи.

Аналіз змістових ліній програми діє можливість зробити висновок: згідно з документом у процесі навчальної діяльності учень має засвоїти основні поняття малих різних літературних жанрів, їх характерні риси. Володіння вивченим матеріалом повинно відповідати державним вимогам, а саме: учень має правильно називати твори, а також назвати письменників, які є авторами творів. Школяр має співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами: казка, вірш, оповідання, байка п’єса; розрізняти фольклорні і авторські твори; твори за емоційним забарвленням; називати основні теми читання; прізвища, імена українських письменників-класиків, найвідоміших письменників та їхні твори, з якими ознайомились під час навчання; знати сюжети творів. Школярі повинні уміти виділяти головних і другорядних героїв твору, встановлювати тип персонажа (позитивний, негативний), пояснювати вчинки героїв та обґрунтовувати їх, висловлювати своє ставлення до персонажа.

Отже, проаналізувавши Держстандарт початкової освіти, Програму з літературного читання для початкової школи, ми дійшли висновку: у документах можна спостерігати тенденцію об’єднання перших кроків навчання читання з цілеспрямованою літературознавчою освітою, окрім того кожен розділ спрямований на цілеспрямований літературний розвиток школярів.

Літературний розвиток молодших школярів вважається базовим поняттям для здійснення принципу наступності на всьому протязі вивчення літератури в школі. У програмі з літературного читання і літературної освіти основними завдання визначені розвиток емоційної сприйнятливості до читання творів, накопичення досвіду читацьких переживань, вирішуються проблеми спеціального літературного розвитку і пропонуються певні точки «зростання» маленького читача.

Початковий етап літературної освіти відіграє базову роль в загальному процесі літературного розвитку школяра, оскільки саме в цей період література вперше стає предметом вивчення, а літературна творчість дітей включається в навчальну діяльність, саме в цей період формується та забезпечують читацька і літературно-творча діяльність учня: мотиви, установки, вміння, і вони повинні відповідати природі мистецтва.

Згідно з програмою літературна освіта молодших школярів будується на основі естетичного принципу в поєднанні з принципами системності, доступності, наступності та перспективності.

Зміст початкового етапу літературної освіти відповідає основним видам соціального досвіду і являє собою систему, яка включає наступні елементи:

- систему читацьких і літературно-творчих умінь, покликану забезпечити повноцінне спілкування з текстом, продуктивну мовленнєву діяльність, створити можливість для спілкування, навчання, дати дитині досвід творчості;

- коло читання, що включає художню, пізнавальну літературу і фольклор; початкові літературознавчі та мовленнєві знання, що служать опорою для формування умінь;

- прийоми аналізу художнього тексту, способи роботи з пізнавальною і довідковою літературою, що представляють собою операційну сторону читацьких умінь; техніку читання;

- емоційно-оцінну діяльність, під час якої формуються ціннісні орієнтири особистості молодшого школяра.

Під час наукового пошуку з'ясовано, що всі елементи змісту літературної освіти знаходяться у взаємозв'язку, їх конкретна наповнюваність визначається вмістом системоутворюючого елемента, а саме системою читацьких і літературно-творчих умінь, що забезпечують освоєння дитиною досвіду творчої діяльності, а отже, і просування в літературному розвитку.

# **РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЧИТАННЯ**

## **2.1. Структурно-компонентна характеристика літературного розвитку учнів початкових класів**

Інтегративний характер літературного розвитку, як зазначено у попередньому розділі, досліджували В.Виготський [19], М.Воюшина [14-18], Л.Жабицька [23], Є.Корсунський [33], В.Маранцман [41-44], Н.Молдавська [48-51], С.Содномов [72] та ін.

Як було зазначено у попередньому розділі, будь-яка діяльність учня, в тому числі й діяльність на уроках літературного читання, потребує певних задатків, здібностей та умінь. Проте є такі види діяльності, які потребують не лише загальних, а й спеціальних здібностей та умінь. Процес літературного розвитку, як ми визначили у попередньому розділі, потребує саме таких спеціальних здібностей. Саме тому проблема літературного розвитку тісно пов’язана з проблемою літературних здібностей молодших школярів.

На успішність літературного розвитку істотно впливають три компоненти особистості: інтелектуально-пізнавальний (знання), емоційно-діяльнісний (емоції, почуття, здібності, спеціальні уміння), мотивація (мотиви та цінності). Знання передбачають певні уявлення молодших школярів про літературу, твір та письменника, який його створив. Поява в учнів певних почуттів, емоційного ставлення до прочитаного у художньому творі, наявність здатності до безпосереднього сприйняття мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати і оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями може не лише спричинити сильні переживання, а й спонукати до творчості в галузі літератури. Мотивація спонукає до діяльності особистість; дає змогу виявляти інтерес до книги, творчості письменника, творчість якого вивчають учні.

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволяє констатувати, що літературний розвиток на уроках читання більшість науковців пов'язують зі знаннями, мотивацією, літературними здібностями. Це поняття є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. Тому розглянемо складові літературного розвитку молодших школярів.

У контексті зазначеного цілком очевидно, що літературний розвиток учнів початкової школи на уроках літературного читання як системний феномен поєднує:

* спрямованість (позитивно-активне ставлення до читання, художньої літератури та мотивованість до уроків читання);
* освіченість (знання про літературу, літературний процес, письменників, їхні твори);
* емоції (вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття художніх творів, подій, вчинків, які описані у ньому, емоційна чуйність до людей і природи; емпатія, здатність співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору тощо);
* діяльнісний (літературні здібності та взаємодія на уроках читання).

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

* мотиваційний;
* гностичний;
* емоційно-оцінний;
* процесуально-діяльнісний.

Зупинимося на їхніх особливостях та характеристиках з точки зору літературної діяльності.

**Мотиваційний компонент,** на нашу думку, відображає позитивно-активне ставлення до читання як процесу та шкільного предмета, інтерес до письменників, їхньої творчості, наявність інтересу до різних видів навчальних завдань під час уроків читання.

Позитивно-активне ставлення до читання, літератури, літературної творчості, мотивованість учня до літературної творчості на уроках читання цілком правомірно розглядати як механізм спонукання, мобілізації активності, виникнення і розвитку потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують конструктивну діяльність (інтерес до книги, автора твору, аналізу художнього твору).

При аналізі **гностичного компонента** літературного розвитку важливо визначити обсяг знань, необхідних для виконання завдань під час уроків читання, сприйняття художнього твору та його аналізу.

Російські науковці (В. Ягункова і З. Новлянська) [83] виділяють однією з передумов розвитку літературних здібностей вразливість, яка проявляється в естетичному відношенні до дійсності, почутті співпереживання природі й людині.

Саме тому в структурі літературного розвитку школярів початкових класів нами виділено **емоційно-оцінний компонент,** оскільки він характеризується емоційною чуйністю до людей і природи; емпатією, здатністю співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан, оцінювати їхні вчинки.

В. Ягункова і З. Новлянська, окрім вразливості та емпатії, вважають творчу уяву, особливості словникового запасу і легкість створення словесних асоціацій компонентами літературних здібностей [83, с. 144]. Н.Молдавська розглядає провідні й допоміжні властивості в структурі літературних здібностей: особливості творчої уяви та мислення; яскраві та наочні образи пам'яті; розвиток естетичних почуттів; мовне чуття; рівні здібностей (репродуктивний і творчий) [48, с. 42].

Саме тому в структурі літературного розвитку школярів початкових класів нами виділено **процесуально-діяльнісний компонент,** оскільки він характеризується сформованістю літературно-творчих здібностей: мовного чуття; творчої уяви, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Отже, процесуально-діяльнісний компонент літературного розвитку школярів передбачає сформованість літературно-творчих здібностей: мовного чуття; творчої уяви, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Виокремлені компоненти літературного розвитку учнів початкових класів (мотиваційний; гностичний; емоційно-оцінний, 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 літературного розвитку молодших школярів**

В.Маранцман виділяє наступні критерії літературного розвитку учнів:

1. Начитаність школяра, спрямованість його читацьких інтересів, любов до читання, потреба в книзі.

2. Актуальна для школяра соціально-моральна проблематика творів мистецтва, вміння виділити в тексті моральні проблеми і активність оцінки прочитаного.

3. Обсяг історико і теоретико-літературних знань і здатність застосовувати їх під час аналізу художнього тексту.

4. Рівні розвитку різних сторін читацького сприйняття: емоційна чуйність; активність і об'єктивність читацької уяви, відтворювальної і творчої; осягнення змісту твору на рівні репродуктивному (переказ), аналітичному (міркування над прочитаним), синтезуючому (концепція, твір в цілому), осмислення художньої форми на рівні деталей і композиції.

5. Пов'язані з аналізом художнього твору вміння.

6. Здатність і вміння, пов'язані з літературно-творчою діяльністю учнів [42, с. 224].

Змістове навантаження мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів передбачає позитивно-активне ставлення до літератури, читання, книги, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до літератури та творів на уроках читання.

Відтак, критерієм сформованості мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів визначено **суб’єктно-орієнтований,** а показниками його вияву нами виокремлено такі: цілеспрямованість учнів щодо процесу читання, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання, осмислення ціннісного ставлення до літератури.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: Анкета «Моє ставлення до літератури та читання»; твір-роздум «Навіщо нам потрібна книга?».

Гностичний компонент літературного розвитку відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку літературного читання як шкільного предмета, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів.

З урахуванням змістового наповнення гностичного компонента літературного розвитку, правомірно критерій його вияву назвати **змістовим,** а показниками виокремити такі: поінформованість учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри».

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

Емоційно-оцінний компонент літературного розвитку учнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття художніх творів, подій, вчинків, які описані у ньому, емоційну чуйність до людей і природи; емпатію, здатність співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору.

З урахуванням змістового наповнення емоційно-оцінного компонента літературного розвитку, правомірно критерій його вияву назвати **чуттєво-пізнавальним**, а показниками виокремити такі: емпатія, емоційна чуйність до людей і природи.

Змістове навантаження процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів початкових класів відбиває сформованість літературно-творчих здібностей: мовного чуття; творчої уяви, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку правомірно критерій його вияву назвати **операційно-поведінковим.**

Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик:

**Суб’єктно-орієнтований критерій** літературного розвитку - характеризує прагнення учня читати хужожні твори, проявити себе як особистість з інтересом до різних видів навчальних завдань з літературного читання.

**Змістовий критерій** літературного розвитку дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про літературу, письменників, їхню творчість.

**Чуттєво-пізнавальний критерій** літературного розвитку **характеризується** емпатією, емоційною чуйністю молодших школярів до людей і природи.

**Операційно-поведінковий критерій** літературного розвитку виявляє мовне чуття; творчу уяву, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

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 літературного розвитку учнів представлені в таблиці 2.1. (Див. таблицю 2.1).

**Таблиця 2.1.**

**Компоненти, критерії, показники та діагностувальний інструментарій рівнів літературного розвитку учнів початкових класів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Компоненти літературного розвитку учнів початкових класів** | **Критерії літературного розвитку молодших школярів** | **Показники літературного розвитку учнів початкових класів** | **Діагностувальний інструментарій рівня літературного розвитку** |
| **Мотиваційний** | **Суб’єктно-орієнтований** | цілеспрямованість учнів щодо процесу читання, завдань під час аналізу твору, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до літератури та читання книг | Анкета «Моє ставлення до літератури та читання»; |
| осмислення ціннісного ставлення до художньої книги та літератури | Твір-роздум «Навіщо нам потрібна книга?». |
| **Гностичний** | **Змістовий** | поінформованість учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри». | Тестове завдання «Мої знання з літературного читання» |
| **Емоційно-оцінний** | **Чуттєво-пізнавальний** | емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до людей і природи. | Тест на визначення рівня емпатії (І.Юсупов) |
| **Процесуально-діяльнісний** | **Операційно-поведінковий** | Мовне чуття | Тест на визначення мовного чуття (авторський) |
| легкість створення словесних асоціацій | Тест словесних асоціацій К.Юнга |
| розвиток естетичних почуттів | Діагностика естетичного сприйняття учнів (Є.Торшилова, Т.Морозова) |
| творча уява | Методика «Домалюй фігуру» |
|  |  | уміння аналізувати і оцінювати художні твори | Тестове завдання до теми «Із скарбниці казкарів світу» (за підручником В.Науменко «Літературне читання» 3 клас) |

На основі змісту літературного розвитку молодших школярів, виявлених нами критеріїв розвитку мотиваційного, гностичного, емоційно-оцінного, процесуально-діяльнісного компонентів інтегративного літературного розвитку ми визначили його три рівні: ідейно-художній (високий), середній (аналітичний), низький (фрагментарний):

* низький (фрагментарний) рівень літературного розвитку учнів характеризується відсутністю інтересу до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, відсутністю емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури та предмета літературного читання; відсутністю усвідомлення важливості художніх творів у житті людини; елементарні знання учнів щодо біографії письменників, проте труднощі у дефініціях понять «література», «літературні жанри»; учні цього рівня мають труднощі у встановленні контактів з людьми, емоційні прояви у вчинках оточуючих та літературних героїв для них здаються незрозумілими і позбавленими сенсу; відрізняються фрагментарним рівнем сприйняття твору, вкрай низьким взаємозв'язком окремих його компонентів, низьким рівнем мовного чуття, низькою оригінальністю, штампами в мисленні при створенні словесних асоціацій, низьким рівнем розвитку естетичних почуттів та наявністю репродуктивної уяви.
* Середній (аналітичний) рівень літературного розвитку притаманний школярам з ситуативним інтересом до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, який залежить від настроїв та вподобань учня, з емоційною привабливістю та позитивною мотивованістю до літератури та предмета літературного читання; які усвідомлюють важливість художніх творів у житті людини; з наявністю базових знань щодо творчості та біографії письменників, проте мають окремі помилки у визначенні літературних жанрів; учні цього рівня при читанні художніх творів стежать частіше за дією, ніж за переживаннями героїв, важко прогнозують розвиток стосунків між персонажами, вчинки яких часом виявляються для них несподіваними, не характеризуються розкутістю почуттів, що заважає їхньому повноцінному сприйняттю героїв твору; відрізняються достатнім рівнем мовного чуття, здатністю до створення словесних асоціацій, розвитком естетичних почуттів та творчої уяви; у школярів рівень сприйняття твору, при якому вони виявляють причинно-наслідкові зв'язки між подіями, образами, в деякій мірі розуміють художню умовність зображеного, але образне узагальнення не витікає з конкретних образів, а привноситься читачем ззовні, конкретний образ може не співвідноситися у них з цілим і як би випадати з контексту;
* високий (ідейно-художній), або цілісний рівень літературного розвитку учнів початкової школи, при якому школярі мають стійкий інтерес до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, позитивно мотивовані до літературного читання; усвідомлюють важливість літератури у житті людини; мають глибокі знання щодо творчості та біографії письменників, вміють визначати літературні жанри творів; школярі цього рівня чутливі до потреб і проблем літературних героїв, природи, людей, великодушні, схильні багато чого їм пробачати, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, душевні, в оцінці подій, героїв твору більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам; мають мовне чуття, здатні до виділення суттєвих ознак за допомогою словесних асоціацій, мають розвинені естетичні почуття та творчу уяву; учні цього рівня відрізняються здатністю сприйняття художнього твору (вміють з'єднувати безпосередність переживань, уявлень і осмислюють твір в єдності його форми і змісту, художні тексти оцінюють як художню цілісність).

## **2.3. Діагностика сформованості літературного розвитку учнів початкової школи**

З метою перевірки концептуальних ідей, на яких ґрунтується дослідження, нами було проведено констатувальний експеримент, який організовано на базі Ніжинської загальноосвітньої школи № 3 (контрольна група) КГ та ЗОШ № 7 (експериментальна група) ЕГ у 3 класах. Експеримент охоплював по 28 учнів у кожному класі.

Мета констатувального експерименту:

- визначити критерії та рівні літературного розвитку учнів початкових класів;

- визначити вихідний рівень літературного розвитку молодших школярів.

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

Емоційну привабливість та позитивну мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання, осмислення ціннісного ставлення до художньої літератури за суб’єктно-орієнтованим критерієм мотиваційного компонента на констатувальному етапі експерименту ми перевіряли за допомогою розробленої анкети «Моє ставлення до літератури та читання» (Див. Додаток А).

Високий рівень емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури виявлено у 21 % учнів КГ та 22% школярів ЕГ, оскільки вони набрали від 12 до 20 балів; середній рівень емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури констатовано у 49 % опитаних КГ та 51% ЕГ; низький рівень – у 30 % КГ та 27 % ЕГ, оскільки вони набрали від 2 до 8 балів.

Окрім того, анкетування довело, що в читацькій установці більшості молодших школярів домінує емоційно-афективний компонент, емоційне ставлення до читання. Для невеликої кількості школярів (21 % учнів КГ та 22% школярів ЕГ) характерною є читацька зацікавленість, читання визначається ними як одне з привабливих занять, хоча воно ще недостатньо усвідомлене, мотивоване через відсутність рефлексивної свідомості у молодшому шкільному віці.

Осмислення ціннісного ставлення до літератури за суб’єктно-орієнтованим критерієм мотиваційного компонента встановлено за допомогою твору-роздуму «Навіщо нам потрібна книга?».

Рівні сформованості осмислення ціннісного ставлення до художньої літератури учнями за твором виявлено такі: у 18 % опитаних КГ та 19% ЕГ - високий рівень ціннісного ставлення до книги, оскільки ці учні пояснювали свій інтерес до літератури прагненням дізнатися нове про навколишній світ, цікавістю до внутрішнього світу людей, зазначаючи, що «Без книг ми не зможемо навчитися правильно чинити в багатьох ситуаціях, вони надихають нас на досягнення», «З книгами ми поринаємо у цікаві та веселі подорожі, співпереживаєм героям, відкриваємо новий, незвіданий світ», «завдяки книгами ми розвиваємося та збагачуємо свої враження»; «Книга – це найращий друг, який втішить, розсмішить, дасть пораду, поділиться досвідом. Книжка не образить і не зрадить, з нею так весело і цікаво проводити дозвілля»; «Книги допомагають нам фантазувати. Прочитавши твір до кінця, можна погодитися з автором, а можна придумати, як би ти змінив кінцівку»; «читання книг вчить нас думати, чітко і ясно викладати думки»; у 52 % школярів КГ та 53 % ЕГ виявлено середній рівень, оскільки ці опитані не змогли повно та ґрунтовно схарактеризувати своє ставлення до літератури та книги, пояснити свій інтерес, вказуючи на те, що їх переважно вабить у книгах прагнення лише дізнатися щось нове, що може бути корисним у їхньому житті. У 30 % учнів КГ та 28 % ЕГ констатовано низький рівень ціннісного ставлення до літератури, оскільки ці опитані не змогли взагалі пояснити своє ставлення до книги, вказуючи лише на те, що література потрібна в житті людини.

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

**Таблиця 2.2.**

**Рівень цілеспрямованості учнів щодо читання, літератури та осмислення ціннісного ставлення до книги за суб’єктно орієнтованим критерієм мотиваційного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень цілеспрямованості учнів щодо читання та літератури | 21 | 22 | 49 | 51 | 30 | 27 |
| Рівень осмислення ціннісного ставлення до книги | 18 | 19 | 52 | 53 | 30 | 28 |
| **Узагальнені дані** | **19,5** | **20,5** | **50,5** | **52** | **30** | **27,5** |

Як показують дані таблиці 2.2, цілеспрямованість учнів щодо літератури та осмислення ціннісного ставлення до книги за суб’єктно орієнтованим критерієм мотиваційного 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 літературного розвитку молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень літературного розвитку молодших школярів за гностичним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників змістового критерію.

З метою з'ясування поінформованості молодших школярів щодо біографій письменників, понять «література», «літературні жанри» нами розроблено тестове завдання «Мої знання з літературного читання» (Див. Додаток Б).

На перше завдання «Які ще твори Василя Чухліба ти читав (читала)? Запиши їх назви» лише 11 % учнів КГ та 12 % ЕГ змогли дати повну та обґрунтовану відповідь.

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

На питання тесту «Випиши прикметники, які автор використав, щоб описати корч» 8 % опитаних КГ та 7 % ЕГ правильно відповіли: «вимоклий у воді, висушений сонцем і вітрами, почорнілий, дивно покручений вербовий корч».

На завдання тесту «Випиши речення, у якому говориться, що побачили діти, коли вийшов місяць із – за хмари» школярі відповіли так: «…вони помітили силует оленя вже тоді, коли спинився він на шпилі піщаної коси і припав до місячної доріжки на тихій воді. Пив позолочену місячним сяйвом воду і сам ставав від того золотим» (12 % КГ та 14 % ЕГ), «пробирався олень лозами, перебродив озера й затоки» (10 % КГ та 9 % ЕГ).

Лише 13 % учнів КГ та 14 % ЕГ змогли виконати останнє тестове завдання: «Запиши 2 -3 речення, які могли б бути продовженням твору».

Отже, 65% учнів КГ та ЕГ не змогли повно та глибоко пояснити сенс ключових фраз, образів-символів, не змогли зрозуміти ідею тексту, не побачили значущих художніх деталей та ключових образів, не встановили їх взаємозв’язок.

Відповіді більшості учнів (77 %) КГ та (75 %) ЕГ були однозначними, банальними, нерефлексивними, що засвідчило про нерозвиненість їхньої художньої свідомості та сприйняття твору.

Аналіз відповідей учнів переконав у тому, що 77 % опитаних учнів КГ та (75 %) ЕК мають поверхове уявлення про літературу, біографії письменників, літературні жанри.

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

**Таблиця 2.3.**

**Рівень поінформованості молодших школярів щодо понять «література», «літературні жанри» за гностичним компонентом змістового критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень поінформованості молодших школярів щодо біографій письменників, понять «література», «літературні жанри» | 11 | 12 | 43 | 42 | 46 | 46 |

Як показали дані таблиці 2.3, поінформованість молодших школярів КГ та ЕГ щодо біографій письменників, понять «література», «літературні жанри» за гностичним компонентом змістового 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 11% опитаних КГ та 12 % ЕГ констатовано високий рівень; у 43 % учнів КГ та 42 % учнів ЕГ – середній рівень, у46% респондентів КГ та 46 % ЕГ – низький рівень.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента літературного розвитку молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень літературного розвитку молодших школярів за емоційно-оцінним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників чуттєво-пізнавального критерію.

З метою визначення рівня емпатії, емоційної чуйності молодших школярів до людей і природи нами використано методику на визначення рівня емпатії (І.Юсупов). (Див. Додаток Г). 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 17 % КГ та 19 % ЕГ; з середнім рівнем – 48 % КГ та 49 % ЕГ; з низьким та дуже низьким - 35 % КГ та % 32 ЕГ.

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

**Таблиця 2.4.**

**Рівень емоційної чуйності молодших школярів до людей і природи за емоційно-оцінним компонентом чуттєво-пізнавального критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень емпатії, емоційної чуйності молодших школярів до людей і природи | 17 | 19 | 48 | 49 | 35 | 32 |

З таблиці 2.4 постає, що в результаті виконання методики учнями нами виявлено, що рівень розвитку їхньої емпатії та емоційної чуйності перебував 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 літературного розвитку молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень літературного розвитку молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників операційно-поведінкового критерію.

Оскільки літературний розвиток передбачає розвиток мовного чуття, то ми розробили власний тест-методику на визначення мовного чуття (див. Додаток Д).

З усього різноманіття визначень «чуття мови» ми вважаємо найбільш повним визначення Е.Божович, яка під цим терміном розуміє «механізм селекції і контролю мовних одиниць, в яких співвідношення семантичного і формального носить об'єктивно неформалізовані, що варіює характер» [9, с. 73]. На наш погляд, дане визначення долає вузькість розуміння почуття мови як реакції (О.Ахманова, Н.Імеладзе та ін.); як механізму контролю та оцінки висловлювання (М.Гохлернер та ін.); як специфічного ставлення до мовних структур (Г. Ейгер); як володіння мовою (М.Львов та ін.); як уміння, навик слідувати нормам мови (Т.Донська, Л.Федоренко та ін.); як прояв інтуїції (З.Потиха, Г.Рамішвілі); як здатність реагувати в новій мовленнєвій ситуації на підставі минулого досвіду (В.Артемов, А.Пузирьов, Т.Колесникова та ін.).

З урахуванням визначення Е.Божович ми розробили тест-методику на визначення мовного чуття.

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

**Таблиця 2.5.**

**Рівень сформованості мовного чуття молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом операційно-поведінкового критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості мовного чуття молодших школярів | 15 | 14 | 41 | 39 | 44 | 47 |

З таблиці 2.5 постає, що в результаті виконання методики учнями 3 класів нами виявлено такі кількісні дані: у 15 % опитаних КГ та 14 % ЕГ констатовано високий рівень розвитку показника мовного чуття; 41 % респондентів КГ та 39% ЕГ продемонстрували середній рівень розвитку показника мовного чуття; у 44 % учнів КГ та 47 % ЕГ визначено низький рівень розвитку мовного чуття.

Установлено, що рівень розвитку показника мовного чуття учнів початкових класів перебував здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів КГ та ЕГ за рівнями були приблизно однаковими.

З метою визначення легкості створення словесних асоціацій учнів початкових класів ми використали тест словесних асоціацій К.Юнга. Методика призначена для вивчення особливостей асоціативного мислення молодших школярів. Матеріал являє собою довільний набір групи слів в кількості 30-40 одиниць, що відносяться до різних частин мови - іменників, дієслів, прикметників, прислівників. Метою роботи випробуваного є запис будь-якого слова, яке спало на думку, у відповідь на пред'явлене експериментатором слово-стимул. (Див. Додаток Е).

Пари стимул-реакція аналізуються за двома категоріями: логічні та граматичні реакції. Логічні реакції, в свою чергу, діляться на підгрупи центральних і периферичних, граматичні - на підгрупи синтагматичних і парадигматичних.

У результаті проведення методики встановлено, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 3 %; окрім того у 16 % учнів КГ та 18 % ЕГ констатовано високий рівень асоціативного мислення; у 47 % опитаних КГ та 45 % ЕГ рівень асоціативного мислення зафіксований як середній; у 37 % респондентів КГ та 37 % ЕГ - як низький.

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

**Таблиця 2.6.**

**Узагальнений рівень сформованості асоціативного мислення за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| рівень сформованості асоціативного мислення | 16 | 18 | 47 | 45 | 37 | 37 |

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

З метою визначення рівня розвитку естетичних почуттів нами було використано діагностику естетичного сприйняття учнів (Є. Торшилова, Т.Морозова) (див. Додаток Є).

Серед принципів формоутворення (принцип відображення, принцип цілісності, принцип пропорційності) в даному тесті виділяється принцип геометричної подібності. Геометрична будова - одна з властивостей матерії. Геометричні фігури і тіла - це узагальнене відображення форми предметів. Вони є еталонами, за допомогою яких людина орієнтується в навколишньому світі. Стимульним матеріалом тесту «Геометрія в композиції» виступило три репродукції: (К. Сомов - «Дама в блакитному», Д. Жилінський - «Недільний день», Г. Гольбейн Молодший «Портрет Дірка Берка») і чотири нейтральні за кольором, однакові за фактурою і приблизно відповідні за розмірами композиційними праформами картин геометричних фігур: трикутник («Дама в блакитному» - пірамідальна композиція), коло («день» - сферична композиція), квадрат (Гольбейн) і фігура неправильної форми (зайва).

Учням потрібно було визначити, яка геометрична фігура підходить до кожної з картин. Молодших школярів оцінювали за принципом вірної і неправильної відповіді. Вищий бал - 6, по 2 бали виставляли за кожну правильну відповідь.

Друга частина тесту полягала у тому, що учням пропонували кольорові репродукції із зображенням трьох натюрмортів, трьох пейзажів, трьох жанрових сцен. Тематика, яка використовувалася в методиці візуальних матеріалів, не включала сюжетних зображень, оскільки вони провокували неестетичні сприйняття, інтерес до змістовної інформації, оцінку життєвих подій. Крім того, підбір матеріалу для тесту відповідав вимозі більшої тематичної подібності, щоб, порівнюючи ілюстрації, дитина менше відволікалася від їх відмінностей, які для мети завдання були несуттєвими.

У діагностиці ми використовували репродукції наступних картин: К.Коровін - «Троянди й фіалки», І. Грабар - «Хризантеми», В. Татлін - «Квіти». Учні повинні були проаналізувати, яка картинка з трьох - тиха, яка - гучна, яка – середня: не гучна і не тиха. У школярів запитали: яким «голосом говорить» картина - гучним, тихим, середнім? Учні повинні були за насиченістю кольору, складністю композиції, характером лінії, «звучанням» фактури відповісти на це питання. Оцінювалося завдання за кількістю балів, які виставляли за правильні відповіді.

У результаті проведення методики встановлено, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 3 %; окрім того у 20 % учнів КГ та 17 % ЕГ констатовано високий рівень розвитку естетичних почуттів; у 43 % опитаних КГ та 46 % ЕГ рівень розвитку естетичних почуттів зафіксований як середній; у 37 % респондентів КГ та 37 % ЕГ - як низький.

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

**Таблиця 2.7.**

**Узагальнений рівень розвитку естетичних почуттів за методикою естетичного сприйняття учнів (Є. Торшилова, Т. Морозова) за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| рівень розвитку естетичних почуттів | 20 | 17 | 43 | 46 | 37 | 37 |

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

Рівень розвитку творчої уяви учнів початкової школи ми перевіряли за методикою «Домалюй фігуру». (Див. Додаток Ж).

Учні повинні були домалювати фігури за заданим шаблоном. Значна частина учнів 41 % КГ та 40 % ЕГ не прийняли завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента, оскільки не домалювали його, а намалювали поруч інші малюнки або зображення у школярів вийшло контурним, схематичним, позбавленим деталей. 46 % опитаних КГ та 48 % ЕГ зобразили окремі об`єкти, але з різноманітними деталями, включили ці об’єкти в довільні уявні сюжети (не просто дівчинка, а дівчинка, що робить зарядку, грається на подвір'ї, читає книжку, допомагає мамі тощо). У 13 % респондентів КГ та 12 % ЕГ виявлено високий рівень оригінальності уяви, оскільки ці учні використали задану фігуру якісно по-новому: включили її як один з другорядних елементів для створення образу уяви (створили нові образи капітошки, хмаринки-чарівниці, чарівної палички тощо).

Результати, отримані за методикою «Домалюй фігуру», наведено в таблиці 2.8. (Див. таблицю 2.8).

**Таблиця 2.8.**

**Рівень розвитку творчої уяви за методикою «Домалюй фігуру» за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень розвитку творчої уяви | 13 | 12 | 46 | 48 | 41 | 40 |

З таблиці 2.8 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 2 %; переважна більшість учнів мають низький та середній рівень розвитку сформованості творчої уяви – 87% учнів КГ та 88 % ЕГ.

Уміння аналізувати і оцінювати художні твори оцінювалися з тестовим завдання до теми «Із скарбниці казкарів світу» (за підручником В.Науменко «Літературне читання» 3 клас). (Додаток В).

Більшість питань тесту були репродуктивними, тому учням було неважко з ними впоратися: «Назвіть вид казок, з якими ви знайомились у розділі «Із скарбниці казкарів світу»; «Назвіть ім’я французького казкаря, автора казок «Кіт у чоботях», «Червона Шапочка», «Попелюшка»; «Назвіть ім’я шведської письменниці, авторки казок про Карлсона і Пеппі Довгапанчоху». Причому усі питання передбачали 3 варіанти відповідей. Останнє завдання тесту було творчого характеру: «Назвіть ім’я автора і назву вашої улюбленої книги. Запишіть анотацію до цієї книги». Відповіді більшості школярів КГ та ЕГ на це питання були банальними (80 % КГ та 78 % ЕГ вказали назву книги, автора), лише 20 % учнів КГ та 22 % ЕГ написали анотацію до книги.

Результати, отримані за тестовим завданням до теми «Із скарбниці казкарів світу», наведено в таблиці 2.9. (Див. таблицю 2.9).

**Таблиця 2.9.**

**Рівень умінь аналізувати і оцінювати художні твори за тестовим завданням до теми «Із скарбниці казкарів світу за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень умінь аналізувати і оцінювати художні твори | 23 | 24 | 46 | 48 | 31 | 28 |

З таблиці 2.9 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 2 %; переважна більшість учнів мають низький та середній рівень розвитку умінь аналізувати і оцінювати художні твори – 77 % учнів КГ та 76 % ЕГ.

Узагальнені результати, отримані за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента, наведено в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10.**

**Рівень літературного розвитку за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості асоціативного мислення молодших школярів | 16 | 18 | 47 | 45 | 37 | 37 |
| Узагальнений рівень розвитку естетичних почуттів | 20 | 17 | 43 | 46 | 37 | 37 |
| Рівень мовного чуття | 15 | 14 | 41 | 39 | 44 | 47 |
| Рівень умінь аналізувати і оцінювати художні твори | 23 | 24 | 46 | 48 | 31 | 28 |
| Рівень сформованості творчої уяви | 13 | 12 | 46 | 48 | 41 | 40 |
| **Узагальнені дані** | **17,4** | **17** | **44,6** | **45,2** | **38** | **37,8** |

З таблиці 2.10 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; переважна більшість учнів мають низький та середній рівень літературного розвитку за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента – 82,6 % учнів КГ та 83 % ЕГ.

Отже, необхідність подальшого вдосконалення означеного компонента літературного розвитку молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень літературного розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту наведено у таблиці 2.11. (Див. таблицю. 2.11).

**Таблиця 2.11.**

**Рівень літературного розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Мотиваційний компонент | 19,5 | 20,5 | 50,5 | 52 | 30 | 27,5 |
| Гностичний компонент | 11 | 12 | 43 | 42 | 46 | 46 |
| Емоційно-оцінний компонент | 17 | 19 | 48 | 49 | 35 | 32 |
| Процесуально-діяльнісний компонент | 17,4 | 17 | 44,6 | 45,2 | 38 | 37,8 |
| **Узагальнені дані** | **16,2** | **17,2** | **46,5** | **47** | **37,3** | **35,8** |

Отже, з таблиці 2.11 постає: кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований мотиваційний компонент літературного розвитку, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем літературного розвитку на констатувальному етапі експерименту відповідно 19, 5% КГ та 20,5 % ЕГ, найменш сформований – гностичний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня літературного розвитку відповідно 11 % КГ та 12 % ЕГ.

Вивчення компонентів літературного розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень (аналітичний) літературного розвитку, а саме у 46,5 % КГ та 47% ЕГ. Високий рівень (ідейно-художній) мають 16,2 % КГ та 17,2 % ЕГ респондентів; низький рівень (фрагментарний) виявлено у 37,3 % учнів КГ та 35,8 % ЕГ.

Проаналізувавши результати діагностик, ми прийшли до наступних висновків:

- найважливішою умовою літературного розвитку учнів на уроках літературного читання є формування мовного чуття, естетичних вмінь, здатності до співпереживання, умінь аналізувати художній твір, які повинні формуватися у взаємозв'язку шляхом аналітичної роботи дитини під керівництвом класовода;

- необхідно проводити систематичну роботу з аналізу особливостей літературного розвитку учнів, враховувати це під час створення індивідуальної роботи зі школярами;

- систематичні розвивальні завдання на формування умінь аналізувати художній твір під час вивчення творів на уроках читання також сприяють літературному розвитку учнів;

- необхідно розробити педагогічний комплекс заходів, спрямованих на літературний розвиток молодших школярів, що і буде наступним етапом нашої роботи.

## **Висновки до другого розділу**

Констатовано, що літературний розвиток молодшого школяра є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. У структурі літературного розвитку учнів початкових класів виокремлено мотиваційний, гностичний, емоційно-оцінний та процесуально-діяльнісний компоненти. З'ясовано, що змістове навантаження мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів передбачає позитивно-активне ставлення до літератури, читання, книги, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання. Гностичний компонент відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку літературного читання як шкільного предмета, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, біографіях письменників, аналізу художніх творів. Емоційно-оцінний компонент літературного розвитку учнів початкових класів відображає вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття художніх творів, подій, вчинків, які описані у ньому, емоційну чуйність до людей і природи; емпатію, здатність співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору. Змістове навантаження процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів початкових класів відбиває сформованість літературно-творчих здібностей: мовного чуття; творчої уяви, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів визначено суб’єктно-орієнтований, а показниками його вияву нами виокремлено такі: цілеспрямованість учнів щодо процесу читання, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання, осмислення ціннісного ставлення до літератури.

З урахуванням змістового наповнення гностичного компонента, правомірно критерій його вияву назвати змістовим, а показниками виокремити такі: поінформованість учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри».

З урахуванням змістового наповнення емоційно-оцінного компонента, правомірно критерій його вияву назвати чуттєво-пізнавальним, а показниками виокремити такі: емпатія, емоційна чуйність до людей і природи.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку правомірно критерій його вияву назвати операційно-поведінковим.

Суб’єктно-орієнтований критерій літературного розвитку характеризує прагнення учня проявити себе як особистість з інтересом до різних видів навчальних завдань з літературного читання.

Змістовий критерій літературного розвитку дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про літературу, письменників, їхню творчість.

Чуттєво-пізнавальний критерій літературного розвитку характеризується емпатією, емоційною чуйністю молодших школярів до людей і природи.

Операційно-поведінковий критерій літературного розвитку виявляє мовне чуття; творчу уяву, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Згідно з означеними критеріями і показниками визначено рівні літературного розвитку учнів початкової школи: ідейно-художній (високий), середній (аналітичний), низький (фрагментарний):

• низький (фрагментарний) рівень літературного розвитку учнів характеризується відсутністю інтересу до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, відсутністю емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури та предмета літературного читання; усвідомленням важливості художніх творів у житті людини; елементарними знаннями учнів щодо біографії письменників, проте учні відчувають труднощі у дефініціях понять «література», «літературні жанри»; школярі цього рівня мають труднощі у встановленні контактів з людьми, емоційні прояви у вчинках оточуючих та літературних героїв для них здаються незрозумілими і позбавленими сенсу; відрізняються фрагментарним рівнем сприйняттям твору, вкрай низьким взаємозв'язком окремих його компонентів, низьким рівнем мовного чуття, низькою оригінальністю, штампами в мисленні при створенні словесних асоціацій, низьким рівнем розвитку естетичних почуттів та наявністю репродуктивної уяви.

• Середній (аналітичний) рівень літературного розвитку притаманний школярам з ситуативним інтересом до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, який залежить від настроїв та вподобань учня, з емоційною привабливістю та позитивною мотивованістю до літератури та предмета літературного читання; які усвідомлюють важливість художніх творів у житті людини; з наявністю базових знань щодо творчості та біографії письменників, проте мають окремі помилки у визначенні літературних жанрів; учні цього рівня при читанні художніх творів стежать частіше за дією, ніж за переживаннями героїв, важко прогнозують розвиток стосунків між персонажами, вчинки яких часом виявляються для них несподіваними, не характеризуються розкутістю почуттів, що заважає їхньому повноцінному сприйняттю героїв твору; відрізняються достатнім рівнем мовного чуття, здатністю до створення словесних асоціацій, розвитком естетичних почуттів та творчої уяви; рівень сприйняття твору, при якому учні виявляють причинно-наслідкові зв'язки між подіями, образами, деякою мірою розуміють художню умовність зображеного, але образне узагальнення не витікає з конкретних образів, а привноситься читачем ззовні, конкретний образ може не співвідноситися у них з цілим і немов випадати з контексту);

• високий (ідейно-художній), або цілісний рівень літературного розвитку учнів початкової школи, при якому школярі мають стійкий інтерес до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, позитивно мотивовані до літературного читання; усвідомлюють важливість літератури у житті людини; мають глибокі знання щодо творчості та біографії письменників, вміють визначати літературні жанри творів; школярі цього рівня чутливі до потреб і проблем літературних героїв, природи, людей, великодушні, схильні багато чого їм пробачати, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, душевні, в оцінці подій, героїв твору більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам; мають мовне чуття, здатні до виділення суттєвих ознак за допомогою словесних асоціацій, мають розвинені естетичні почуття та творчу уяву; учні цього рівня відрізняються здатністю сприйняття художнього твору (вміють з'єднувати безпосередність переживань, уявлень і осмислюють твір в єдності його форми і змісту, художні тексти оцінюють як художню цілісність).

Кількісні дані рівнів літературного розвитку у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований мотиваційний компонент літературного розвитку, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем літературного розвитку на констатувальному етапі експерименту відповідно 19, 5% КГ та 20,5 % ЕГ, найменш сформований – гностичний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня літературного розвитку відповідно 11 % КГ та 12 % ЕГ.

Вивчення компонентів розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень (аналітичний) літературного розвитку, а саме у 46,5 % КГ та 47 % ЕГ. Високий рівень (ідейно-художній) мають 16,2 % КГ та 17,2 % ЕГ респондентів; низький (фрагментарний) рівень виявлено у 37,3 % КГ та 35,8% ЕГ учнів.

Проаналізувавши результати діагностик, ми дійшли наступних висновків:

- найважливішою умовою літературного розвитку учнів на уроках літературного читання є формування мовного чуття, естетичних вмінь, здатності до співпереживання, умінь аналізувати художній твір, які повинні формуватися у взаємозв'язку шляхом аналітичної роботи дитини під керівництвом класовода;

- необхідно проводити систематичну роботу з аналізу особливостей літературного розвитку учнів, враховувати це під час створення індивідуальної роботи зі школярами;

- систематичні розвивальні завдання на формування умінь аналізувати художній твір під час вивчення творів на уроках читання сприяють літературному розвитку учнів;

- необхідно розробити педагогічний комплекс заходів, спрямованих на літературний розвиток молодших школярів, що і буде наступним етапом нашої роботи.

# **РОЗІДЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

## **3.1. Педагогічні умови літературного розвитку молодших школярів під час читання**

Результативність і успішність процесу літературного розвитку молодшого школяра під час уроків літературного читання залежить від обґрунтованості педагогічних умов.

Під педагогічними умовами ми розуміємо дидактичне середовище, в якому виникає взаємопов'язаність представленої найкращої сукупності педагогічних факторів, які забезпечують можливість класовода організувати активну пізнавальну діяльність учнів початкової школи.

Результат процесу літературного розвитку точно визначила Н.Молдавська [50], одна з перших дослідниць цієї проблеми: літературний розвиток відображає здатність дитини «мислити словесно-художніми образами».

Літературний розвиток школярів як процес розглядає В.Маранцман. Він стверджує, що літературний розвиток з деяким запізненням реалізує досвід загального психічного розвитку дитини. «Зрушення в літературному розвитку охоплюють всі сторони читацького сприйняття і найбільше помітні в галузі емоцій при переході на наступний щабель літературного розвитку» [42, с. 68].

Як ми зазначали, на етапі початкової школи формуються механізми спілкування дитини з культурою, розширюються горизонти її бачення (від часткового до загального), розвивається її уява і емоційна чуйність на твори слова. Оскільки літературний розвиток - процес віковий, водночас і навчальний процес: характер навчання обов'язково позначається на ході літературного розвитку, причому може не тільки йому сприяти, а й через невмілі дії вчителя загальмувати його, то важливе значення в літературному розвитку молодших школярів має раціональна постановка викладання літературного читання. Поряд з чуттєвою формою пізнання читання в період початкового навчання є одним з головних засобів відкриття світу.

Чи стане читання потужним засобом збагачення особистого і соціального досвіду школяра, а також засобом його самопізнання і розвитку, чи сформується у нього не просто інтерес, а потреба в читанні книг - залежить від умов навчання, спрямованих на формування особистості й основ читацької культури.

Художня література - один з видів мистецтва, яке, в свою чергу, є засобом пізнання життя, відображення і осмислення дійсності за допомогою образів. Як будь-який вид мистецтва, література має свої художні закони, але водночас можна виділити риси, що об'єднують її з усіма іншими видами мистецтва. По-перше, це образність, що лежить в основі будь-якого мистецтва; по-друге, це комунікативність - спрямованість до читача, глядача, слухача; по-третє, емоційність - вплив на почуття адресата; по-четверте, ідейність - твір мистецтва завжди відображає індивідуальність творця: світосприйняття, світовідчуття і світогляд автора і є тим матеріалом, з якого будуються художні образи, транслюючи авторську ідею.

У кожного мистецтва - своя художня мова, свої засоби творення образів. Образ в літературі створюється за допомогою слова, але не звучить, як в усному мовленні (таким було народне словесне мистецтво, або фольклор), а письмовий, закодований спеціальними знаками - літерами на папері. Художній літературний твір, з одного боку, існує у вигляді тексту - це його матеріальне втілення. З іншого боку, словесний образ нематеріальний: його не можна помацати, почути, побачити. І в той же час читач, відкриваючи художній твір, починає бачити, чути, відчувати. Це відбувається тому, що, на відміну від музики і образотворчого мистецтва, література - мистецтво синтетичне. Слово, виявляється, здатне передавати звуки, як музика, малювати, як фарби створювати і зорові, і слухові, і нюхові, і навіть тактильні (дотикові, кінестетичні) образи. Але, щоб твір ожив, необхідний той, хто буде його читати, розшифровувати знаки, переводячи їх в слова. Але і цього мало. Слово саме по собі - буквений і звуковий комплекс, носій значення. Образ необхідно відтворити, скласти з окремих слів, а для цього читачеві потрібно розвинена уява, багатий життєвий досвід і пам'ять. Тому література не здатна повною мірою замінити інші види мистецтва, так як безпосередньо пов'язана з читацькими здібностями конкретизувати словесні образи [77, с. 201].

Перед класоводом стоїть завдання, з одного боку, розвинути у дитини здатність до конкретизації образів, а з іншого - допомогти їй повноцінно сприйняти літературний твір, з огляду на маленький життєвий досвід учня, а значить, і невеликий образно-чуттєвий досвід.

Допомагають вирішити цю комплексну задачу різні види мистецтв. Суміжні мистецтва можуть посилити переживання учня, викликати певні почуття без відчуття того, що вони нав'язані учителем. Крім того, дитина вчиться порівнювати твори різних мистецтв, близьких по темі, а значить, і розуміти специфіку художньої мови та можливості того чи іншого мистецтва. Культурне поле школяра розширюється, і його уявлення про прекрасне збагачуються. Уроки набувають емоційності.

Відомо, що музичне і словесне мистецтва мають низку схожих рис: невизначеність і суб'єктивність образу, в зв'язку з чим обидва вимагають великої міри свободи співтворчості слухача - читача з автором; протяжність в часі: обидва можуть бути пред'явлені і осягнуті в часі; ритмічна і інтонаційна організація тексту твору.

Однак є і низка відмінностей: наприклад, здатність музики більш безпосередньо, ніж літератури, висловлювати почуття і впливати на почуття слухача мелодією і ритмом.

**Саме тому ми вважаємо першою умовою літературного розвитку учнів на уроках літературного читання активне використання вчителем музичного та образотворчого мистецтва з метою глибокого аналізу художнього твору, особливо при вивченні ліричних творів.**

На етапі підготовки до сприйняття літературного твору можна викликати в учнів певні емоції за допомогою музики. Спочатку діти слухають музичний твір або його фрагмент, а потім розмовляють про настрої і образи-переживання, які у них народилися. Цей прийом особливо ефективний при вивченні ліричних творів.

Розглянемо кілька прикладів. Перед читанням вірша М.Вінграновського «Грім» за підручником В.Науменко [52] учитель пропонує дітям послухати два музичних фрагмента, що зображують природне явище (не називаючи саме явище) - «Липень. Літня гроза» з « Пір року» А. Вівальді та інтерлюдії «Гроза» з опери Дж. Россіні «Севільський цирульник». Потім класовод ставить запитання:

- Яке природне явище зобразили композитори?

- Що допомогло вам це зрозуміти?

- Які почуття викликала у вас кожна гроза? Чи різні ці явища у різних композиторів?

- Який характер був у грози А. Вівальді та грози Дж. Россіні? Виберіть епітети, які підходять до образу тієї та іншої грози (низку епітетів). На що чи кого була схожа кожна гроза (низка порівнянь або метафор)?

- А тепер подивимося на ще одну грозу, яку зобразив М.Вінграновський.

Така робота налаштовує учнів на сприйняття вірша про грозу, готує до того, що грозу можна побачити різною, це оживляє їх чуттєві уявлення, так як музика впливає на почуття, свідомість, спогади про пережите. При цьому вчитель не говорить про вірші М.Вінграновського, дотримуючись принципу безпосередності сприйняття.

На етапі підготовки до сприйняття можна викликати певне емоційне переживання за допомогою образотворчого мистецтва, пропонуючи учням розглянути репродукції картин, а потім в бесіді конкретизувати емоційні враження учнів.

Наприклад, під час уроку позакласного читання у 3 класі з теми «Ф.Тютчев «Зима недарма злиться ...»; М. Пришвін «Крапля і камінь»; В.Железников «Три гілки мімози»» можна показати учням картину А.Куїнджі «Рання весна», І. Левитана «Весна. Велика вода», М.Нестерова «Початок весни». В процесі розгляду картин проводиться бесіда. Вчитель ставить такі питання: «Що зображено на картинах А. Куїнджі «Рання весна», І.Левитана «Весна. Велика вода», М.Нестерова «Початок весни» ? Який настрій створюють картини? Які кольори дібрав кожен художник, щоб передати прихід весни? Як перегукуються картини з поезією Ф.Тютчева «Зима недарма злиться ...»; М.Пришвіна «Крапля і камінь» ? Навіщо до уроку було дібрано саме ці картини художників?».

Сучасне літературознавство розглядає художній твір як складну системну єдність, пізнати яку можна лише за допомогою цілісного аналізу. Уміння аналізувати художній твір слід розглядати як складне вміння, що представляє собою систему умінь, орієнтирів, спрямованих на осягнення окремих компонентів твору як частин художнього цілого.

Метод аналізу твору грає важливу роль на уроках читання в початковій школі. Але використання прийомів цього методу ускладнено тим, що молодший школяр ними не володіє. Здатність до образного аналізу художнього тексту сама собою не формується. А якщо вона відсутня, то читач сприймає лише основні вчинки героїв, стежить за ходом сюжету і пропускає в творі все, що його ускладнює. Такий спосіб читання закріплюється у дітей і зберігається навіть в зрілому віці. При дефектному механізмі сприйняття читачі з художнього твору засвоюють лише його сюжетну схему і абстрактні, схематичні уявлення про його образи, тобто приблизно те ж, що з малохудожніх книг. Ось чому потрібно вчити дітей «осмисленому» сприйняттю, умінню міркувати над книгою, а значить, про людину і про життя в цілому [77, с. 178].

Аналіз твору повинен бути спільним (вчителя та учнів) роздумом вголос, що з часом дозволить розвинутися природній потребі самому розібратися в прочитаному. Завдання вчителя - навчити школяра прийомам аналізу, що вимагає спеціальної методичної підготовки і досвіду. Очевидно, що вчитель сам повинен володіти всіма прийомами, які використовує на уроці, розуміючи їх операційну сторону.

Аналіз - це шлях спостережень і роздумів читача за тим, як розвивається думка автора від першого до останнього слова в тексті. Такий розбір передбачає як аналіз твору, так і його інтерпретацію. Аналіз тексту в початковій школі не адекватний аналізу, який проводять учні старшої школи. Маленькі читачі немов би окреслюють шляхи подальшої роботи з текстом, знайомлячись з різними творами, розширюючи свій читацький кругозір, освоюючи мову різних авторів [77, с. 126].

Аналіз тексту на цьому етапі - його розбір («розчленування») з особливою метою: зрозуміти головну авторську ідею, побачити, як ця ідея подається в творі певного жанру. Читач може прийняти цю ідею, може не прийняти, але траєкторія аналізу проектується вчителем таким чином, щоб дитині було що відкривати. Інакше діалог про сенс твору не зацікавить, а розбір буде нудним, незначущим для читача [59, с. 36-40].

Читач стає дослідником, конкретизуючи в процесі діалогу власні «гіпотези сенсу». Разом з педагогом, що володіє інструментом аналізу, діти намічають горизонт пошуку відповідей на поставлені питання.

При аналізі та роботі з текстом необхідно виходити з природи літературного твору, тобто йти шляхами літературними, виділяти не повчальні висновки з твору, а художній образ, що живить активну уяву читача, відкриває йому той шлях, яким автор прийшов до своїх висновків. Звичайно можна дати дітям інформацію про жадібність, боягузтво, дружбу, добро і інші людські якості, але ця інформація не торкнеться ні розуму, ні серця дитини так, як це зробить казка або інший художній твір, в яких передані ті ж думки, але вже зігріті теплом живих картин і образів. Образна форма мистецтва, зачіпаючи емоційну сферу, виробляє більш глибокі зміни в психіці дитини, робить її серце добрим, чуйним і дозволяє глибше зануритися в зміст прочитаного [59, с. 45].

Методичний апарат підручників, що втілюють ідеї нового державного стандарту, спрямований на аналіз, відповідний цілям літературної освіти і морального розвитку учнів. Головна особливість роботи з літературно-художнім твором в підручниках «Літературне читання» полягає в тому, що читання розглядається як процес спілкування з автором книги та її героями.

Автор (письменник) - людина, що створює власний словесно-образний світ, який є в літературно-художньому творі. Здійснюючи в творі авторський задум, письменник ділиться з нами своїми почуттями та думками. Він немов заражає ними читача, спонукаючи його до роздумів, співпереживання і самовдосконалення [там само].

Спілкування з письменником-автором і героями книги носить природно уявний, умовний характер. Однак цей прийом дозволяє оживити читання, вести уявний діалог з героями, висловлювати свою думку, обговорювати художньо-естетичні та моральні проблеми [там само, с. 48].

Художній твір, діючи на уяву школяра, викликає в ньому співпереживання і емоції, які необхідно стимулювати, щоб досягти потрібного виховного ефекту.

Сприйняття художнього твору є триступеневим - від загального до конкретного нового узагальнення: від загального враження від твору - до детального розгляду тексту, а потім до цілісного сприйняття більш високого рівня. Вчені називають цю особливість сприйняття мистецтва «первинний синтез», аналіз, «вторинний синтез» [там само, с. 51].

При аналізі тексту важливо зберегти у дітей цілісний погляд на твір, щоб не втратити основну лінію аналізу, яка допомогла б вчителю сформувати вдумливого читача. Ця лінія досить проста: рух від подієвого боку твору до розуміння його сенсу. Основні віхи на цьому шляху - різні рівні занурення в текст [45, с. 44]:

1) рівень сюжету (розбір подій і знайомство з героями);

2) рівень героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача);

3) рівень автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного).

За цими віхами можливо відтворити весь хід реалізації задуму автора. У цьому полягає творчість читача, яка схожа на творчість письменника.

Щоб осягнути таємниці художнього образу, слід визначити основні, ключові моменти, без яких неможливий грамотний аналіз будь-якого досліджуваного тексту, читачеві важливо:

- зрозуміти зміст (відповісти на питання, про що цей твір?) - побачити зовнішню сторону образу;

- вникнути в смисли (відповісти на питання: яку важливу думку висловив в тексті автор?) - зрозуміти внутрішню (глибинну) сторону образу;

- знайти мовні засоби, прийоми, способи створення образу (відповісти на питання: як «зроблений» образ?) [там само, с. 51].

Отже, при аналізі художнього твору, реалізуючи описаний вище підхід, школярі активно вчаться розуміти й перетворювати інформацію:

- на рівні сюжету - визначати тему; ділити текст на смислові частини, складати простий план тексту, докладно і стисло усно переказувати прочитаний або прослуханий текст;

- на рівні героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього автора) - інтерпретувати інформацію: інтегрувати деталі повідомлення, які містяться в різних частинах тексту; встановлювати зв'язки, які не висловлені в тексті, і безпосередньо інтерпретувати їх, співвідносити із загальною ідеєю тексту; визначати місце і роль ілюстративного ряду в тексті; порівнювати, зіставляти, робити елементарний аналіз різних текстів, використовуючи низку літературознавчих понять (структура тексту, герой, автор) і засобів художньої виразності (порівняння, уособлення, метафора); визначати позиції героїв художнього тексту; співвідносити позицію автора з власною точкою зору; для пошуку потрібної інформації використовувати такі зовнішні формальні елементи тексту, як підзаголовки, ілюстрації, покликання; робити виписки з використовуваних джерел інформації, складати письмові відгуки, анотації;

- на рівні автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного) - узагальнювати інформацію: формулювати з опертям на текст прості висновки; розуміти текст, спираючись на лише на інформацію, яка міститься в ньому, а й звертаючи увагу на жанр, структуру, мову тексту; аналізувати і оцінювати зміст, мовні особливості та структуру тексту; визначати позиції автора художнього тексту; співвідносити позицію автора з власною точкою зору; для пошуку потрібної інформації використовувати такі зовнішні формальні елементи тексту, як підзаголовки, ілюстрації, покликання; робити виписки з використовуваних джерел інформації, складати письмові відгуки, анотації [там само, с. 54-67].

Програма та підручники з літературного читання, реалізуючи ідеї нового стандарту, формують у молодших школярів (на доступному їм рівні) уявлення про значущість художніх творів в житті людини. Учні поступово починають розуміти, що мета спілкування з письменником або художником не зводиться до отримання пізнавальної інформації. Кожен автор прагне не тільки щось повідомляти читачеві або повчати його, а й «розмовляти» з ним, зав'язавши уявний діалог, щоб збагатити читача своїми естетичними переживаннями, відкриттями, долучити його до своїх переконань і моральних цінностей. У цьому полягає одне з найважливіших виховних завдань уроків літературного читання.

Робота з навчання молодших школярів прийомам роботи з художнім текстом дозволить кожному вчителю максимально успішно розвивати розумові здібності учнів, їх навчальну самостійність, що становить основу їхнього літературного розвитку.

**Саме тому другою умовою літературного розвитку учнів на уроках читання ми вважаємо систематичність аналізу художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного). Це дозволить більш глибше та повніше розкритися школяреві, сформувати його позицію, розвинути низку літературних умінь та здібностей.**

Вітчизняна педагогіка з кінця XIX ст. надає великого значення роботі з літературно-художнього розвитку молодших школярів. Головним її елементом служить залучення дітей до художнього сприйняття творів різного типу. Велика увага при цьому завжди приділялася проблемі літературно-художнього розвитку дітей в процесі осягнення лірики, тобто навчання молодших школярів основам художнього сприйняття ліричних творів.

Це увага зумовлена природою ліричного вірша, який являє собою поетичний образ емоцій, пов'язаних з духовним життям людини. Відповідно, художнє, тобто адекватне, сприйняття таких творів збагачує життя учнів сильними емоційно-естетичними враженнями; пробуджує і підтримує у них інтерес до читання лірики; розкриває перед ними красу внутрішнього світу духовно багатої особистості; сприяє інтенсивному формуванню у молодших школярів системи естетичних і етичних цінностей.

Образна форма поетичного тексту, зачіпаючи емоційну сферу, виробляє глибокі зміни в психіці школяра, в його морально-естетичному розвитку.

Однак, як свідчить досвід, для більшої частини уроків читання, предметом вивчення яких є поезія, як і раніше характерна відсутність повноцінного прочитання літературного поетичного твору.

Вчитель пропонує учням типово емпіричний, «житейски спрощений», погляд на ліричний вірш» [81, с. 18]. Серед вчителів існує уявлення, що ліричний вірш є таким способом вираження поетом спостережень, емоцій, думок, який відрізняється від «звичайного» наявністю в мові тропів. Відповідно, для того, щоб проникнути в вірш, необхідно перш за все, на думку цих педагогів, розуміти стежки і представляти створюваний з їх допомогою зоровий ряд твору. Тому головне місце в розмові про вірші займають у них такі питання і завдання (фрагмент уроку за віршем М.Підгірянки «Вечір іде»):

- Прочитайте перші чотири рядки вірша. Які слова знайшла поетеса, щоб ми могли ясно побачити, як заходить сонце?

- Поетеса описує, що «сонце спить за білою горою, що вечір нанизує золотою ниткою зорі».

- Як поетеса називає зірки?

- Зірки «нанизані золотою ниткою».

- У прямому чи переносному сенсі вжито слово «золотою ниткою»?

- У переносному. Золотою ниткою - значить жовтою. Так краще.

- Де М.Підгірянка спостерігала захід сонця?

- На звичайному дворищі.

- Як ви розумієте вислів «мороз ходить по дворі, на льоду іскри креше»?

- Це означає, що на дворі зима, сніг виблискує.

- Опишіть, що ви собі уявили, читаючи перший чотиривірш.

- Сонечко заходить. З’являються зірки, вони світяться на небосхилі.

- Прочитайте виразно перший чотиривірш [52, с. 105].

Очевидно, що питання, поставлені вчителем, припускають здебільшого відтворення тексту, але не допомагають дітям відтворити в уяві картину, створену поетесою.

У результаті такої роботи діти переказують прекрасний поетичний текст убогою прозою, руйнуючи художній образ. Виразне читання на уроці не підготовлене, завдання не допомогли юним читачам проникнути в емоційну атмосферу вірша, побачити рух почуттів. Всі ці методичні прорахунки пов'язані з порушенням принципу аналізу з відривом форми від змісту, точніше - з ігноруванням форми. На уроці обговорюється не стільки вірш М.Підгірянки, скільки природне явище - захід сонця. Поетичний текст стає ілюстрацією до явища природи, що не дозволяє дітям осягнути вірш в його емоційно-естетичній цілісності [16, с. 59].

Усе це дає підстави стверджувати, що «пояснювальний» підхід до лірики не допомагає, а, скоріше, заважає дітям освоїти ліричний вірш як твір, сенс якого за естетичною філософією М. Бахтіна, полягає в поетичному перетворенні емоцій ліричного героя. Відповідно до концепції філософа ліричний вірш тлумачать як нерозривну єдність емоційного контексту героя і поетичного контексту автора [77, с. 257].

Гарантом повноцінності читання-спілкування з будь-яким автором будь-якого літературно-художнього твору є рівень засвоєння в процесі читання мовної тканини цього твору і організуючих її провідних компонентів і структур. Розмірковуючи з цього приводу, Н. Свєтловська вказує, що понятійне мислення у здорових дітей молодшого шкільного віку тільки ще формується, а тому теорія літератури їм взагалі не потрібна, оскільки вона їм апріорі недоступна. Але саме від рівня читацької грамотності залежить глибина проникнення читача в зміст художнього твору, міра переживання ним моральних проблем, поставлених автором [70]. Моральний потенціал твору сам по собі не переходить у внутрішній світ читача, оскільки моральні цінності «впаяні» в художній текст, а не прямо сформульовані, і читач дістає їх в процесі своєї читацької діяльності. Організовувати і координувати цей процес повинен учитель на уроках літературного читання. І хоча літературознавство поволі пробиває собі дорогу в початкову школу і приймається в ній з великою настороженістю, вважаємо, що не треба боятися адресувати вчителю роботу з літературознавчим і лінгвістичним аналізом художніх творів, що вивчаються в початковій школі, оскільки методична катехізація веде до сухості, догматизму уроку. Методичний прийом повинен бути результатом зрозумілого і відчутого змісту літературного матеріалу, він є вторинним і варіативним. Сучасний урок літературного читання швидше потребує методики, яка аналізує зміст і форму твору, ніж методики, що вказує на прийом.

Поезія - це особливе словесне мистецтво, в аналізі якого взаємодіють літературознавство і лінгвістика, естетична теорія і конкретне віршування. Художня організація тексту проявляється не тільки в його зовнішній організації за допомогою ритму, рими, а й в цілеспрямованому відборі мовних засобів, а також у внутрішній організації семантичної структури слова. Естетично організований мовний матеріал художнього твору являє собою цілісну систему мовних елементів і способів їх організації, кожен з яких служить цілям створення художнього образу. Набуваючи в художньому тексті нового значення, мовні одиниці стають тими складовими, в процесі розвитку і взаємодії яких виникає художній образ [77, с. 274].

Приваблива сила поетичного слова - в його образності. У такого слова яскраво виражена його внутрішня форма. Найголовніше в поетичному мовленні - це навмисне пожвавлення, підкреслення, розширення і перенесення внутрішньої форми слова на новий подібний предмет для створення словесного образу в художньому творі. Чим більше у слова різних асоціацій, тим воно образніше. Поетичне слово - це слово з живою і яскравою внутрішньою формою, основою словесного образу [55, с. 40].

Аналіз образної мовної структури тексту спрямований на розуміння і осмислення його глибинного змісту, того поетичного підтексту, який становить сутність художнього твору як явища словесного мистецтва. У зв'язку з цим він передбачає синтез отриманих відомостей, що дозволяють зробити висновок про ідейно-естетичний зміст твору, про ставлення художника до зображуваної ним дійсності [там само, с. 41].

Кожен текст своєрідний за своєю структурою і тому вимагає особливого, індивідуального підходу. Тому при аналізі художнього тексту необхідно знайти головну рису - детермінанту структури, яка дозволить зрозуміти суть твору, тобто методика аналізу повинна визначатися особливостями художньої форми з урахуванням дитячого сприйняття твору.

Поетична мова не тільки щось повідомляє нам, а й певним чином впливає на нас. Образне слово в широкому його розумінні має не тільки семантичну (смислову), але і естетичну інформацію [там само, с. 42].

Естетичний вплив поетичного слова пояснюється тим, що воно творчо створюється письменником і творчо відтворюється читачем. Воно не тільки розуміється, але і переживається. Поетичний образ немов би достворюється нами, і кожна людина стає трохи художником, сприймаючи художню мову.

Естетично пережите слово «викликає у нас «занепокоєння», ми до нього небайдужі. Ефект естетичного впливу слова - в постійному «ковзанні» від одного значення (словникового) до іншого (текстового), в їх одночасному утриманні в нашому сприйнятті: одне значення немов би «просвічується» через інші, химерно накладається на інші. Завдяки рухливості свого смислового змісту поетичне слово, входячи в зв'язок з різними рядами слів, збагачується різного роду асоціаціями, що створюють словесний художній образ» [55, с. 47].

Оскільки ліричний вірш відображає не подію, а душевне переживання, настрій людини, для осягнення якого необхідно досить розвинену уяву і здатність співпереживати, в процесі роботи над ним необхідно розвивати творчу уяву, вчити дітей уявляти собі картини природи, зображені поетом.

Зрозуміти природу як «естетичне оточення» (М. Бахтін) людини дітям допомагає художня мова. Наприклад, при вивченні вірша В.Скомаровського «Після грози» питання вчителя можуть бути такими: «Чи може листя хлипати? А грядка суниць мліти? А грім може муркотіти? Коли і чому грім може муркотіти ? (У цьому вірші «стежка парує, бджоли світяться»). Подібне «олюднення» природи в оціночних висловлюваннях сприяє перш за все формуванню художньо-мовної картини світу у маленького носія мови [52, с. 108]. Разом з тим ці вічні та нескінченні асоціації, витоки яких знаходяться в міфологічній свідомості стародавньої людини, емоційно забарвлені. Перші відгуки дітей на поетичне впізнавання себе в природі і, навпаки, залучення її світу до вираження свого внутрішнього - це початок оволодіння того (вищого) рівня мовної здатності, який можна було б назвати художньо-мовленнєвим. З цією метою вчені-методисти рекомендують використовувати таблиці естетично значущих «рядів» слів, ужитих (і вживаних) поетами в поєднаннях з іменниками, що найбільш часто називають зображувані в поезії реалії (сонце, небо, хмари, туман, річка та ін.). Роботу з подібними рядами дієслів і прикметників можна варіювати. Це і конструювання з них цілих фраз, і добір говірок до них, і пошук протилежних за смисловими відтінками визначень, і поповнення обох рядів власними варіантами [32].

Розуміння молодшими школярами прочитаного тексту повинно поєднуватися з переживанням літературного твору. «Переживання - емоційний стан, що виникає у людини в процесі естетичного сприйняття навколишньої дійсності й творів мистецтва» [64, с. 13]. Переживання - це особлива, властива людині потреба, що лежить в основі естетичних почуттів. Емоційне переживання художнього тексту - це основа морального прозріння, духовного збагачення і самовиховання особистості.

Саме тому, перш ніж планувати урок, слід чітко уявити собі, в чому художня своєрідність того чи іншого вірша, який стан душі прагнув висловити в ньому художник. Уміння подивитися на природу очима поета - одна з найважливіших методичних умов для вирішення завдання літературної освіти і виховання ціннісного ставлення до прекрасного у молодших школярів.

Шаблон в роботі з ліричним віршем є неприпустимим, до кожного вірша слід підходити, враховуючи його художню своєрідність. Оскільки ліричний вірш відображає не подію, а душевне переживання, настрій людини, для осягнення якого необхідно досить розвинену уяву і здатність співпереживати, в процесі роботи над ним необхідно вирішувати наступні завдання:

1. розвивати творчу уяву, вчити дітей уявляти собі картини природи, зображені поетом;

2) вчити молодших школярів висловлювати свої враження, ділитися своїми уявленнями з товаришами;

3) формувати у дітей уміння визначати емоційну тональність вірша, настрій автора;

4) створювати атмосферу для виникнення співпереживання, емоційного відгуку на твір;

5) вчити дітей виразно читати вірші про природу, розвивати інтонаційну пластичність.

Методичними прийомами роботи над лірикою, що сприяють глибокому проникненню в «матерію вірша», є словесне малювання, лінгво-смисловий аналіз, стилістичний експеримент, музичне ілюстрування тексту (визначення емоційної тональності вірша), творча інтерпретація тексту, залучення ілюстративного матеріалу, складання партитури, виразне читання (учителем і учнями).

Щоб допомогти молодшим школярам не просто механічно завчити вірші та на слово повірити в їх геніальність, а дійсно відчути їх красу, радіти і сумувати, читаючи їх, необхідно розвивати художню сторону їх мовної свідомості. Мета вчителя - актуалізувати, тобто зробити більш сильними, яскравими і усвідомленими емоційні відгуки дітей на поетичне одкровення. Робота з формування умінь сприймати поетичний твір через естетичне переживання навчить дитину розуміти навколишній світ за допомогою художніх елементів, сприятиме її естетичному розвитку. Залучаючи учня до літератури як мистецтва слова, виробляючи в ньому потребу в читанні, ми виховуємо особистість з моральними орієнтаціями, з вільним і незалежним мисленням.

**Отже, наступною умовою літературного розвитку молодших школярів на уроках читання є наявність естетичного переживання під час сприйняття поетичного тексту.**

Література належить до найбільш складного, інтелектуального виду мистецтва, сприйняття творів якого носить опосередкований характер: школяр отримує тим більшу насолоду художніми образами, чим яскравіше виявляються уявлення, що виникають у нього в процесі читання. Літературний твір створюється за допомогою слова, мови. І образи, які населяють його, не можна помацати, побачити, почути. Вони оживають в нашій уяві в ході читання, а потім залишаються в нашій пам'яті. Щоб літературний образ знайшов певні обриси, якусь плоть, необхідна зосередженість читача в процесі читання, його націленість на активну роботу відтворювальної і творчої уяви і розвиток асоціативного мислення. Жоден учень без сформованих читацьких умінь не може стати творчою особистістю, особистістю - самобутньою, думаючою про життя, яка прагне за своїми силам його створювати.

У навчальному процесі традиційно уроки образотворчої діяльності і технології, а також низку позашкільних гуртків і клубів відносять до предметів, спрямованих на розвиток творчих здібностей. Але й уроки літературного читання можуть розвивати творчі здібності. Ще Л.Толстой виявив, що ніяка інша галузь знання не в силах розкрити настільки яскраво і образно внутрішній світ в його динаміці, як художня література [77, с. 21].

Уроки літературного читання в початковій школі покликані вирішувати питання формування у школярів не тільки читацької самостійності, що становить основу читацької діяльності, а й розвиток мовленнєвих умінь, пов'язаних з відтворенням прочитаного художнього твору і створенням власного висловлювання на основі прочитаного. Органічний зв'язок читацької та мовної діяльностей молодших школярів обумовлено психологічною природою читання як виду мовленнєвої діяльності, спрямованої на сприйняття слова, розуміння сенсу, задуму автора, осмислення свого ставлення до прочитаного.

Навчання молодших школярів умінню висловлювати власне ставлення до прочитаного є однією із складових завдань в процесі формування повноцінного сприйняття художнього твору, читацької самостійності і мовленнєвого розвитку. Висловити своє розуміння і тим більше відношення, безумовно, становить велику складність для учня початкової школи. З одного боку, це труднощі обумовлені станом його досвіду читацької та мовленнєвої діяльності, з іншого - наявність потреби в вираженні своєї позиції, а також свідомістю на уроці умов, що сприяють включенню дітей не тільки в читання художнього твору, його аналіз, а й подальшу інтерпретацію прочитаного тексту в мовлення.

Інтерпретація прочитаного художнього твору передбачає, з одного боку, розкриття читачами сенсу даного твору з різних точок зору: ведення авторської позиції, відносини і зв'язку в образній системі, призначення образотворчих засобів мови; розуміння підтексту в розкритті задуму; з іншого - тлумачення цього сенсу через емоційне співпереживання і вибір власної позиції по відношенню до прочитаного твору [77, с. 138].

Таким чином, на наш погляд, уроки літературного читання найбільш підходять для розвитку творчої уяви і літературно-творчих здібностей у молодших школярів. Структура літературних здібностей припускає високий рівень розвитку естетичних почуттів, наявність яскравих наочних зразків пам'яті, мовне чуття, багату фантазію.

Творча діяльність учня - центральна ланка в навчанні. Включення дітей у творчу діяльність - основний шлях їхнього розвитку. Адже творчість - це саме те, без чого школяр не може існувати, без чого не може повною мірою розвиватися його особистість, його індивідуальність. Завдання вчителя полягає в тому, щоб направити свою творчу думку на пошук і застосування таких прийомів і методів педагогічного впливу, які спиралися б на найбільш сильні сторони особистості, що формує сучасних дітей; на широке коло їх знань та інтересів, на невгамовну їхню енергію, життєрадісність, самостійність і творчу активність. Тільки за цих умов можна досягти бажаного результату і управляти складним і суперечливим процесом становлення розвиненої творчої особистості підростаючого покоління.

Творча діяльність характеризується тим, що це діяльність в нестандартних умовах, коли учні не мають орієнтовної основи, її необхідно попередньо знайти, а потім використовувати для досягнення цілей. У свою чергу, іншими стають і завдання вчителя - не повчати, а спонукати, не оцінити, а проаналізувати. Учитель по відношенню до учня перестає бути джерелом інформації, а стає організатором отримання інформації, джерелом духовного та інтелектуального імпульсу, який спонукає до дії. На уроках читання за допомогою творчих завдань вирішуються наступні завдання:

- формувати вміння добирати інформацію для складання тексту розповідного характеру з елементами опису (за картиною, про випадок з життя, екскурсії, спостереження);

- формувати вміння давати тексту заголовок;

- формувати вміння складати план (картинний, схематичний, цитатний) [70, с.15].

Але для початку шляху до творчості необхідно глибоке творче осмислення твору, цьому сприяють прийоми аналізу і прочитання творів, які активізують уяву і співтворчість читача. Це такі прийоми як доказування, переказ або ж розповідь.

Переказування і художня розповідь надзвичайно багато дають для емоційного образного осягнення творів письменника. Творча розповідь твору або його окремих епізодів (від автора, від самого себе, від імені дійової особи та ін.) розвиває уяву учнів. Тут необхідно змінити точку зору на знайомий текст, побачити його немов би зсередини.

В.Маранцман вказує, що творчий переказ забезпечує не тільки розвиток певних читацьких якостей учня, збагачує мову, але і сприяє осягненню сенсу літературного твору [42, с. 225].

І виразне читання, і розповідь, як вказує В.Маранцман, вимагають від учнів активного переживання прочитаного, творчого відгуку особистості на вивчений твір [42, с. 226].

В.Нікольський вважає, що творче продовження історії героя в розумних межах є допустимим. При цьому він бачить його цінність в тому, що даний прийом сприяє активізації творчої уяви учнів, розвитку прагнення до творчості, «максимальної активізації творчих здібностей школяра, який при цьому з особливою увагою вчитується в рядки письменника» [55, с. 53]. Отже, у всіх випадках продовження твору письменника має допомагати глибшому його осягненню, розвивати творчі здібності учнів, сприяти розвитку читацького інтересу.

Визначаючи сутність переказування, В.Нікольський визначив його як недослівну передачу твору або його частини. Переказ завжди носить творчий характер, так як при переказуванні проявляється особисте ставлення учня до твору, власна манера оповіді. «Той, хто переказує, - говорив В.Нікольський, - вдумується в рядки письменника, вловлює їх загальний зміст і на основі цього створює свого роду скорочений варіант їх» [55, с. 77].

На сьогоднішній день вченими і методистами розроблено різні методи, прийоми, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів молодших класів. Варто сказати про творчу діяльність, яка «червоною ниткою» проходить через всі форми робіт на уроках «Літератури як предмета естетичного циклу», розроблених Г.Кудіною і З.Новлянскою. З перших уроків діти знайомляться з «секретами», які автор «ховає» у своєму творі. Розгадуючи ці «секрети», діти самі вчаться працювати в позиції «автора», тобто творити, складати, вигадувати [53, с. 29].

Уроки вивчення усної народної творчості надають великі можливості для виконання найрізноманітніших творчих завдань: розігрування міні-сценок на основі досліджуваних творів, створення загадок, казок, дражнилок, колискових пісень, закличок і так далі, організація конкурсів на придумування найскладніших скоромовок, найсмішніших потішок.

Важливо разом з дітьми виявити і обговорити ті критерії, за якими буде визначатися успішність виконання завдання, його художня цінність. В.Левін вважає за необхідне формувати у дитини орієнтацію на читацьке сприйняття оточуючих. Критерієм самооцінки літературної творчості стає реакція слухачів: чи цікаво їм? Чи є в ньому що-небудь нове для слухачів? Результатом може стати альманах дитячих творів, куди будуть поміщатися тексти, визнані вдалими при колективному обговоренні в класі [53, с.18].

На уроці з читання при вивченні фольклорного матеріалу можна використовувати пальчиковий театр - така робота сприяє розвитку виразності мовлення. Зовсім не обов'язково створювати спеціальні уроки розвитку, елементи таких вправ повинні бути присутніми на кожному навчальному занятті і методично переплітатися з програмним матеріалом. Прекрасним засобом для розвитку творчості учнів є проведення уроків літературного читання поза будівлею школи. Адже важливою умовою розвитку уяви є вміння спостерігати, вдивлятися в навколишній світ, помічати щось незвичайне, щоб потім можна було оглядати і насолоджуватися ним. Дуже подобаються учням такі уроки-зустрічі з природою, де можна в невимушеній обстановці поговорити і про літературний твір, і про свої почуття, і про свої фантазії, і можна просто мовчки помріяти. Можна спостерігати за небом, хмарами, навколишньою природою, повітрям і скласти розповідь «Наше шкільне подвір'я восени». На практиці спостерігається той факт, що дітям дуже важко дається навик створення нового висловлювання, вираження своїх почуттів [53, с.46].

Під час роботи школярів з віршами важливо, щоб вони не просто читали їх, заучували, а придумували їм продовження або малювали картини до них.

Працюючи з великим текстом і читаючи його за ролями, вчителю доцільно пропонувати інсценувати його. Якщо ж діти працюють з казками, то їм пропонують скласти свою казку.

Учитель може використовувати багатий арсенал форм, засобів і прийомів театральної педагогіки: творчість, казкотворчість, етюди та пантоміми, театральні вправи та ігри, ляльковий театр на основі змісту прочитаних творів [53, с.118].

Усі ці прийоми доцільно використовувати з метою розвитку творчих літературних здібностей молодших школярів. Творчими роботами на уроках читання пропонуємо такі: графічне ілюстрування; словесне малювання; творчий переказ; читання за ролями; драматизація.

Словесне малювання ні в якому разі не повинно перетворюватися в переказ твору. Мета словесного малювання - наблизити дитину до образів, включити дитячу уяву, сконструювати уявлення, які виникли [53, с.119].

Творчий переказ передбачає передачу змісту з будь-якими змінами: додати, що могло передувати тій ситуації, яка зображена в творі; змінити граматичний час дієслів; придумати, як могли розгортатися події далі та ін.

Такі вправи тренують гнучкість читацького погляду, привчають бачити позиції різних героїв, співпереживати їм [там само, с.119].

Види театральної педагогіки: пантоміма - допомагає через рух з'ясовувати і пояснювати зміст і форму твору; жива картина - дає можливість продумати мізансцену, пози дійових осіб, які висловлюють певний стан кожного героя [53, с.46].

Таким чином, всі названі прийоми допомагають глибше проникнути в твір, викликають співчуття героям, стають засобом вираження власного ставлення до прочитаного. Творчі завдання, можливо, застосовувати на уроках читання незалежно від обраної програми. Такі завдання відповідають вимогам всебічного розвитку особистості школяра. Творчі завдання цілком прийнятні на уроках читання, здатні збагатити урок, зробити його цікавим, в той же час, відповідаючи вимогам і змісту різних навчальних програм. Спеціальних знань від учителя не вимагають, тому не повинні викликати труднощі в їх організації та реалізації.

**Тому четвертою умовою літературного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання ми визначаємо стимулювання літературно-творчої діяльності через систему творчих завдань.**

Отже, літературний розвиток молодших школярів на уроках літературного читання буде інтенсивним, якщо:

- класовод буде активно використовувати під час аналізу художнього твору на уроках читання музичне та образотворче мистецтво;

- вчитель пропонує систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного);

- під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання в учнів розвивати естетичне переживання;

- класовод стимулюватиме літературно-творчу діяльність молодших школярів.

## **3.2. Методика реалізації педагогічних умов літературного розвитку учнів початкових класів**

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

Метою формувального етапу педагогічного експерименту було визначити доцільність обґрунтованих педагогічних умов літературного розвитку учнів початкової школи та розробка авторської методики організації цього процесу.

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

Завдання полягали у розробленні цілісної організаційної структури літературного розвитку 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 розвивального характеру.

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

**Реалізація першої педагогічної умови – активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання музичного та образотворчого мистецтва, - була спрямована на формування показників мотиваційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо читацької діяльності, ціннісного ставлення до художньої літератури як мистецтва слова (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• мотиваційний компонент: проблемні діалоги «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, творчих здібностей, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо читання, образного сприйняття поезії); бесіди на тему «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу літератури засобами мистецтва та музики» під час уроку на тему «Зворушливе звучання. Микола Вінграновський «Приспало просо просеня»; «читаємо та ілюструємо» - створення учнями ілюстрацій до тексту «Приспало просо просеня» та підпис під малюнками, прослуховування музичного супроводу до твору, обговорення (стимулювання ціннісного ставлення школярів до художньої літератури, слова, цінність та краса слова, музичного, поетичного та художнього образу);

• гностичний компонент: бесіди на тему «Чи потрібні людині книги?», «Важливість читання в житті школяра» під час підсумкового уроку на тему «Завдання з поетичної збірки» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю художньої літератури, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про книгу, читання, художню літературу, музику та образотворче мистецтво та визначає їхню роль у естетичному розвитку школярів; вправа «Я – творець» (колективне обговорення учнями створених ними віршів, малюнків на певну тематику), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо творчої діяльності (розвиток естетичних переживань, мовного чуття, творчої уяви);

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Микола Вінграновський «Грім» ( під час уроку учні створювали запитання до вірша, прослухували музичні твори «Липень. Літня гроза» з «Пір року» А.Вівальді та інтерлюдію «Гроза» з опери Дж.Россіні «Севільський цирульник»; обговорювали та аналізувати зміст картин російських художників: І.Шишкіна «Перед грозою», О.Саврасова «Гроза») з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, вміння аналізувати поетичні твори, розуміти значення художніх тропів у ліриці; урок на тему «Дива в природі. Юрій Старостенко «Хто це такий» (виконання учнями вправи «Я- творець» з метою посилення позитивної вмотивованості щодо літературної творчої діяльності, формування вміння аналізувати художній твір, фантазування щодо загадок природи (розвиток дивергентного мислення), виконання учнями творчого завдання «Придумування кінцівки до твору», обговорення змісту картин художників: І.Шишкіна «Ранок у сосновому лісі»; В.Сурикова «Полювання Царя Михайла Федоровича на ведмедя»; під час уроку на тему «Загадки в природі. Євген Гуцало «Прелюдія весни» (уривок)» презентація учнями книжок–саморобок «Прелюдія весни», прослуховування та аналіз циклу П.Чайковського «Пори року»; споглядання та аналіз картин відомих художників: І.Левитан «Весна. Велика вода»; О.Саврасов «Рання весна. Відлига»; під час уроку-свята «Зустріч з книгою» виконання вправи-перевтілення «Я - книга»; участь учнів у грі «Відновлення віршів» з метою дбайливого ставлення до книги, під час якої учні формулюють правила поведінки з книгою (див. Додаток З).

**Реалізація другої педагогічної умови - систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного) - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

* емоційно-оцінний компонент: урок на тему «Людина і природа. Олександр Копиленко «Розбишака Чив» (скорочено)» (занурення на рівні сюжету –оцінка сюжету твору учнями на рівні бесіди, занурення на рівні героя – міні-висловлювання «Моє ставлення до Чива»; занурення на рівні автора – Чи співчуває автор Чиву?); урок на тему «Микола Трублаїні «Яшка і Машка» (занурення на рівні сюжету – малюнок до найцікавішого сюжету твору, занурення на рівні героя – описати улюбленого героя; занурення на рівні автора – Доведіть, що автор симпатизує мавпочкам) з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору;
* процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Ми з природою єдині. Григір Тютюнник «Бушля» (занурення на рівні сюжету – творчий переказ сюжету твору учнями, занурення на рівні героя – лист Арсену; занурення на рівні автора – бесіда з системою запитань: - Яке ставлення автора до Арсена? - У чому це виявляється?); урок на тему «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик» (занурення на рівні сюжету – конкурс на кращий план до твору, занурення на рівні героя – гра «Упізнай героя»; занурення на рівні автора – переказування оповідання від імені равлика у порівнянні з авторським текстом); урок на тему «Рідний край — земний рай. Михайло Стельм «Гуси-лебеді летять» (занурення на рівні сюжету – гра «Фотоапарат» - пригадування основних подій твору, занурення на рівні героя – гра «ромашка запитань Блума»; занурення на рівні автора – читання за особами); урок на тему «Світ дитини. Микола Носов «Витівники» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв); урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв) з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів.

Приклад уроку на тему «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик» з аналізом художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою) подано у додатку І. (див. Додаток І).

**Реалізація третьої педагогічної умови - розвивати естетичне переживання у школярів під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

* емоційно-оцінний компонент: урок позакласного читання на тему «Весну-красну зустрічаймо!» (конкурс читців віршів про весну, створення асоціативного куща на тему «Весна»; оголошення результатів виконання учнями колективного проекту «Поезія Ліни Костенко про весну»); урок позакласного читання. «Бережіть природу, діти!» (презентація-конкурс власних віршів про природу) з метою 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;
* процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Грицько Бойко «Отакий у мене ніс» (гра «З'єднай сталий вислів та його значення», опис картини за твором з використанням рядків вірша); урок позакласного читання. «Краса і милозвучність поезії Дмитра Павличка (гра «Упізнай вірш», опрацювання образів вірша «Дядько Дощ», «Обруч» ) з метою формування естетичних ідеалів, насолоди прекрасним, розкриття краси і своєрідності поезії Д.Павличка; навчити розуміти поетичну мову; розвивати творчу уяву, здатність емоційно реагувати на художнє слово.

**Реалізація четвертої педагогічної умови - стимулювання класоводом літературно-творчої діяльності молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання, розвитку мовного чуття, творчої уяви, дивергентного мислення (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок позакласного читання на тему «Дружба — то найбільший скарб. Всеволод Нестайко «Просто Олесь друг» (скорочено)» (придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»; інсценізація уривків твору, створення власних малюнків учнями до найцікавішого епізоду твору); урок на тему «Висловлюємо свої міркування. Олег Буцень «Айстри» (створення проекту учнями «Найцікавіші твори О.Буценя для дітей»); урок позакласного читання. Робота з дитячою книгою (конкурс проектів школярів за вибором «Мій улюблений гумористичний твір», «Власний гумористичний твір») з метою формування естетичних смаків, розвитку емпатії, удосконалення логічного та просторового мислення й творчої уяви;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок позакласного читання на тему «Розкриймо свої таланти» (створення власної казки «Стара казка на новий лад»); урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Юрій Збанацький «Лелеки» (створення індивідуальних проектів на тему «Таємниця творчості Ю.Збанацького»); урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (продовження) (створення екранізації до твору, інсценізація уривка твору) з метою формування сценічних, декламаторських та організаторських здібностей учнів, удосконалення їхнього логічного та просторового мислення й уяви; урок позакласного читання. «Літо красне зустрічаймо!» (створення оповідань про літо) з метою розвитку творчої уяви школярів, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень». (див. Додаток З).

## **3.3. Динаміка рівнів сформованості літературного розвитку молодших школярів**

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 літературного розвитку молодших школярів за мотиваційним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників суб’єктно орієнтованого критерію: мотиви, позитивна мотивація щодо художньої літератури та уроків читання.

Результати, отримані за показником ціннісного ставлення до літератури та книги після проведення формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку. Зокрема, високого (ідейно-художнього) рівня сформованості цього показника досягли 21% учнів (за результатами констатувального етапу19 %); середній (аналітичний) рівень виявлено у 65% опитаних (за результатами констатувального етапу 53 %); на низькому (фрагментарному) залишилося 14 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу 28%).

Результати в контрольній групі майже не змінилися: високий рівень виявили 19 % школярів (за результатами констатувального етапу також 18 %); середній рівень зафіксовано у 54 % опитаних (за результатами констатувального етапу 52 %); на низькому рівні залишилося 27 % респондентів (за результатами констатувального етапу 30 %).

Діагностика наступного показника цілеспрямованості учнів щодо літератури також виявила динаміку в респондентів експериментальної групи. Так, високого (ідейно-художнього) рівня сформованості означеного показника в експериментальній групі досягли 25 % школярів (за результатами констатувального етапу 22 %); середнього (аналітичного) рівня – 62% (за результатами констатувального етапу – 51%), на низькому (фрагментарному) рівні залишилося лише 13 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 27 %).

У контрольній групі кількість учнів із високим рівнем означеного показника майже не змінилась – 22 % учнів (за результатами констатувального етапу – 21%), середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 51 % (за результатами констатувального етапу – 49%), низький (фрагментарний) виявили 27 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 30 %).

Вважаємо, що така динаміка змін в експериментальній групі свідчить про доцільність використання під час уроків читання «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, творчих здібностей, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо читання, образного сприйняття поезії); бесіди на тему «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу літератури засобами мистецтва та музики», про які йшлося у попередньому параграфі. У контрольній групі покращення результатів відбувалося завдяки традиційним заняттям, під час яких учні здобували більше інформації про літературу, виконували різні види діяльності, які активізували та поглиблювати їхні знання та вміння з читання. Вчитель пропонував щоуроку виконати низку завдань, спрямованих на виявлення вміння називати знайомі жанри літературних творів; наводити приклади відомих творів кожного жанру; визначати авторів цих творів; відповідати на питання з прочитаного тексту; підтверджувати словами тексту певні судження тощо.

Порівняльний аналіз дослідницьких матеріалів щодо вияву рівня сформованості в учнів літературного розвитку за мотиваційним 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 художніх творів та читання під час діяльності над завданнями розвивального змісту, на відміну від школярів контрольної групи, для яких спеціально не була організована робота з підвищення мотивації до книги та творів.

Рівень сформованості літературного розвитку 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 літературного розвитку за мотиваційним компонентом в опитаних експериментальних груп. Так, високого рівня (ідейно-художнього) сформованості показників означеного компонента в експериментальній групі досягли 23 % учнів (за результатами констатувального етапу 20,5 %); на середньому (аналітичному) рівні виявлено 63, 5 % (на констатувальному етапі - 50,5 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 13, 5 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу - 27,5 %).

У КГ результати мало змінилися. Так, високого (ідейно-художнього) рівня сформованості показників означеного компонента в контрольній групі досягли 20,5 % учнів (за результатами констатувального етапу 19,5 %); на середньому (аналітичному) рівні виявлено 52,5 % (на констатувальному етапі 50,5 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 27 % респондентів КГ (за результатами констатувального етапу 30 %).

Як видно з рис. 3.1 отримані дані дозволяють наочно представити динаміку рівнів літературного розвитку молодших школярів за мотиваційним компонентом у ЕГ. (Див. Рисунок 3.1).

**Рис. 3.1. Динаміка змін у показниках літературного розвитку учнів початкової школи за мотиваційним компонентом**

Як бачимо, застосування створеної авторської методики сприяло зменшенню кількості молодших школярів із низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента літературного розвитку в експериментальних групах за рахунок відсоткового збільшення високого та середнього рівнів.

Рівні літературного розвитку молодших школярів за гностичним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників змістового критерію: поінформованість молодших школярів щодо понять «література», «літературні жанри», біографії письменників.

При визначенні обізнаності щодо понять «література», «літературні жанри», біографії письменників в експериментальних групах виявлено високий (ідейно-художній) рівень у 19 % опитаних (за результатами констатувального етапу 12 %); середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 60 % респондентів (на констатувальному етапі - 42 %); на низькому (фрагментарному) залишилося 21 % опитаних (за результатами констатувального етапу - 46%). У контрольній групі відбулися незначні зміни: високий рівень показали 13 % школярів (за результатами констатувального етапу - 11 %); середній рівень зафіксовано у 45 % опитаних (на констатувальному етапі - 43 %); на низькому залишилося 42 % респондентів (за результатами констатувального етапу - 46 %). (Див. Рисунок 3.2).

**Рис.3.2. Динаміка змін у показниках сформованості гностичного компонента літературного розвитку учнів початкової школи**

Уважаємо, що зміни в результатах обізнаності щодо понять «література», «літературні жанри», біографії письменників учнів початкової школи зумовлені поглибленням змістової наповнюваності навчального матеріалу під час бесіди на тему «Чи потрібні людині книги?», «Важливість читання в житті школяра» під час підсумкового уроку на тему «Завдання з поетичної збірки» з метою ознайомлення молодших школярів з цінністю художньої літератури, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час виконання вправа «Я – творець» (колективне обговорення учнями створених ними віршів, малюнків на певну тематику), метою якої було посилення позитивної вмотивованості щодо творчої діяльності (розвиток естетичних переживань, мовного чуття, творчої уяви). 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 аналізу художніх творів.

Зазначимо, що учні контрольної групи виявили переважно низький та середній рівні знань щодо літературних жанрів та біографій письменників. Результати прикінцевого етапу уможливлюють висновок: ті мотиви, здібності, якості, що становлять основу літературного розвитку 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 літературного розвитку учнів початкової школи за емоційно-оцінним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників чуттєво-пізнавального критерію: емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до людей і природи.

Так, за показником «емпатія, емоційна чуйність молодших школярів до людей і природи» виявлено результати, які також стали кращими. Зокрема, в експериментальній групі результати сформованості розвитку емпатії виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого (ідейно-художнього) рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 24 % опитаних (на констатувальному етапі – 19 %), середній рівень (аналітичний) зафіксовано у 67 % школярів (за результатами констатувального етапу – 49 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 9 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 32 %). (Див. Рисунок 3.3).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 20 % учнів (на констатувальному етапі – 17 %), середній – у 53 % школярів (за результатами констатувального етапу – 48 %), а низький – у 27 % респондентів (на констатувальному етапі – 35 %). (Див. Рисунок 3.3).

**Рис.3.3. Динаміка змін у показниках сформованості емоційно-оцінного компонента літературного розвитку учнів початкової школи**

Рівні літературного розвитку учнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників операційно-поведінкового критерію: «мовне чуття»; «творча уява», «уміння аналізувати і оцінювати художні твори», «легкість створення словесних асоціацій», «розвиток естетичних почуттів».

Так, за показником «рівень асоціативного мислення» виявлено результати, які також стали кращими. Зокрема, в експериментальній групі результати сформованості розвитку асоціативного мислення виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого (ідейно-художнього) рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 21 % опитаних (на констатувальному етапі – 18%), середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 58 % школярів (за результатами констатувального етапу – 45 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 21 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 37 %).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 18 % учнів (на констатувальному етапі – 16 %), середній – у 48 % школярів (за результатами констатувального етапу – 47 %), а низький – у 34 % респондентів (на констатувальному етапі – 37 %).

За показником «мовне чуття» результати виявилися більш значущими в ЕГ порівняно з контрольною групою: високого (ідейно-художнього) рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 18 % учнів (на констатувальному етапі – 14 %), середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 46 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 39 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 36 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 47%).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 16 % учнів (на констатувальному етапі – 15 %), – у 43 % середній (за результатами констатувального етапу – 41 %), а низький – у 41 % респондентів (на констатувальному етапі – 44 %).

У процесі діагностики наступного показника – «уміння аналізувати і оцінювати художні твори» – також було виявлено позитивну динаміку в результатах респондентів експериментальної групи: високого (ідейно-художнього) рівня досягли 26 % школярів ЕГ (на констатувальному етапі – 24 %), на середньому (аналітичному) рівні виявлено 55 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 48 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 19 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 28 %).

У контрольній групі результати майже не змінилися: високий рівень було виявлено у 23 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 23 %), середній рівень зафіксовано у 47 % учнів (на констатувальному етапі – 46 %), на низькому залишилося 30 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 31 %).

За показником «рівень розвитку естетичних почуттів» результати виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого (ідейно-художнього) рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 21 % учнів (на констатувальному етапі – 17 %), середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 53 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 46 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 26 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі –37 %).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 20 % учнів (на констатувальному етапі – 20 %), – у 47 % середній рівень (за результатами констатувального етапу – 43 %), а низький – у 33 % респондентів (на констатувальному етапі – 37 %).

За показником «творча уява» результати виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого (ідейно-художнього) рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 14 % учнів (на констатувальному етапі – 12 %), середній (аналітичний) рівень зафіксовано у 56 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 48 %), на низькому (фрагментарному) залишилося 30 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 40 %).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 14 % учнів (на констатувальному етапі – 13 %), – середній рівень у 48 % (за результатами констатувального етапу – 46 %), а низький – у 38 % респондентів (на констатувальному етапі – 41 %).

Узагальнений рівень літературного розвитку учнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за середнім арифметичним отриманих результатів, засвідчуючи динамічні зміни рівнів літературного розвитку за параметром процесуально-діяльнісного компонента.

Так, в експериментальній групі на високому (ідейно-художньому) рівні перебувало 20 % учнів (на констатувальному етапі –17 %), середній (аналітичний) рівень виявлено у 53,5 % молодших школярів (за результатами констатувального етапу – 45,2%), на низькому (фрагментарному) залишилося 26,4 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 37,8 %).

Зауважимо, у контексті позитивної динаміки літературного розвитку учнів початкової школи ЕГ контрастними виявляються результати прикінцевого етапу школярів КГ.

Так, значна кількість із них – 35,2 % показали низький (фрагментарний) рівень сформованості літературного розвитку (на констатувальному етапі – 38%), 46, 6 % – середній - аналітичний (за результатами констатувального етапу – 44, 6 %) і лише 18, 2 % – високий (ідейно-художній) рівень сформованості досліджуваної якості за окресленим компонентом (за результатами констатувального етапу – 17, 4 %). (Див. Рисунок 3.4).

**Рис.3.4. Динаміка змін у показниках сформованості процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів початкової школи**

Порівняльні дані щодо динаміки рівнів сформованості літературного розвитку учнів початкової школи за результатами проведення констатувального та контрольного етапів представлено в табл. 3.1. (Див. таблицю 3.1.).

**Таблиця 3.1.**

**Динаміка рівнів сформованості літературного розвитку молодших школярів**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Компонент /**  **Критерій** | **Групи** | **Етапи** | **Рівень сформованості** | | |
| **Високий** | **Середній** | **Низький** |
| **мотиваційний**  **(суб’єктно орієнтований )** | **КГ** | **констатувальний** | **19,5** | **50,5** | **30** |
| **контрольний** | **20,5** | **52,5** | **27** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **20,5** | **52** | **27,5** |
| **контрольний** | **23** | **63,5** | **13,5** |
| **Гностичний (змістовий)** | **КГ** | **констатувальний** | **11** | **43** | **46** |
| **контрольний** | **13** | **45** | **42** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **12** | **42** | **46** |
| **контрольний** | **19** | **60** | **21** |
| **Емоційно-оцінний (чуттєво-пізнавальний)** | **КГ** | **констатувальний** | **17** | **48** | **35** |
| **контрольний** | **20** | **53** | **27** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **19** | **49** | **32** |
| **контрольний** | **24** | **67** | **9** |
| **Процесуально-діяльнісний**  **(операційно-поведінковий)** | **КГ** | **констатувальний** | **17,4** | **44,6** | **38** |
| **контрольний** | **18,2** | **46,6** | **35,2** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **17** | **45,2** | **37,8** |
| **контрольний** | **20** | **53,5** | **26,4** |
| **Узагальнені**  **дані** | **КГ** | **констатувальний** | **16,2** | **46,5** | **37,3** |
| **контрольний** | **17,9** | **49,3** | **32,8** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **17,2** | **47** | **35,8** |
| **контрольний** | **21,5** | **61** | **17,5** |

Згідно з даними таблиці 3.1, у розрізі експериментальної та контрольної груп простежується динаміка таких змін: у ЕГ високий (ідейно-художній) рівень літературного розвитку зафіксовано у 21,5% учнів (на констатувальному етапі – 17, 2 %); середній (аналітичний) рівень виявлено у 61 % школярів (за результатами констатувального етапу 47 %); на низькому (фрагментарному) залишилося 17, 5 % респондентів (на констатувальному етапі – 35, 8 %); КГ: високий рівень - у 17,9 % учнів (зарезультатами констатувального етапу – 16,2%); середній рівень зафіксовано у 49, 3 % опитаних (на констатувальному етапі - 46,5 %); на низькому залишилося 32,8 % респондентів (за результатами констатувального етапу - 37,3 %).

Отримані результати підтверджують, що впродовж експериментального навчання учні початкової школи не повною мірою опанували здібності до мовного чуття, творчої уяви, естетичних почуттів, здатності оцінювати художні твори, здібності до асоціативного мислення, що складає основу літературного розвитку.

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, поглиблює літературну освіту школярів, розвиток їх мовлення, асоціативного мислення, ніж використання традиційних прийомів.

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

**Рис. 3.5. Динаміка рівнів літературного розвитку 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 естетичних почуттів, асоціативного мислення, мовного чуття, уяви, умінь аналізувати твір 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 літературного розвитку учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем літературного розвитку 67,2 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня літературного розвитку ЕГ, яких стало 82,5%.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що виконання учнями завдань розвивального характеру сприяє підвищенню їх інтересу до уроку літературного читання. 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 завдань розвивального характеру дійсно посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

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

## **Висновки до третього розділу**

За результатами теоретичного дослідження виявлено педагогічні умови літературного розвитку учнів початкових класів під час уроків літературного читання.

Обґрунтовано сутність педагогічних умов літературного розвитку молодших школярів, а саме:

- активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання творів музичного та образотворчого мистецтва;

- систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного);

- стимулювання розвитку естетичних переживань в учнів під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання;

- створення умов для літературно-творчої діяльність молодших школярів.

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

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

**Реалізація першої педагогічної умови – активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання музичного та образотворчого мистецтва, була спрямована на формування показників мотиваційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо читацької діяльності, ціннісного ставлення до художньої літератури як мистецтва слова (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• мотиваційний компонент: проблемні діалоги «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, творчих здібностей, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо читання, образного сприйняття поезії); бесіди на тему «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу літератури засобами мистецтва та музики» під час уроку на тему «Зворушливе звучання. Микола Вінграновський «Приспало просо просеня»; «читаємо та ілюструємо» - створення учнями ілюстрацій до тексту «Приспало просо просеня» та підпис під малюнками, музичного супроводу до твору, їх обговорення (стимулювання ціннісного ставлення школярів до художньої літератури, слова, цінність та краса слова, музичного, поетичного та художнього образу);

• гностичний компонент: бесіди на тему «Чи потрібні людині книги?», «Важливість читання в житті школяра» під час підсумкового уроку на тему «Завдання з поетичної збірки» з метою ознайомлення молодших школярів з роллю художньої літератури в житті школяра, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про книгу, читання, художню літературу, музику та образотворче мистецтво та визначає їхню роль у естетичному розвитку; вправа «Я – творець» (колективне обговорення учнями створених ними віршів, картин, музичних творів на певну тематику), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо творчої діяльності (розвиток естетичних переживань, мовного чуття, творчої уяви).

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Микола Вінграновський «Грім» ( під час уроку учні створювали запитань до вірша, прослухували музичні твори «Липень. Літня гроза» з «Пір року» А.Вівальді та інтерлюдію «Гроза» з опери Дж.Россіні «Севільський цирульник»; обговорювали та аналізувати зміст картин російських художників: І.Шишкіна «Перед грозою», О.Саврасова «Гроза») з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, вміння аналізувати поетичні твори, розуміти значення художніх тропів у ліриці; урок на тему «Дива в природі. Юрій Старостенко «Хто це такий» (виконання учнями вправи «Я - творець» з метою посилення позитивної вмотивованості щодо літературної творчої діяльності, формування вміння аналізувати художній твір, фантазування щодо загадок природи (розвиток дивергентного мислення), виконання учнями творчого завдання «Придумування кінцівки до твору», обговорення змісту картин художників: І.Шишкіна «Ранок у сосновому лісі»; В.Сурикова «Полювання Царя Михайла Федоровича на ведмедя»; під час уроку на тему «Загадки в природі. Євген Гуцало «Прелюдія весни» (уривок)» презентація учнями книжок–саморобок «Прелюдія весни», прослуховування та аналіз циклу П.Чайковського «Пори року»; споглядання та аналіз картин відомих художників: І.Левитан «Весна. Велика вода»; О.Саврасов «Рання весна, Відлига»; під час уроку-свята «Зустріч з книгою» виконання вправи-перевтілення «Я - книга»; участь учнів у грі «Відновлення віршів» з метою дбайливого ставлення до книги, під час якої учні формулюють правила поведінки з книгою.

**Реалізація другої педагогічної умови - систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного) - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок на тему «Людина і природа. Олександр Копиленко «Розбишака Чив» (скорочено)» (занурення на рівні сюжету –оцінка сюжету твору учнями на рівні бесіди, занурення на рівні героя – міні-висловлювання «Моє ставлення до Чива»; занурення на рівні автора – Чи співчуває автор Чиву?); урок на тему «Микола Трублаїні «Яшка і Машка» (занурення на рівні сюжету – малюнок до найцікавішого сюжету твору, занурення на рівні героя – описати улюбленого героя; занурення на рівні автора – Доведіть, що автор симпатизує мавпочкам) з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Ми з природою єдині. Григір Тютюнник «Бушля» (занурення на рівні сюжету – творчий переказ сюжету твору учнями, занурення на рівні героя – лист Арсену; занурення на рівні автора – бесіда з системою запитань: - Яке ставлення автора до Арсена? - У чому це виявляється?); урок на тему «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик» (занурення на рівні сюжету – конкурс на кращий план до твору, занурення на рівні героя – гра «Упізнай героя»; занурення на рівні автора – переказування оповідання від імені равлика у порівнянні з авторським текстом); урок на тему «Рідний край — земний рай. Михайло Стельм Стельмах «Гуси-лебеді летять» (занурення на рівні сюжету – гра «Фотоапарат» - пригадування основних подій твору, занурення на рівні героя – гра «Ромашка запитань Блума»; занурення на рівні автора – читання за особами); урок на тему «Світ дитини. Микола Носов «Витівники» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв); урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв); з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів.

**Реалізація третьої педагогічної умови - розвивиток естетичних переживань в учнів під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок позакласного читання на тему «Весну-красну зустрічаймо!» (конкурс читців віршів про весну, створення асоціативного куща на тему «Весна»; оголошення результатів виконання учнями колективного проекту «Моє ставлення до віршів Ліни Костенко про весну»); урок позакласного читання. «Бережіть природу, діти!» (презентація-конкурс власних віршів про природу) з метою 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;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Грицько Бойко «Отакий у мене ніс» (гра «З'єднай сталий вислів та його значення», опис картини за твором з використанням рядків вірша); урок позакласного читання. «Краса і милозвучність поезії Дмитра Павличка (гра «Упізнай вірш», опрацювання образів вірша «Дядько Дощ», «Обруч» ) з метою формування естетичних ідеалів школярів, насолоди прекрасним, розкриття краси і своєрідності поезії Д.Павличка; навчити учнів розуміти поетичну мову; розвивати творчу уяву, здатність емоційно реагувати на художнє слово.

**Реалізація четвертої педагогічної умови - стимулювання класоводом літературно-творчої діяльності молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання, розвитку мовного чуття, творчої уяви, дивергентного мислення (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок позакласного читання на тему «Дружба — то найбільший скарб. Всеволод Нестайко «Просто Олесь друг» (скорочено)» (придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»; інсценізація уривків твору, створення власних малюнків учнями до найцікавішого епізоду твору); урок на тему «Висловлюємо свої міркування. Олег Буцень «Айстри» (створення проекту учнями «Найцікавіші твори О.Буценя для дітей»); урок позакласного читання. Робота з дитячою книгою (конкурс проектів школярів за вибором «Мій улюблений гумористичний твір», «Власний гумористичний твір») з метою формування естетичних смаків, розвитку емпатії, удосконалення логічного та просторового мислення й творчої уяви;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок позакласного читання на тему «Розкриймо свої таланти» (створення власної казки «Стара казка на новий лад»); урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Юрій Збанацький «Лелеки» (створення індивідуальних проектів на тему «Таємниця творчості Ю.Збанацького»); урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (продовження) (створення екранізації до твору, інсценізація уривка твору) з метою формування сценічних, декламаторських та організаторських здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви; урок позакласного читання. «Літо красне зустрічаймо!» (створення оповідань про літо) з метою розвитку творчої уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень».

У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень літературного розвитку, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках мотиваційного, гностичного, емоційно-ціннісного та процесуально-діяльнісного компонентів.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень літературного розвитку учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем літературного розвитку стало 67,2 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня літературного розвитку ЕГ, яких стало 82,5%.

Установлено, що кількість опитаних із високим (ідейно-художнім) рівнем літературного розвитку в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 4,3 %; у контрольній групі (КГ) – майже без змін; відсоток школярів із середнім (аналітичним) рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 14 %, у КГ – на 3,2 %; кількість респондентів із низьким (фрагментарним) рівнем у ЕГ зменшилася у 2 рази, у КГ – на 4,5 %, тобто залишилась майже однаковою.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що виконання учнями завдань розвивального характеру сприяє підвищенню їх інтересу до уроку літературного читання. 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 завдань розвивального характеру дійсно посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

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

# **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

У результаті проведенння дослідження та експериментальної перевірки педагогічних умов літературного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання зроблено такі висновки:

1. Аналіз філософської літератури (Арістотель, Й. Гердер, Г. Гегель, А.Бергсон, М.Хайдеггер, В. Соловйов ) показав, що при єдності об'єктивної системи значень поняття «розвиток» існує різноманіття науково-логічних підходів в розумінні процесу розвитку, його змісту і форм: є лінійні, поступальні, стадіальні, спіральні, синхронні, гетерохромні уявлення про розвиток.

Літературний розвиток науковці тлумачать як багатоаспектний феномен. Існують такі підходи до визначення літературного розвитку:

- літературний розвиток є тим фундаментом, на якому будується загальний художній розвиток (В. Столєтов);

- літературний розвиток є частиною особистісного розвитку (О.Леонтьєв);

- літературний розвиток – розвиток особистості, формування і зміна таких психологічних новоутворень, які реалізує операційно домінантне ставлення до дійсності в особливих формах її переживань (В.Собкін);

- літературний розвиток - це збагачення дитини досвідом операційності в процесі спілкування з літературою, формування у неї нових форм ставлення до дійсності, «удосконалення єдиного світовідчуття індивіда» (М.Кудряшов);

- літературний розвиток - це формування досвіду осмислення одних і тих же речей з різних точок зору з урахуванням різних смислових перспектив, що дозволяє по-новому побачити те, що, здавалося б, уже давно відоме (Д.Леонтьєв).

- за В.Виготським, М.Воюшиною, Л.Жабицькою, Є.Корсунським, В.Маранцманом, Н.Молдавською літературний розвиток школярів - з одного боку, віковий процес, в ході якого здійснюється здобуття життєвого досвіду, розширення кругозору, накопичення читацьких вражень, змінюється сприйняття художнього твору; і з іншого боку, - навчальний процес, характер якого впливає на рівень читацького сприйняття і здібність мислити словесно-художніми образами.

Феномен літературного розвитку ми розглядаємо в площині категорії свідомості і його механізмів (емпатії, асоціювання, ідентифікації, значущого переживання, розуміння та рефлексії), завдяки роботі яких можна актуалізувати внутрішні резерви особистості з метою формування готовності школяра до сприйняття і розуміння художнього твору і подальшого, більш глибокого проникнення в його зміст в процесі аналізу.

Розвивальний інструментарій аналізу, розроблений з урахуванням герменевтичного і синергетичного підходів, який спирається на роботу механізмів літературного розвитку, сприяє невимушеному і більш глибокому проникненню школяра в поетику художніх творів, усвідомлення сенсу як цінності.

Феномен літературного розвитку ми досліджуємо засобами як загального - філософського, так і часткового - психологічного, соціологічного, літературознавчого, герменевтичного і методичного знання. Це дозволяє використовувати в роботі ідеї різних наукових парадигм і концепцій розвитку: історико-культурної концепції розвитку особистості (Л.Виготський, Д.Ельконін, А.Асмолов), що розглядає процес розвитку в аспекті категорії свідомості; гуманістичної концепції розвитку (Е. Фромм, В.Франкл, А.Маслоу, Р. Роджерс, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.), що описують розвиток як процес самоактуалізації внутрішніх сил людини; синергетичної концепції (Г.Хакен, С.Курдюмов, Н.Климонтович, Р. Вінклер, Н.Моїсеєв, М.Волькенштейн, та ін.), що представляє розвиток людини як нелінійний процес самоорганізації, що спирається на внутрішню природу особистості; положення ціннісно-антропологічного підходу (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, Ф.Василюк, Б.Братусь, В.Зінченко, Г.Цукерман, А.Арсеньєв та ін.), які вирішують проблему розвитку з точки зору суб'єктивної реальності людини, її особистісних смислів. Все це дозволяє розширити можливості розуміння процесу розвитку, розглянути й осмислити вже зроблене в галузі літературного розвитку під іншим кутом зору і виявити додаткові, перспективні тенденції в його дослідженні.

Ми розглядаємо літературний розвиток школяра в контексті цілісного розвитку особистості та репрезентуємо його, з одного боку, як процес становлення художньої свідомості дитини, з іншого - як формування найважливішого новоутворення свідомості - змістотворних функції ціннісно-смислової сфери особистості.

Поняття «літературний розвиток рідною мовою» (за С.Содномовим) ми розглядаємо також багатозначно: як процес пізнання навколишньої дійсності через концептосферу українського народу (змістовний аспект), як специфічну діяльність молодшого школяра зі сприйняття і освоєння способів пізнання культури рідного народу (діяльнісний аспект), як початковий щабель в безперервному літературному розвитку в школі (освітній аспект).

1. Під час аналізу Програми з читання установлено, що її зміст націлює учнів на становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; отже, на здійснення її мовленнєвого, літературного, інтелектуального розвитку.

Основою структурування програми з літературного читання є змістові лінії Державного стандарту з читання: коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного. Нами установлено, що усі вони спрямовані на літературний розвиток молодших школярів.

Зміст програми «Літературне читання» передбачає усвідомлення учнями різних понять (тема, ідея, засоби художньої виразності та ін.); інтенсивний розвиток усіх характеристик навички читання (вголос і мовчки); правильну організацію роботи над книгою; організацію самостійною роботи.

Аналіз змістових ліній програми дає можливість зробити висновок: згідно з документом у процесі навчальної діяльності учень має засвоїти основні поняття різних літературних жанрів, їх характерні риси. Володіння вивченим матеріалом повинно відповідати державним вимогам, а саме: учень має правильно називати твори, а також назвати декілька письменників, які є авторами творів. Щодо персонажів художніх творів, то школяр має виділяти героїв за характером поведінки, вчинків (позитивні, негативні), вміти описати їх зовнішній вигляд та назвати головні риси (характеру, зовнішності). Школяр має співвідносити вивчені твори з відповідними жанрами: казка, вірш, оповідання, байка п’єса; розрізняти фольклорні та авторські твори; твори за емоційним забарвленням; називати основні теми читання; прізвища, імена українських письменників-класиків, знати сюжети творів. Учні повинні також пояснювати вчинки героїв та обґрунтовувати їх, висловлювати своє ставлення до персонажа.

Проаналізувавши Держстандарт початкової освіти, Програму з літературного читання для початкової школи, ми дійшли висновку: у документах можна спостерігати тенденцію об’єднання перших кроків навчання читання з цілеспрямованою літературознавчою освітою, окрім того кожен розділ спрямований на цілеспрямований літературний розвиток школярів.

Літературний розвиток молодших школярів вважається базовим поняттям для здійснення принципу наступності упродовж вивчення літератури в початковій школі. У програмі з літературного читання основними завданнями визначені розвиток емоційної сприйнятливості до читання творів, накопичення досвіду читацьких переживань, вирішуються проблеми спеціального літературного розвитку і пропонуються певні точки «зростання» маленького читача.

Початковий (пропедевтичний) етап літературної освіти відіграє базову роль у загальному процесі літературного розвитку школяра, оскільки саме в цей період література вперше стає предметом вивчення, а літературна творчість дітей включається в навчальну діяльність, саме в цей період формується та забезпечується читацька і літературно-творча діяльність школяра: мотиви, установки, вміння, і вони повинні відповідати природі мистецтва.

Літературна освіта молодших школярів будується на основі естетичного принципу в поєднанні з принципами системності, доступності, наступності та перспективності.

Зміст початкового етапу літературної освіти відповідає основним видам соціального досвіду і являє собою систему, яка включає наступні елементи:

- систему читацьких і літературно-творчих умінь, покликану забезпечити повноцінне спілкування з текстом, продуктивну мовленнєву діяльність, створити можливість для спілкування, навчання, дати дитині досвід творчості;

- коло читання, що включає художню, пізнавальну літературу і фольклор; початкові літературознавчі та мовленнєві знання, що служать опорою для формування умінь;

- прийоми аналізу художнього тексту, способи роботи з пізнавальною і довідковою літературою, що представляють собою операційну сторону читацьких умінь; техніку читання;

- емоційно-оцінну діяльність, під час якої формуються ціннісні орієнтири особистості молодшого школяра.

Під час аналізу програми з читання з’ясовано, що в ній всі елементи змісту літературної освіти знаходяться у взаємозв'язку, їх конкретна наповнюваність визначається вмістом системоутворюючого елемента, а саме системою читацьких і літературно-творчих умінь, що забезпечують освоєння дитиною досвіду творчої діяльності, а отже, і просування в літературному розвитку.

1. Констатовано, що літературний розвиток молодшого школяра є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. У структурі літературного розвитку учнів початкових класів виокремлено мотиваційний, гностичний, емоційно-оцінний та процесуально-діяльнісний компоненти. З'ясовано, що змістове навантаження мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів передбачає позитивно-активне ставлення до літератури, читання, книги, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання. Гностичний компонент відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку літературного читання як шкільного предмета, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності в галузі літератури, аналізу художніх творів. Емоційно-оцінний компонент літературного розвитку учнів початкових класів відображає їхні вміння висловлювати свої почуття під час сприйняття художніх творів, подій, вчинків, які описані у творах, емоційну чуйність до людей і природи; емпатію, здатність співпереживати літературним героям, розуміти їх, відчувати їхній емоційний стан з метою встановлення причиново-наслідкових зв’язків під час аналізу твору. Змістове навантаження процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів початкових класів репрезентує сформованість їхніх літературно-творчих здібностей: мовного чуття; творчої уяви, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента літературного розвитку учнів початкових класів визначено суб’єктно-орієнтований, а показниками його вияву нами виокремлено такі: цілеспрямованість учнів щодо процесу читання, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до літератури та сприйняття творів на уроках читання, осмислення ціннісного ставлення до літератури.

З урахуванням змістового наповнення гностичного компонента, правомірно критерій його вияву назвати змістовим, а показниками виокремити такі: поінформованість учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри».

З урахуванням змістового наповнення емоційно-оцінного компонента, правомірно критерій його вияву назвати чуттєво-пізнавальним, а показниками виокремити такі: емпатія, емоційна чуйність до людей і природи.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку правомірно критерій його вияву назвати операційно-поведінковим.

Суб’єктно-орієнтований критерій літературного розвитку характеризує прагнення учня проявити себе як особистість з інтересом до різних видів навчальних завдань з літературного читання.

Змістовий критерій літературного розвитку дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про літературу, письменників, їхню творчість.

Чуттєво-пізнавальний критерій літературного розвитку характеризується емпатією, емоційною чуйністю молодших школярів до людей і природи.

Операційно-поведінковий критерій літературного розвитку школярів виявляє їхнє мовне чуття; творчу уяву, уміння аналізувати і оцінювати художні твори, легкість створення словесних асоціацій, розвиток естетичних почуттів.

Згідно з означеними критеріями і показниками визначено рівні літературного розвитку учнів початкової школи: ідейно-художній (високий), середній (аналітичний), низький (фрагментарний):

• низький (фрагментарний) рівень літературного розвитку учнів характеризується відсутністю інтересу до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, відсутністю емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури та предмета літературного читання; відсутністю ціннісного ставлення до художніх творів; школярі мають елементарні знання учнів щодо біографії письменників, проте відчувають труднощі у дефініціях понять «література», «літературні жанри»; учні цього рівня мають труднощі у встановленні контактів з людьми, емоційні прояви у вчинках оточуючих та літературних героїв для них здаються незрозумілими і позбавленими сенсу; відрізняються фрагментарним рівнем сприйняття твору, для якого характерний вкрай низький взаємозв'язок окремих його компонентів, відрізняються низьким рівнем мовного чуття, низькою оригінальністю, штампами в мисленні при створенні словесних асоціацій, низьким рівнем розвитку естетичних почуттів та наявністю репродуктивної уяви.

• Середній (аналітичний) рівень літературного розвитку притаманний школярам з ситуативним інтересом до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, який залежить від настроїв та вподобань учня, з емоційною привабливістю та позитивною мотивованістю до літератури та предмета літературного читання; які усвідомлюють цінність художніх творів; з наявністю базових знань щодо творчості та біографії письменників, проте учні мають окремі помилки у визначенні літературних жанрів; школярі цього рівня при читанні художніх творів стежать частіше за дією, ніж за переживаннями героїв, важко прогнозують розвиток стосунків між персонажами, вчинки яких часом виявляються для них несподіваними, не характеризуються розкутістю почуттів, що заважає їхньому повноцінному сприйняттю героїв твору; відрізняються достатнім рівнем мовного чуття, здатністю до створення словесних асоціацій, розвитком естетичних почуттів та творчої уяви; для школярів хпрактреним є рівень сприйняття твору, при якому вони виявляють причинно-наслідкові зв'язки між подіями, образами, деякою мірою розуміють художню умовність зображеного, але образне узагальнення не витікає з конкретних образів, а привноситься читачем ззовні, конкретний образ може не співвідноситися у них з цілим і немов би випадати з контексту.

• Високий (ідейно-художній), або цілісний рівень літературного розвитку учнів початкової школи, при якому школярі мають стійкий інтерес до читання художньої літератури, до завдань під час аналізу твору, позитивно мотивовані до літературного читання; усвідомлюють цінність літератури; мають глибокі знання щодо творчості та біографії письменників, вміють визначати літературні жанри творів; школярі цього рівня чутливі до потреб і проблем літературних героїв, природи, людей, великодушні, схильні багато чого їм пробачати, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову, душевні, в оцінці подій, героїв твору більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам; мають мовне чуття, здатні до виділення суттєвих ознак за допомогою словесних асоціацій, мають розвинені естетичні почуття та творчу уяву; учні цього рівня відрізняються здатністю сприйняття художнього твору (вміють з'єднувати безпосередність переживань, уявлень і осмислюють твір в єдності його форми і змісту, художні тексти оцінюють як художню цілісність).

1. Вивчення компонентів літературного розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній (аналітичний) рівень літературного розвитку, а саме у 46,5 % КГ та 47 % ЕГ. Високий (ідейно-художній) рівень мають 16,2 % КГ та 17,2 % ЕГ респондентів; низький (фрагментарний) рівень виявлено у 37,3 % КГ та 35,8% ЕГ учнів. Кількісні дані рівнів літературного розвитку у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований мотиваційний компонент літературного розвитку, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем літературного розвитку на констатувальному етапі експерименту відповідно 19, 5 % КГ та 20,5 % ЕГ, найменш сформований – гностичний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня літературного розвитку відповідно 11 % КГ та 12 % ЕГ.
2. За результатами теоретичного дослідження обґрунтовано педагогічні умови літературного розвитку учнів початкових класів під час уроків літературного читання, а саме:

- активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання музичного та образотворчого мистецтва;

- систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного);

- стимулювання розвитку естетичних переживань в учнів під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання;

- створення умов для літературно-творчої діяльність молодших школярів.

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

**Реалізація першої педагогічної умови – активне використання класоводом під час аналізу художнього твору на уроках читання музичного та образотворчого мистецтва, - була спрямована на формування показників мотиваційного, гностичного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо читацької діяльності, ціннісного ставлення до художньої літератури як мистецтва слова, розвику естетичних переживань, мовного чуття, творчої уяви (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• мотиваційний компонент: проблемні діалоги «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, творчих здібностей, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо читання, образного сприйняття поезії); бесіди на тему «Що таке художня література?», «Образне сприйняття світу літератури засобами мистецтва та музики» під час уроку на тему «Зворушливе звучання. Микола Вінграновський «Приспало просо просеня»; «читаємо та ілюструємо» - створення учнями ілюстрацій до тексту «Приспало просо просеня» та підпис під малюнками, музичного супроводу до твору, їх обговорення (стимулювання ціннісного ставлення школярів до художньої літератури, слова, цінність та краса слова, музичного, поетичного та художнього образу);

• гностичний компонент: бесіди на тему «Чи потрібні людині книги?», «Важливість читання в житті школяра» під час підсумкового уроку на тему «Завдання з поетичної збірки» з метою ознайомлення молодших школярів з роллю художньої літератури, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди класовод інформує про книгу, читання, художню літературу, музику та образотворче мистецтво та визначає їхню роль у естетичному розвитку школярів; вправа «Я – творець» (колективне обговорення учнями створених ними віршів на певну тематику, малюнків до творів), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо творчої діяльності, розвиток естетичних переживань, мовного чуття, творчої уяви;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Микола Вінграновський «Грім» (під час уроку учні створювали запитання до вірша, прослухували музичні твори «Липень. Літня гроза» з «Пір року» А.Вівальді та інтерлюдію «Гроза» з опери Дж.Россіні «Севільський цирульник»; обговорювали та аналізувати зміст картин російських художників: І.Шишкіна «Перед грозою», О.Саврасова «Гроза») з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, вміння аналізувати поетичні твори, розуміти значення художніх тропів у ліриці; під час уроку на тему «Дива в природі. Юрій Старостенко «Хто це такий» виконання учнями вправи «Я - творець» з метою посилення позитивної вмотивованості щодо літературної творчої діяльності, формування вміння аналізувати художній твір, фантазування щодо загадок природи (розвиток дивергентного мислення), виконання учнями творчого завдання «Придумування кінцівки до твору», обговорення змісту картин художників: І.Шишкіна «Ранок у сосновому лісі»; В.Сурикова «Полювання Царя Михайла Федоровича на ведмедя»; під час уроку на тему «Загадки в природі. Євген Гуцало «Прелюдія весни» (уривок)» презентація учнями книжок–саморобок «Прелюдія весни», прослуховування та аналіз циклу П.Чайковського «Пори року»; споглядання та аналіз картин відомих художників: І.Левитан «Весна. Велика вода»; О.Саврасов «Рання весна. Відлига»; під час уроку-свята «Зустріч з книгою» виконання вправи-перевтілення «Я - книга»; участь учнів у грі «Відновлення віршів» з метою дбайливого ставлення до книги, під час якої учні формулюють правила поведінки з книгою.

**Реалізація другої педагогічної умови - систематичність в аналізі художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): рівня сюжету (розбір подій і знайомство з героями); рівня героя (мотиви вчинку героя, ставлення до нього читача); рівня автора (ставлення автора до своїх героїв, змісту прочитаного) - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонента літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок на тему «Людина і природа. Олександр Копиленко «Розбишака Чив» (скорочено)» (занурення на рівні сюжету – оцінка сюжету твору учнями на рівні бесіди, занурення на рівні героя – міні-висловлювання «Моє ставлення до Чива»; занурення на рівні автора – Чи співчуває автор Чиву?); урок на тему «Микола Трублаїні «Яшка і Машка» (занурення на рівні сюжету – малюнок до найцікавішого сюжету твору, занурення на рівні героя – описати улюбленого героя; занурення на рівні автора – Доведіть, що автор симпатизує мавпочкам) з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Ми з природою єдині. Григір Тютюнник «Бушля» (занурення на рівні сюжету – творчий переказ сюжету твору учнями, занурення на рівні героя – лист Арсену; занурення на рівні автора – бесіда з системою запитань: - Яке ставлення автора до Арсена? - У чому це виявляється?); урок на тему «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик» (занурення на рівні сюжету – конкурс на кращий план до твору, занурення на рівні героя – гра «Упізнай героя»; занурення на рівні автора – переказування оповідання від імені равлика у порівнянні з авторським текстом); урок на тему «Рідний край — земний рай. Михайло Стельм «Гуси-лебеді летять» (занурення на рівні сюжету – гра «Фотоапарат» - пригадування основних подій твору, занурення на рівні героя – гра «Ромашка запитань Блума»; занурення на рівні автора – читання за особами); урок на тему «Світ дитини. Микола Носов «Витівники» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв); урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв) з метою формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів.

**Реалізація третьої педагогічної умови - розвиток естетичного переживання в учнів під час сприйняття поетичного тексту на уроках читання - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку читацького сприйняття, естетичного переживання (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: урок позакласного читання на тему «Весну-красну зустрічаймо!» (конкурс читців віршів про весну, створення асоціативного куща на тему «Весна»; оголошення результатів виконання учнями колективного проекту «Вірші Ліни Костенко про весну»); урок позакласного читання «Бережіть природу, діти!» (презентація-конкурс власних віршів про природу) з метою 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;

• процесуально-діяльнісний компонент: урок на тему «Грицько Бойко «Отакий у мене ніс» (гра «З'єднай сталий вислів та його значення», опис картини за твором з використанням рядків вірша); урок позакласного читання «Краса і милозвучність поезії Дмитра Павличка (гра «Упізнай вірш», опрацювання образів вірша «Дядько Дощ», «Обруч» ) з метою формування естетичних ідеалів, насолоди прекрасним, розкриття краси і своєрідності поезії Д.Павличка; навчити учнів розуміти поетичну мову; розвивати творчу уяву, здатність емоційно реагувати на художнє слово.

**Реалізація четвертої педагогічної умови - стимулювання класоводом літературно-творчої діяльності молодших школярів - була спрямована на формування показників емоційно-оцінного та процесуально-діяльнісного компонентів літературного розвитку учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для розвитку вмінь аналізувати художній твір, естетичного переживання, розвитку мовного чуття, творчої уяви, дивергентного мислення (відповідно до показників вияву кожного компонента) таким чином:

• емоційно-оцінний компонент: під час уроку позакласного читання на тему «Дружба — то найбільший скарб. Всеволод Нестайко «Просто Олесь друг» (скорочено)» (придумування учнями висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»; інсценізація уривків твору, створення власних малюнків учнями до найцікавішого епізоду твору); урок на тему «Висловлюємо свої міркування. Олег Буцень «Айстри» (створення проекту учнями «Найцікавіші твори О.Буценя для дітей»); урок позакласного читання «Робота з дитячою книгою» (конкурс проектів школярів за вибором «Мій улюблений гумористичний твір», «Власний гумористичний твір») з метою формування естетичних смаків, розвитку емпатії, удосконалення логічного та просторового мислення й творчої уяви;

• процесуально-діяльнісний компонент: під час уроку позакласного читання на тему «Розкриймо свої таланти» (створення власної казки «Стара казка на новий лад»); урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Юрій Збанацький «Лелеки» (Створення індивідуальних проектів на тему «Таємниця творчості Ю.Збанацького»); під час уроку на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (продовження) створення екранізації до твору, інсценізація уривка твору з метою формування сценічних, декламаторських та організаторських здібностей школярів, удосконалення їхнього логічного та просторового мислення й уяви; під час уроку позакласного читання «Літо красне зустрічаймо!» створення оповідань про літо з метою розвитку творчої уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень».

1. У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень літературного розвитку, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках мотиваційного, гностичного, емоційно-ціннісного та процесуально-діяльнісного компонентів.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень літературного розвитку учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем літературного розвитку стало 67,2 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня літературного розвитку ЕГ, яких стало 82,5%.

Установлено, що кількість опитаних із високим (ідейно-хіудожнім) рівнем літературного розвитку в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 4,3 %; у контрольній групі (КГ) – залишилася майже без змін; відсоток школярів із середнім (аналітичним) рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 14 %, у КГ – на 3,2 %; кількість респондентів із низьким (фрагментарним) рівнем у ЕГ зменшилася у 2 рази, у КГ – на 4,5 %, тобто залишилась майже однаковою.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що виконання учнями завдань розвивального характеру сприяє підвищенню їх інтересу до уроку літературного читання. 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 завдань розвивального характеру дійсно посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

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

# **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Алферов А. Д. Родной язык в средней школе. М.: Сотрудник школ, 1911. 556 с.
2. Асмус В. Ф. Искусство и действительность в естетике Аристотеля. Из истории элегической мысли древности и средневековья. М.: [б. и.], 1961. 38 с.
3. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество. Вопросы теории и истории эстетики: сб. статей. М.: Искусство, 1968. С. 55-71.
4. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество. *Вопросы теории и истории эстетики*. М.: Издательство «Искусство», 1968. 654 с.
5. Балталон Ц. Воспитательное чтение: Беседы по методике начального обучения. М.: тип. Вильде, 1914. 315 с.
6. Беленькая Л. И. Дети - читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства. М.: Детская литература, 1983. 239 с.
7. Белинский В. Г. Избранные статьи. М.: Детская литература, 1972. 223 с.
8. Берхин Н.Б. Литературное развитие школьников. М.: Прометей,

1989. 165 с.

1. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. *Вопросы психологии*. 1988, № 4. С. 70-78.
2. Большаков В. П. Культура как форма человечности: учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. 92 с.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. М.: Учпедгиз, 1941. 248 с.
4. Быстрова А. Н. Проблемы культурного пространства. Новосибирск, 2004. 240 с.
5. Вересов Н., Мельников А. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности. В перспективе культурологии: повседневность, язык, общество. М.: РИК: Академический Проект, 2005. 528 с.
6. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. М.: Изд-кий центр «Академия», 2010. 235 с.
7. Воюшина М. П Методические основы начального этапа литературного образования: дисс. … доктора пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)». СПБ, 1999. 427 с.
8. Воюшина М. П. Методические основы литературного развития младших школьников. *Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников* / под. общ. ред. Т. Г.Рамзаевой. СПб., 1999. 428 с. С. 40–86.
9. Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. СПб.: Изд-во «Сударыня», 2007. 231 с.
10. Воюшина М. П. Формирование умения анализировать художественное произведение как средство литературного развития младших школьников. СПб.: [б. и], 1989. 137 с.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
12. Глазкова Р. М. Литературное развитие в процессе экскурсий. М.: Наука, 1969. 16 с.
13. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. М.: Типография И.Д. Сытина, 1917. 154 с.
14. Дорошенко З. Д. Учить искусству общения. *Литература в школе.* 1977, № 2. С. 43-46.
15. Жабицкая Л. Г. Восприятие литературы и личность. Кишинев: Штиинга, 1974. 133 с.
16. Жук С. В. Литературное развитие младших школьников при изучении эпического цикла (на материале произведений Р. Погодина): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)». Спб., 2005. 20 с.
17. Зенченко О. Г. Воспитание читателя. *Литература в школе*. 1977. № 1. С.34-38.
18. Калугин, Ю. Е. Творческое воображение и его развитие: учеб. пособие. Челябинск, 1999. 63 с.
19. Карандашев Ю. Н. Психология развития: учеб.пособие. Минск, 1997. 340 с.
20. Кириенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1991. 299 с.
21. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 99 с.
22. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. Л.: ЛГУ, 1960. 304 с.
23. Колбановский В. Н. Проблемы социальной психологии и пропаганда. М.: Политиздат, 1971. 183 с.
24. Колесникова О. И. Филологические основы работы над стихотворным произведением на урокахьлитературного чтения. *Начальная школа.* 2008, № 11. С. 6–13.
25. Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей школьников. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1985. 90 с.
26. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 238 с.
27. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
28. Лейбсон В. И. Искусство слова и эстетическое воспитание школьников. *Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп*: сб. науч. трудов / под ред. Н.А. Кушаева, В.П. Сомова. М.: НИИ ОП, 1978. С. 3-17.
29. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения. *Психологические исследования*. Тбилиси: Мецниереба, 1973. С. 213-222.
30. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 336 с.
31. 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.
32. Мали Л. Н. Методика обучения младших школьников основным видам творческих работ на уроках чтения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1985. 163 с.
33. Маранцман В. Г.Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике. *Литературное и речевое развитие школьников:* межвуз. сб. науч. трудов. СПб: Образование, 1992. С. 3-12.
34. Маранцман В. Г. Критерии литературного развития и читательские умения школьников. *Формирование умений инавыков по литературе у учащихся средней школы*: сб. науч. Трудов НИИ шк. М., 1986. С. 224 -229.
35. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике. Литературное и речевое развитие школьников. СПб., 1992. 98 с.
36. Маранцман В. Г. Эволюция читателя-школьника. Проблемы методики преподавания литературы. Л., 1976. 130 с.
37. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 1997. 148 с.
38. Мещерякова Н. Я. О формировании читательских умений на уроках литературы (К постановке вопроса). *Литература в школе*. 1976. № 3. С. 29-42.
39. Мещерякова Н.Я. Пути формирования специальныхчитательских умений на уроках литературы (К итогам дискуссии). *Литература в школе.* 1978. № 1. С. 43-52.
40. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 108 с.
41. Молдавская Н. Д. Формирование читательских умений илиразвитие читателя. *Литература в школе*. 1977. № 6. С. 42-48.
42. Молдавская Н. Д. Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы: автореф. дис. … доктора пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)». М., 1974. 40 с.
43. Молдавская Н. Д.. Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
44. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл. К.: Генеза, 2014. 176 с.
45. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., Изд-во «Книга». 1972. 152 с.
46. НОВИЙ ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ВСЕУКРАЇНСЬКА СЕРПНЕВА КОНФЕРЕНЦІЯ – 2017. http:// nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool\_Presentation-final\_18-08. (дата звернення: 7.05.2019).
47. Новиков Л. А. Искусство слова. М.: Педагогика, 1991. 142 с.
48. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. действ. члена АПН СССР Л.В. Занкова. М.: «Педагогика», 1975. 440 с.
49. Острогорский B. П. Беседы о преподавании словесности. СПб: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1913. 112 с.
50. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.
51. Рамзаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студ. фак. нач. обучения и учителей нач.кл. / под общей ред.Т.Г.Рамзаевой. СПб. : Спец.лит., 1996. 167 с.
52. Рожина Л.Н. Методика преподавания психологии. Минск.:БГПУ им. Танка, 2000. 111 с.
53. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М.: Педагогика, 1977. 176 с.
54. Романичева Е. С., Сосновская И. В. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие. М.: Издательство «ФЛИНТА», 2012. 208 с.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общейпсихологии. СПб. Питер, 2002. 561 с.
56. Русова Н. Ю. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. М.: Флинта: Наука, 2004. 304 с.
57. Рыбникова М. А. Введение в стилистику. М.: Сов. Писатель, 1937. 281 с.
58. Рыжкова Т. В. Литературное развитие младших школьников: учеб.пособие. СПб., 2008. 170 с.
59. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студ. высш. учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 416 с.
60. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс, 2001. 460 с.
61. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: пособие для учителя. Киев: Рад.шк., 1983. 167 с.
62. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник. М., 2011. 79 с.
63. Собкин В. С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: автореф. канд. психол. наук. М., 1982. 22 с.
64. Содномов С. Ц. Методическая система литературного развития младших школьников при изучении курса литературное чтение на бурятском языке: автореф. дис. …доктора пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (монгольские языки)». Улан-Удэ, 2012. 35 с.
65. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. - М.: Типография им. Н. Бухарина, 1928. 160 с.
66. Сосновская И. В. Литературное развитие учащихся 5-8 классов в процессе анализа художественного произведения: автореф. дис. … доктора пед. наук.: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». М., 2005. 51 с.
67. Столетов В. Н. Диалоги о воспитании: книга для родителей. М.: Педагогика, 1985. 228 с.
68. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д.: «Феникс», 2000. 544 с.
69. Теория литературы: учебное пособие для вузов / Э.Я. Фесенеко. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. 480 с.
70. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. М., 1985. Т. 1. 788 с.
71. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
72. Фишер В. М. Опыт систематического прохождения литературы в средней школе. М.: [б. и], 1914. 125 с.
73. Хопренинова В. А. Формирование ключевых компетенций у младших школьников в процессе анализа художественного текста. *Вестник Оренбургского педагогического университета.* 2012. № 4(4). С. 114-118.
74. Целикова Е. И. Эволюция типов школьного анализа литературного произведения (XIX – начало XX в.). Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2000. 179 с.
75. Ягункова В. П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников. *Вопросы психологии*. 1966. № 3. С. 142-153.

**Додатки**

**Додаток А**

**Анкета «Моє ставлення до художньої літератури та читання»**

**Мета: з’ясувати рівень цілеспрямованості учнів початкових класів щодо літератури, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до читання та предмету «літературне читання».**

**Шановні учні! Знайдіть відповіді на питання анкети зі списку поданих.**

1. Висловіть своє ставлення до предмета «літературне читання» в житті школяра серед інших предметів:

А) вважаю його необхідним у програмі, оскільки це допомагає досягти успішності у вивченні інших предметів;

Б) мені подобаються інші предмети;

В) вважаю його незначущим, бо без нього можна обійтися;

Г) взагалі не розумію його значення в програмі.

2. Висловіть своє ставлення до процесу читання:

А) відчуваю інтерес до читання;

Б) робить життя цікавим, бо можна дізнатися багато нового;

В) вважаю, що без нього можна обійтися;

Г) не подобається читати.

3.Підкресліть правильне твердження:

А) художня література – засіб виховання учнів;

Б) художня література – засіб пізнання світу та прекрасного;

В) надаю перевагу науковій літературі;

Г) читаю художню літературу лише з примусу.

4. Яким авторам надаєте перевагу?

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

5. Як часто ви самостійно читаєте художні книги ?

А) щодня;

Б) через день;

В) раз на тиждень;

Г) раз на місяць.

6. З якою метою ви звертаєтесь до книги?

А) дізнатися щось нове;

Б) насолодитися красою слова;

В) отримати гарну оцінку;

Г) не засмучувати батьків своєю відмовою.

7. Яким жанрам надаєте перевагу?

А) казки, оповідання, пізнавальні статті, вірші, байки;

Б) казки або фантастичні твори;

В) наукова література;

Г) важко відповісти.

8. Чи хотів би ти разом з батьками обговорювати прочитану книгу? Чому? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

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

9. Чи обрав би ти книгу як подарунок для друга? Чому ?

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

10. Чи люблять читати вголос літературу чи газети у твоїй сім'ї ?

Добре це чи погано? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

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

Після перегляду відповідей учнів виявляється коло читання дитини та її потреба в читанні: улюблені книги і автори (потрібно звернути увагу, чи вказує дитина автора книги), переваги (вірші чи проза, тематика), читацька самостійність і активність (чи сама читає дитина і як часто читає сама), як часто учень звертається до книги і з якими цілями.

**Оцінка результатів:**

Підраховується загальна сума балів за 1-7 питаннями, окрім 4 за варіантами відповідей:

А- 2 бали; Б – 1 бали; В та Г – по 0 балів.

**Високий рівень цілеспрямованості учнів щодо читання, художньої літератури, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до читання – від 12 до 18 балів;**

**середній рівень цілеспрямованості учнів щодо читання, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до літератури – від 9 до 11 балів;**

**низький рівень цілеспрямованості учнів щодо читання, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до художньої літератури – від 2 до 8 балів.**

**Додаток Б**

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

**Мета: поінформованість учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри».**

**Шановні учні! Просимо вас взяти участь у проведенні акетування на визначення обізнаності з біографіями письменників, поняттям «література» та «літературні жанри».**

1. **Прочитай текст мовчки або пошепки.**

**Олень на тому березі**

Про які тільки дивовижні пригоди, що з ним траплялися, не розповідає Денискові й Варочці Валерка! І так розказує, що не одразу збагнеш, де правда, а де вигадка.

Хочете побачити оленя? — таємниче прошепотів він цього разу.— То я покажу.  
— Розкажи комусь іншому! — всміхнувся Дениско.— Олені в нас не водяться. От лосі в нашому лісі є. І дикі кабани, й лисиці…

— А ще — борсуки і зайці,— додала Варочка.

— Не вірите? — аж образився Валерка.— Тоді увечері, як стемніє, підемо до річки. Не побоїтеся?

— Думаєш, ти один сміливий! — і собі образився Дениско. Коли село оповили густі сутінки, вони вирушили до Десни. Ішли через городи вузенькою стежкою, над якою посхилялися лапатолисті соняшники. Зараз здавалося, що то казкові велетні вишикувалися обіч і про щось перемовляються.

Зупинилися на деснянській кручі. Внизу плюскотіла вода, а далі була темрява, ледь білів піском протилежний берег.

— Ну, де ж твій олень? — запитав Дениско.— І як його розгледиш оце тепер?

— Зачекайте, поки вигляне місяць,— відповів Валерка.— Тільки пильно дивіться.

Дивилися пильно, та не бачили, як пробирався олень лозами, перебродив озера й затоки. Аж тут вигулькнув із-за хмари місяць, і вони помітили силует оленя вже тоді, коли спинився він на шпилі піщаної коси і припав до місячної доріжки на тихій воді. Пив позолочену місячним сяйвом воду і сам ставав від того золотим.

— Ой, дивіться, у нього роги світяться! — прошепотіла Варочка.

— Ну що? — торкнувся Денискового плеча Валерка.

— Красивий! — захоплено сказав Дениско.

Удень вони купалися навпроти піщаної коси. І там, де вчора стояв олень, на самому шпилі, Дениско побачив вимоклий у воді, висушений сонцем і вітрами, почорнілий, дивно покручений вербовий корч. Дениско нічого не сказав про те Валерці й Варочці. Він тільки подумав: це, мабуть, олень перекидається на день у корча, аби його не натрапили якісь браконьєри. І ще Дениско подумав, що увечері вони знову підуть дивитися на золоторогого оленя... ( 270 слів) Василь Чухліб

**Завдання.**

**1. Які ще твори Василя Чухліба ти читав (читала)? Запиши їх назви.**

**2. Визнач жанр твору. Запиши і обгрунтуй свою відповідь.**

**3. Випиши прикметники, які автор використав, щоб описати корч.**

**4.Чому діти не довіряли Валерці? Запиши своє пояснення.**

**5. Випиши речення, у якому говориться, що побачили діти, коли вийшов місяць із – за хмари.**

**6.Запиши 2 -3 речення, які могли б бути продовженням твору**.

**Прочитай текст мовчки або пошепки.**

**Оцінка результатів виконання тестового завдання:**

Всі відповіді учнів сумуються за такими показниками:

- самостійно та повно розкрито зміст питання – 2 бали;

- питання розкрито з підказкою вчителя – 1 бал;

- не зміг відповіти на питання – 0 балів.

Кожен показник оцінювався окремо, а потім всі сумувалися.

2 бали – за самостійну та повну відповідь на всі питання.

1 бал – за відповідь з підказкою.

0 балів – неуміння відповісти на питання.

**Рівні поінформованості учнів щодо біографії письменників, понять «література», «літературні жанри»:**

**10-12 балів – високий рівень;**

**6-9 балів – середній;**

**1-5 балів – низький.**

**Додаток В**

**Тестове завдання до теми «Із скарбниці казкарів світу»(за підручником В.Науменко «Літературне читання» 3 клас).**

**Мета: визначення рівня умінь аналізувати та оцінювати художні твори**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. | ***Назвіть вид казок, з якими ви знайомились у розділі «Із скарбниці казкарів світу»***  а) чарівні;  б) про тварин;  в) соціально побутові. |  |
| 2. | ***Назвіть ім’я французького казкаря, автора казок «Кіт у чоботях», «Червона Шапочка», «Попелюшка»***  а) Карло Коллоді;  б) Астрід Ліндгрен;  в) Шарль Перро. |  |
| 3. | ***Назвіть ім’я шведської письменниці, авторки казок про Карлсона і Пеппі Довгапанчоху***  а) Карло Коллоді;  б) Астрід Ліндгрен;  в) Шарль Перро. |  |
| 4. | ***Назвіть ім’я італійського письменника, автора казки «Пригоди Піноккіо»***  а) Карло Коллоді;  б) Астрід Ліндгрен;  в) Шарль Перро. |  |
| 5. | ***Назвіть ім’я російського письменника, автора казки «Горбоконик»***  а) Брати Грімм;  б) Петро Єршов;  в) Шарль Перро. |  |
| 6. | ***Назвіть ім’я видатних німецьких казкарів, авторів казок «Білосніжка», «Зачарована красуня», «Бременські музиканти».***  а) Брати Грімм;  б) Петро Єршов;  в) Шарль Перро. |  |
| 7. | ***Назвіть казку, в якій головний герой – тварина.***  а) «Пригоди Піноккіо»;  б) «Зачарована красуня»;  в) «Кіт у чоботях». |  |
| 8. | ***Назвіть казку, в якій головний герой – дерев’яний чоловічок.***  а) «Пригоди Піноккіо»;  б) «Зачарована красуня»;  в) «Кіт у чоботях». |  |
| 9. | ***Назвіть казку, в якій головний герой – маленький товстий чоловічок з моторчиком на спині.***  а) «Пригоди Піноккіо»;  б) «Горбоконик»;  в) «Про Карлсона, що живе на даху». |  |
| 10. | ***Назвіть віршовану казку про захоплюючі пригоди Івана і коника, не схожого на інших.***  а) «Пригоди Піноккіо»;  б) «Горбоконик»;  в) «Про Карлсона, що живе на даху». |  |
| 11. | ***Назвіть предмет, яким було зачаровано принцесу у казці «Зачарована красуня»***  а) веретено;  б) ключик;  в) іграшка. |  |
| 12. | ***Назвіть ім’я автора і назву вашої улюбленої книги. Запишіть анотацію до цієї книги.*** |  |

**Оцінка результатів виконання тестового завдання:**

Всі відповіді учнів сумуються за такими показниками:

- самостійно та повно розкрито зміст питання – 2 бали;

- питання розкрито з підказкою вчителя – 1 бал;

- не зміг відповіти на питання – 0 балів.

Кожен показник оцінювався окремо, а потім всі сумувалися.

2 бали – за самостійну та повну відповідь на всі питання.

1 бал – за відповідь з підказкою.

0 балів – неуміння відповісти на питання.

**Рівніумінь аналізувати та оцінювати художні твори:**

**10-12 балів – високий рівень;**

**6-9 балів – середній;**

**1-5 балів – низький.**

**Додаток Г**

**Діагностика рівня емпатії (І.М.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 та 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 Д**

**Тест «Мовне чуття»**

**Мета: перевірка рівня мовного чуття молодших школярів.** Оскільки невід’ємною ознакою освіченої, всебічно розвиненої особистості є висока мовленнєва культура, що передбачає вміння активно використовувати як знаряддя спілкування сучасну літературну мову з усіма багатствами виражальних засобів, з притаманними їй нормами, а засвоєння цих норм здійснюється в процесі шкільного навчання, то варто перевірити рівень мовного чуття учнів. Опановуючи літературні норми, діти вчаться розпізнавати ознаки правильного літературного мовлення, користуватися мовними засобами, властивими певному стилю висловлювання. Шкільна програма включає ознайомлення учнів з милозвучністю української мови, засвоєння її найважливіших евфонічних засобів.

Мовне чуття учнів включає їхнє розуміння необхідності ролі засобів милозвучності у створенні естетичності й краси мовлення, піднесення рівня їхньої мовленнєвої культури, умінь користуватися цими засобами у власному мовленні.

**Шановні учні! Знайдіть відповіді на питання анкети зі списку поданих.**

1. а) Порожній млин і без вітру меле (Нар. твор.).

б) Порожній млин й без вітру меле (Нар. твор.).

1. А) Задумався дуб темношатий в сяйва холодного грі (В. Сосюра).

б) Задумався дуб темношатий у сяйва холодного грі (В. Сосюра).

1. А) Перед нами розляглися поля, рябіючи в очах то зеленими поясами жита, то жовтуватими сходами пшениці, то чорною грудою ріллі (Панас Мирний).

Б) Перед нами розляглись поля, рябіючи в очах то зеленими поясами жита, то жовтуватими сходами пшениці, то чорною грудою ріллі (Панас Мирний).

4. а) У клас зайшла молода жінка, учителька математики.

б) В клас зайшла молода жінка, вчителька математики.

5. а) Юрко повів мене стежкою у свої володіння (А. Михайленко).

Б) Юрко повів мене стежкою в свої володіння (А. Михайленко).

6. а) Іній на деревах — на мокре літо й недорід (Нар. твор.).

Б) Іній на деревах — на мокре літо і недорід (Нар. твор.).

6. а) Світ мов казка. I пізнаємо ми його за допомогою слова (I. Цюпа).

Б) Світ мов казка. Й пізнаємо ми його за допомогою слова (I. Цюпа).

7.а) Земля ворушилася у воді, а голубе небо нерухомо лежало у ній.

Б) Земля ворушилася у воді, а голубе небо нерухомо лежало в ній.

8. а) Було сказано, що і йому треба взяти участь в цій роботі.

Б) Було сказано, що і йому треба взяти участь у цій роботі.

9. А) Письменник тривалий час жив в Одесі.

Б) Письменник тривалий час жив у Одесі.

10. а) У землі віки лежала мова і врешті вибилась на світ (Олександр Олесь).

Б) В землі віки лежала мова і врешті вибилась на світ (Олександр Олесь).

11. а) Іде Федько. Іде і кричить (В. Винниченко).

Б) Іде Федько. Іде й кричить (В. Винниченко).

12. а) На півслові змовк, навіть рука з золотим пенсне завмерла в недокінченому фігурному жесті (Іван Ле).

Б) На півслові змовк, навіть рука з золотим пенсне завмерла в недокінченім фігурнім жесті (Іван Ле).

Правильні відповіді:

1 а; 2 б; 3 а; 4 а; 5 а; 6 б; 7 б; 8 б; 9 а; 10 б; 11 а; 12 б.

**Оцінка результатів:**

**За кожну правильну відповідь нараховується один бал, бали сумуються.**

**Рівні мовного чуття:**

**Високий рівень – 10-12 балів;**

**Середній рівень – 6-9 балів;**

**Низький рівень – 1-5 балів.**

**Додаток Е**

**Асоціативний вільний тест К. Юнга**

**МЕТА: Методика є одним з численних варіантів тесту словесної асоціації і призначена для вивчення особливостей асоціативного мислення піддослідних.**

Матеріал являє собою довільний набір групи слів в кількості 30-40 одиниць, що відносяться до різних частин мови - іменників, дієслів, прикметників, прислівників. Метою роботи випробуваного є запис будь-якого слова, яке спало на думку, у відповідь на пред'явлене експериментатором слово-стимул.

Пари стимул-реакція аналізуються за двома категоріями: логічні і граматичні реакції. Логічні реакції, в свою чергу, діляться на підгрупи центральних і периферичних, граматичні - на підгрупи синтагматичних і парадигматичних (більш детальна інформація в розділі інтерпретація).

Існують різні точки зору на отримані в ході проведення методики результати. Так соціальні психологи, продовжуючи дослідження К. Юнга, знайшли, що чим частіше випробовувані дають однакові асоціативні реакції, тим більше підстав говорити про такий соціально-психологічний феномен, як «згуртованість». Очевидно, причини цього явища слід шукати в однаковій спрямованості свідомості. У той же час фахівці з масових комунікацій, особливо з прикладних питань, наприклад рекламних слоганів, заголовків статей, вважають однаковість реакцій є доказом низької оригінальності, штампів в мисленні. Вони рекомендують всіляко уникати прогнозовані асоціації з метою привернути увагу.

Сутність його полягає в тому, що вербальні стимули пред'являються одночасно двом випробуваним, і вони одночасно повинні відповідати будь-якими словами, які спали на думку. Парний асоціативний тест дозволяє встановити лідера в діаді: для лідера характерні: більш короткий час реакцій, більш гучний впевнений голос, менша кількість затримок і пропусків, більше реакцій, які відповідають центральним і парадигматичним типам. Відзначається також нав'язування своїх асоціацій іншому члену групи – тому, хто підкоряється.

Крім отримання діагностичної інформації про конкретну особистість, методика застосовується при побудові асоціативних норм мови, зокрема для створення самостійних семантичних мікросистем, які виявляються дуже зручними для формалізації семантичної структури мови.

**Інструкція**

**Особливості проведення**

Для проведення тесту слід підготувати групу слів-стимулів в кількості 30-40 одиниць, що відносяться до різних частин мови - іменників, дієслів, прикметників, прислівників. Бажано орієнтуватися при цьому на частоту народження цих слів, що можна встановити за частотним словником або за словником асоціативних норм мови. У крайніх випадках можна обмежитися списком з 10 слів-стимулів та провести експеримент під час двох-трьох пред'явлень.

Слова-стимули можуть відображати емоційне ставлення до дійсності - позитивне, негативне або нейтральне, міру конкретності-абстрактності. На емоційні слова зазвичай час реакції різко зростає, іноді в 2 рази. В даних випадках, швидше за все, працюють механізми психологічного захисту.

**Інструкція:**

«У відповідь на пред'явлене слово-стимул запишіть в своїх зошитах будь-яке слово, яке спало на думку».

Експериментатор зачитує список слів-стимулів так, щоб після кожного залишалося 5-6 секунд, необхідних для запису реакції. При наявності відповідної апаратури доцільно фіксувати індивідуальний час асоціативної реакції для його подальшого аналізу.

**Зміст**

**Стимульний матеріал (варіант).**

армія

музика

хвороба

рука

гладкий

свистіти

солодкий

вікно

спати

Погода

дерево

танці

лікар

нога

м'який

співати

Горький

двері

гуляти

вітер

квітка

свято

ліки

черевик

блискучий

кричати

солоний

Стіна

ходити

сонце

**Ключ Аналіз**

**Аналіз та інтерпретація даних.**

Для встановлення асоціативних залежностей між стимулами і реакціями складається таблиця.

**Матриця асоціативних реакцій**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Стимул | Логічна реакція | | Граматична реакція | |
| Центральна | Периферична | Синтагматична | Парадигмати-чна |
| 1  2  3  4  5…  30  Всього, у % |  |  |  |  |

Після виконання асоціативного експерименту послідовно порівнюються між собою пари стимул-реакція за двома категоріями: логічні і граматичні реакції. Логічні реакції, в свою чергу, діляться на підгрупи центральних і периферичних, граматичні - на підгрупи синтагматичних і парадигматичних.

1. Логічні зв'язки - це зв'язки за змістом між стимулами. Якщо такий зв'язок є (наприклад, армія - солдат або хвороба - смертельна), то ставиться будь-який пізнавальний знак (типу галочки) в графу «центральна логічна реакція». Якщо ж цей зв'язок відсутній, то галочку ставлять в графі «периферична логічна реакція» ( наприклад, армія - танець або хвороба їжа). Збільшення периферичних асоціативних реакцій свідчить про погані знання мови, порушення динамічних особливостей - загальмованість, стрибкуватість розумових процесів і т. п.

2. З точки зору граматичного критерію також можна виділити два варіанти відповідних реакцій: синтагматичні та парадигматичні.

Під синтагматичним варіантом зв'язку між словом-стимулом і словом-реакцією розуміється зв'язок між різними граматичними категоріями, наприклад між іменниками і прикметниками або дієсловами і прислівниками (хороший - вчинок, дощ - йде).

Під парадигматичними реакціями випробуваних розуміється зв'язок в межах однієї граматичної категорії (хороший - поганий, дощ - бруд). Збільшення синтагматичних реакцій свідчить про комплексність мислення, невміння випробуваного виділяти рядоположні об'єкти і їх ознаки. Ця комплексність мислення, на думку Л. С. Виготського, становить специфіку дитячого мислення з його синкретизмом, комплексністю: предмет або ознака бачаться разом з додатковими їх аксесуарами (характерна асоціативна реакція у дітей: екскаватор - копає, хлопчик - б'ється, молоко - біле). Збільшення синтагматичних реакцій свідчить про недостатність аналітичних операцій, про інфантилізм мислення. Іноді це може бути наслідком індивідуально-психологічних особливостей випробуваного на кшталт правокульної асиметрії мозку (тип художника).

3. На підставі вільного асоціативного експерименту можна також, порівнюючи відповіді-реакції різних випробуваних, знайти найбільш часті, загальні, що може привести до побудови асоціативних норм будь-якої мови. Такими були перші експерименти К. Юнга, який порівнював спільність асоціативних реакцій у своїх пацієнтів в клініці. Юнг встановив, що родичі або представники однієї і тієї ж професії (у нього - адвокати) найчастіше дають однакові реакції. Можна також скласти поле семантичних множників для певного стимулу. Для цього доцільно скористатися формулою американського психолога Клода Нобла:

https://studfiles.net/html/1438/356/html_Axo869Rqf6.WY3B/img-yd8fui.png

де n - загальна кількість реакцій, які співпали; N - загальна кількість всіх реакцій.

4. На підставі отриманих експериментальних показників можна побудувати самостійні семантичні мікросистеми, які виявляються дуже зручними для формалізації семантичної структури мови. Наприклад, якщо для слова-стимулу «армія» було отримано кілька відповідей типу, які збіглися, «солдат», «бій», «наказ» та ін., то семантична мікросистема для стимулу «армія» матиме такий вигляд:

армія

солдат бій наказ дисципліна

генерал перемога чоботи

**Додаток Є**

**Діагностика естетичного сприйняття учнів (Є. Торшилова, Т. Морозова)**

**Мета: визначення рівня естетичного сприйняття учнями молодшого шкільного віку творів мистецтва.**

**І частина тесту**

**Діагностика почуття форми (Тест «Геометрія в композиції»)**

Серед принципів формоутворення (принцип відображення, принцип цілісності, принцип пропорційності) в даному тесті виділяється принцип геометричної подоби. Геометрична будова - одна з властивостей матерії. Геометричні фігури і тіла - це узагальнене відображення форми предметів. Вони є еталонами, за допомогою яких людина орієнтується в навколишньому світі.

Стимульний матеріал тесту «Геометрія в композиції» включає три репродукції: (К. Сомов - «Дама в блакитному», Д. Жилінський - «Недільний день», Г. Гольбейн Молодший «Портрет Дірка Берка») і чотири нейтральні за кольором, однакові за фактурою і приблизно відповідні за розмірами композиційною праформою картини геометричних фігур:

трикутник ( «Дама в блакитному» - пірамідальна композиція),

коло ( «день» - сферична композиція),

квадрат (Гольбейн) і фігура неправильної форми (зайва).

Інструкція: визначити, яка геометрична фігура підходить до кожної з картин. Неприпустимі пояснення на кшталт «Де ти тут бачиш коло?», Оскільки вони провокують на фрагментарне бачення, прямо протилежне рішенню завдання, що передбачає доцільне бачення картини.

Оцінка виставляється за принципом вірної і невірної відповіді. Вищий бал - 6, по 2 бали за кожну правильну відповідь. Сама величина бала кожен раз є умовною і наводиться для того, щоб був зрозумілий сам принцип оцінювання.

**ІІ частина тесту**

**Тест «ГУЧНИЙ-ТИХИЙ».**

Матеріал завдання складається з кольорових репродукцій із зображенням трьох натюрмортів, трьох пейзажів, трьох жанрових сцен. Тематика, яка використовуються в методиці візуальних матеріалів, не включає сюжетних зображень, оскільки вони провокують неестетичні сприйняття, інтерес до змістовної інформації, оцінку життєвих подій. Крім того, підбір матеріалу для тесту повинен відповідати вимогам якомога більшої тематичної подібності, щоб, порівнюючи ілюстрації, учень менше відволікався на їх відмінності, які для мети завдання несуттєві.

Дослідник може дібрати свої приклади і перевірити їх «звучання» експертною оцінкою. Точно описати принципи відповідності зображення і його звучання (гучності - тихості) неможливо, очевидно тільки, що воно повинно бути пов'язано не з сюжетом зображення або функцією зображених предметів, а з насиченістю кольору, складністю композиції, характером лінії, «звучанням» фактури.

Наприклад, в діагностиці можуть бути використані репродукції наступних картин: К. Коровін - «Троянди й фіалки», І. Грабар - «Хризантеми», В. Татлін - «Квіти».

Інструкція: скажи, яка з трьох картин - тиха, яка - гучна, яка - середня не гучна і не тиха. Можна запитати: яким «голосом говорить» картина - гучним, тихим, середнім?

Оцінюється завдання плюсами і мінусами, число яких складається, і дитина отримує загальний бал за всі відповіді. Абсолютно правильна відповідь: ++; частково вірна, + -; зовсім невірна -. Логіка такої оцінки в тому, що дитина змушена вибирати з трьох «звучань» і оцінити три зображення як би з порівняльною шкалою.

**Додаток Ж**

**Методика «Домальовування фігур»**

**Мета: вивчення оригінальності рішення задач на уяву молодших школярів.**

Устаткування: набір з двадцяти карток з намальованими на них фігурами: контурне зображення частин предметів, наприклад, стовбур з одною гілкою, коло-голова з двома вухами і т.д., прості геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник і т.д. ), кольорові олівці, папір. Порядок дослідження. Учневі необхідно домалювати кожну з фігур так, щоб вийшла змістовна картинка.

Обробка та аналіз результатів. Кількісна оцінка ступеня оригінальності проводиться підрахунком кількості зображень, які не повторювалися у дитини і не повторювалися ні у кого з дітей групи. Однаковими вважаються ті малюнки, в яких різні еталонні фігури перетворювалися в один і той же елемент малюнка.

Підрахований коефіцієнт оригінальності співвідносять з одним з шести типів рішення задачі на уяву.

Нульовий тип. Характеризується тим, що дитина ще не приймає завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Учень не домальовує його, а малює поруч щось своє (вільне фантазування).

1 тип - дитина домальовує фігуру на картці так, що виходить зображення окремого об`єкта (дерево), але зображення контурне, схематичне, позбавлене деталей.

2 тип - також зображується окремий об`єкт, але з різноманітними деталями.

3 тип - зображуючи окремий об`єкт, дитина вже включає його в який-небудь уявний сюжет (не просто дівчинка, а дівчинка, що робить зарядку).

4 тип – школяр зображує кілька об`єктів за уявним сюжетом (дівчинка гуляє з собакою).

5 тип - задана фігура використовується якісно по-новому.

Якщо в 1-4 типах фігура виступає як основна частина картинки, яку малювала дитина (кружок-голова), то у 5 типі фігура включається як один з другорядних елементів для створення образу уяви (трикутник вже не дах, а грифель олівця, яким хлопчик малює картину).

Нульовий та 1 тип – низький рівень уяви;

2-4 типи- середній рівень уяви;

5 тип – високий рівень оригінальності.

**Додаток З**

**Систематичне календарне планування заходів, спрямованих на літературний розвиток учнів початкових класів (за підручником В.Науменко) 3 клас**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Місяць** | **Тема** | **Мета** | **Уміння** | **Опис діяльності учнів** |
| Березень | Урок на тему  «Зворушливе звучання. Микола Вінграновський «Приспало просо просеня»  Бесіда на тему «Що таке художня література?», «Що таке образне сприйняття світу?» | Ознайомлення учнів з поняттями «образ», образне сприйняття світу, «літературні здібності», «творча діяльність». | Розрізняти поняття читання та художня література, літературні здібності | Обговорення питань щодо проблеми читання, художньої літератури, літературних здібностей, творчої діяльності на уроках читання, висловлювання різних думок учнів щодо проблеми;  «читаємо та ілюструємо» - створення учнями ілюстрацій до тексту «Приспало просо просеня» та підпис під малюнками, їх обговорення. |
| Березень | Урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Микола Вінграновський «Грім» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору | Образного сприйняття твору, вміння аналізувати поетичні твори, розуміти значення художніх тропів у ліриці | Створення запитань учнями до вірша, прослухування музичних творів «Липень. Літня гроза» з «Пір року» А. Вівальді та інтерлюдії «Гроза» з опери Дж. Россіні «Севільський цирульник»; обговорення картин російських художників: І.Шишкіна «Перед грозою», О.Саврасова «Гроза» |
| Березень | Підсумковий урок «Завдання з поетичної збірки» Проблемний діалог «Чи потрібна людині книга та художня література?» | Ознайомлення молодших школярів з цінністю художньої літератури, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди, класовод інформує про книгу, читання, художню літературу, музику та образотворче мистецтво та визначає їхню роль у естетичному розвитку школярів. | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, творчих здібностей | Обговорення питань щодо проблеми читання та його значення в житті учня, висловлювання різних думок учнів щодо проблеми; створення вільних висловлювань учнів «Коли на мене надходить натхнення», «мій улюблений вірш з «Поетичної збірки»;  вправа «Я – творець» (колективне обговорення учнями створених ними віршів, малюнків на певну тематику). |
| Березень | Урок на тему «Людина і природа. Олександр Копиленко «Розбишака Чив» (скорочено)» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору. | Уміння вільно висловлювати власні судження. | Аналіз твору з урахуванням 3 рівнів (занурення на рівні сюжету – оцінка сюжету твору учнями на рівні бесіди, занурення на рівні героя – міні-висловлювання «Моє ставлення до Чива»; занурення на рівні автора – Чи співчуває автор Чиву?). |
| Березень | Урок на тему «Дива в природі. Юрій Старостенко «Хто це такий»  Вправа «Я- творець» | Посилення позитивної вмотивованості щодо літературної творчої діяльності | Формування вміння аналізувати художній твір, фантазування щодо загадок природи (розвиток дивергентного мислення). | Виконання учнями вправи «Я- творець»;  виконання учнями творчого завдання «Придумування кінцівки до твору», обговорення змісту картин художників: І.Шишкіна «Ранок у сосновому лісі»; В.Сурикова «Полювання Царя Михайла Федоровича на ведмедя»;  ознайомлення з творами про весну |
| Березень | Урок позакласного читання на тему «Весну-красну зустрічаймо!»  Проект «Вірші про весну Ліни Костенко» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вмінь декламувати, вмінь працювати в колективі. | конкурс читців віршів про весну, створення асоціативного куща на тему «Весна»; оголошення результатів виконання учнями колективного проекту «Поезія Ліни Костенко про весну». |
| Березень | Урок на тему «Ми з природою єдині. Григір Тютюнник «Бушля» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вміння аналізувати художній твір, розвиток словесно-логічних здібностей | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою):  (занурення на рівні сюжету – творчий переказ сюжету твору учнями, занурення на рівні героя – лист Арсену; занурення на рівні автора – бесіда з системою запитань: - Яке ставлення автора до Арсена? - У чому це виявляється?). |
| Березень | Урок на тему «Дружба — то найбільший скарб. Всеволод Нестайко «Просто Олесь друг» (скорочено)»  Бесіда «Твори українських письменників про дружбу» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору. | Вміння працювати в команді, вміння пропонувати оригінальні рішення проблеми, формування вміння аналізувати художній твір. | Придумування висловлювань за заданим початком «Друг – це…», «У дружбі я ціную…»;  інсценізація уривків твору, створення власних малюнків учнями до найцікавішого епізоду твору. |
| Березень | Урок на тему Пригоди. Микола Трублаїні «Яшка і Машка» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору. | Вміння та навички самопрезентації, розвиток словесно-літературних здібностей, естетичних переживань, емпатії. | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою): (занурення на рівні сюжету – малюнок до найцікавішого сюжету твору, занурення на рівні героя – описати улюбленого героя; занурення на рівні автора – Доведіть, що автор симпатизує мавпочкам);  виконання учнями завдань на створення відгуку на прочитаний твір. |
| Квітень | Урок позакласного читання. «Бережіть природу, діти!»  «Презентація-конкурс власних віршів про природу» | 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. | Виявлення учнями здібностей в організації конкурсу читців, у «презентуванні» своїх віршів. | Участь учнів в презентуванні віршів про природу, проведення конкурсу читців. |
| Квітень | Урок на тему «Загадки в природі. Євген Гуцало «Прелюдія весни» (уривок)» | Формування естетичних переживань, літературних здібностей, удосконалення творчої уяви | Формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»). | презентація учнями книжок–саморобок «Прелюдія весни», прослуховування та аналіз циклу П.Чайковського «Пори року»; споглядання та аналіз картин відомих художників: І.Левитан «Весна. Велика вода»; О.Саврасов «Рання весна. Відлига». |
| Квітень | Урок позакласного читання. «Розкриймо свої таланти»  творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення власної казки) | Формування літературних здібностей, розвиток дивергентного мислення й творчої уяви | формування вміння працювати в колективі | Створення колективного проекту та оголошення його результатів, інсценізація створеної казки. |
| Квітень | Урок на тему «Коли твір відкриває свої таємниці. Юрій Збанацький «Лелеки»  Створення індивідуальних проектів | формування літературних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви. | формування вміння аналізувати художній твір, формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання | Створення індивідуальних проектів на тему «Таємниця творчості Ю.Збанацького» |
| Квітень | Урок на тему «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик»  Проект «Особливе ставлення до природи В.Чухліба у його творах» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вміння аналізувати художній твір, вміння працювати в команді. | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою):  (занурення на рівні сюжету – конкурс на кращий план до твору, занурення на рівні героя – гра «Упізнай героя»; занурення на рівні автора – переказування оповідання від імені равлика у порівнянні з авторським текстом). |
| Квітень | Урок позакласного читання на тему «Краса і милозвучність поезії Дмитра Павличка» | Формування естетичних ідеалів, насолоди прекрасним, розкриття краси і своєрідності поезії Д.Павличка; навчити розуміти поетичну мову; розвивати творчу уяву, здатність емоційно реагувати на художнє слово. | Формування вміння аналізувати художній твір. | Участь учнів у грі «Упізнай вірш», опрацювання образів вірша «Дядько Дощ», «Обруч». |
| Квітень | Урок на тему «Рідний край — земний рай. Михайло Стельмах «Гуси-лебеді летять» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вміння аналізувати художній твір, декламувати, працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою):  (занурення на рівні сюжету – гра «Фотоапарат» - пригадування основних подій твору, занурення на рівні героя – гра «Ромашка запитань Блума»; занурення на рівні автора – читання за особами). |
| Квітень | Урок на тему Грицько Бойко «Отакий у мене ніс»  Проект «Світ гумористичних творів. Гумор у дитячій літературі» | Формування здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви. | Формування вміння працювати в колективі над виконанням завдання; розвиток проективних вмінь. | Створення індивідуальних проектів «Світ гумористичних творів. Гумор у дитячій літературі» та оголошення результатів школярами;  гра «З'єднай сталий вислів та його значення», опис картини за твором з використанням рядків вірша. |
| Травень | Урок на тему Світ дитини. Микола Носов «Витівники» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вміння аналізувати твір за 3 рівнями; працювати в колективі над виконанням завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»). | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою):  (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв);  створення власних міні-висловлювань школярами «Я – витівник». |
| Травень | Урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» | Формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору, розуміння значення художніх описів. | Формування вміння аналізувати твір за 3 рівнями. | Аналіз художнього твору з урахуванням 3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою):  (занурення на рівні сюжету – бесіда за основними подіями твору, занурення на рівні героя – гра «Інтерв'ю»; занурення на рівні автора – гра «Диктор телебачення» з коментуванням ставлення автора до героїв). |
| Травень | Урок на тему «Найкращий у світі літун, машиніст і моторист — Карлсон, що живе на даху. Астрід Ліндгрен «Малий і Карлсон, що живе на даху» (продовження) | формування сценічних, декламаторських та організаторських здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви | Розвиток умінь екранізувати твори | Створення екранізації до твору, інсценізація уривка твору. |
| Травень | Урок на тему «Висловлюємо свої міркування. Олег Буцень «Айстри». | Сформувати досвід проектної діяльності, формування дослідницьких здібностей. | Розвиток вмінь працювати в команді. | Створення проекту учнями «Найцікавіші твори О.Буценя для дітей». |
| Травень | Урок позакласного читання. Робота з дитячою книгою  Проекти за вибором «Мій улюблений гумористичний твір», «Власний гумористичний твір». | Удосконалення логічного та просторового мислення й творчої уяви; формування естетичних смаків, розвитку емпатії | Формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень». | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Травень | Урок на тему «Урок позакласного читання. «Літо красне зустрічаймо!»  Створення оповідань про літо | Вчити дітей  створювати оповідання,  сприяти об'єднанню  дітей під час  спільної  діяльності. | 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 твори письменників, в яких змальовано літо,  створення учнями власних оповідань про літо. |
| Травень | «Урок-свято «Зустріч з книгою», виконання вправи «Я- книга». | Формування сценічних, декламаторських здібностей, удосконалення творчої уяви. | Формування дбайливого ставлення до книги. | Опрацювання тексту О.Вишні «Любіть книгу»; хвилинка поезії (декламування учнями власних поезій про книгу);  участь учнів у грі «Відновлення віршів», виконання вправи «Я- книга» з метою дбайливого ставлення до книги, під час якої учні формулюють правила поведінки з книгою |

**Додаток І**

**Приклад уроку з аналізом художнього твору з урахуванням** **3 різних рівнів занурення в текст (за Т.Рамзаєвою)**

**Тема: «Будь природі другом. Василь Чухліб «Равлик»**

**Мета:** продовжити ознайомлення учнів із життєвим і творчим шляхом Василя Чухліба; вдосконалювати навички свідомого виразного читання поетичних творів; формувати вміння аналізувати прочитане, висловлювати оцінні судження; розвивати зв'язне мовлення школярів, формування естетичних переживань під час аналізу художнього твору, образного сприйняття твору, формування вміння аналізу твору з урахуванням 3 рівнів (героя, автора та сюжету), розуміння значення художніх описів; формування вміння аналізувати художній твір, вміння працювати в команді.

**Обладнання:** підручник, мультимедія, дошка, портрет, дидактичний матеріал.

**ХІД УРОКУ**

**І. ОРГАНІЗАЦІЯ КЛАСУ**

Колом сонечко іде,

За собою всіх веде.

Станьмо разом, станьмо в колі,

станем сонечком у школі!

**А що у нас тепер?**

**Який день?**

**Веселий день – четвер,**

Завжди усе встигає

Ще й книжечку читає!

Чи я хочу поділитись?

Це негарно - всім хвалитись,

Але радість розділити

вміють всі на світі діти.

Цього тижня мене вразило прочитане про ….(висловлювання учнів).

1. **Розминка перед читанням.**

Але перш, ніж розпочати вивчати матеріал уроку, давайте зробимо розминку для наших ротиків, щоб вони були слухняними.

Ра-ра-ра: Дуже рада дітвора.

Ар-ар-ар: Ми поїдем в зоопарк.

Ро-ро-ро: Доберемось на метро.

Ру-ру-ру: В зоопарку кенгуру.

Ру-ру-ру: Риє кріт собі нору.

Ру-ру-ру: Заєць обдира кору.

Ра-ра-ра: Закінчилася в нас гра.

Рі-рі-рі: Що ти бачиш угорі?

Рю-рю-рю: Бачу ясную зорю.

Рі-рі-рі: Ще що бачиш угорі?

Ря-ря-ря: Небо синє, як моря.

Рі-рі-рі: Ще що бачиш угорі?

Ри-ри-ри: Там літають комари.

Ра-ра-ра: З комарами мошкара.

Ра-ра-ра: Розбігаймось, дітвора!

**Прочитати скоромовку про равлика у 3 темпах.**

Ріс лаврик –

Не доріс,

Ліз равлик –

Не доліз.

**ІІ. Актуалізація опорних знань учнів.**

**Гра “Віднови вірш”. На дошці написані слова вірша, які потрібно доповнити (бракує римованих слів –хатка, ріжки, теж, синку). Пояснити, чому саме цих слів не вистачає. (вони роблять текст віршем).**

*ХАТКА*

*Равлик-син прийшов до татка:*

*– Затісна у мене хатка,*

*Якщо виросту ще трішки,*

*То не влізуть в неї ріжки.*

*Глянув батько на хатинку:*

*– Не журися, любий синку,*

*Бо не тільки ти ростеш,*

*Підростає хатка теж.)*

*П. Сорока*

* **А які ще ознаки віршів ви знаєте ? (ритм).**
* **Чим відрізняється вірш від оповідання?**

**III. ПЕРЕВІРКА ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ**

**Гра “Обличчям до обличчя”**

Учні в парах повертаються одне до одного і переказують оповідання Галини Демченко “Лелеки” від імені Лелечича (у підручнику с. 149-151).

**Проект «Особливе ставлення до природи В.Чухліба у його творах»**

**IV. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. ПОВІДОМЛЕННЯ ТЕМИ І МЕТИ УРОКУ**

– Сьогодні ми відкриємо ще одну сторінку української дитячої літератури. Автора твору, який ми будемо читати, ви впізнаєте, коли розшифруєте колограму.

Ключ: читати за рухом годинникової стрілки через букву, починаючи з виділеної. (Чухліб).

Отже, сьогодні ми ознайомимося з життєвим і творчим шляхом Василя Васильовича Чухліба. А що ми знаємо вже про цього письменника ? (учні пригадують, що вивчали у попередньому році твір «Лисичі гостини»).

**V. СПРИЙМАННЯ Й УСВІДОМЛЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ**

**1. Біографічна довідка**

– Василь Чухліб народився в родині вчителя селі Лебедівка на благословенній землі древньої Чернігівщини, і мальовнича краса її природи з малих літ глибоко запала йому в серце, щоб вихлюпнутися схвильованими рядками в його поетичній прозі. Після війни у 1945 р. сім’я Чухліба переїхала до сусіднього села Соколівка, оспіваного письменником Юрієм Збанацьким у повістях для дітей «Таємниця Соколиного бору» та «Літо в Соколиному». І саме Юрій Збанацький, який в роки Великої Вітчизняної війни партизанив між Десною та Дніпром, розповідав про дитинство Василя Чухліба: «Одного разу до нашого загону прибули новенькі, чоловік та жінка, учителі з придеснянського села. В руках у чоловіка — гвинтівка, а в жінки — торбина за плечима, а в ній — хлопчик малий. Йому там зручно, а мамі легше його так носити. Круглими чорними оченятами стривожено і зацікавлено дивився дволітній Василько на озброєних людей у лісі, не плакав, розумів, що прибув до друзів. Ми швидко з ним подружилися. При нагоді, у вільний час брав я малого на руки, вичукикував, підкидав його вгору. Василькові ця гра дуже подобалась… Не знав я тоді, що підкидаю вгору, вигойдую на руках майбутнього письменника, хлопчика, який уже в дитячому віці вбере в свою пам’ять все те, що діялося в грізні роки на берегах Десни, і згодом напише про пережите в своїх правдивих творах».

Районна газета “Правда Остерщини” опублікувала перший вірш Василя Чухліба, коли він був ще учнем середньої школи. У 1970-ті роки новели В.Чухліба, надруковані в періодиці, привернули увагу редакції журналу “Малятко”, і тоді письменникові запропонували виступити з оповіданнями для дітей. Згодом з творів, надрукованих у “Малятку”, склалася перша книжечка молодого літератора “Хто встає раніше”. Відтоді письменник не полишає працювати для дітей. У 1975 р. побачила світ перша книга мініатюр «Червоні краплини вишень». Пише В. Чухліб короткі оповідання та казки – прозорі, як кришталь, тихі, як тепле літо. Більшість із них – про природу. Твори В.В. Чухліба, адресовані здебільшого дошкільнятам та молодшим школярам, про природу, дітей, воєнне лихоліття. Героями його казок є ведмедик Клиш-Клиш і павучок Канапчик, лисичка Мальвіна і зайчик Гасанець, цап Бородань і сорока Чира, джмелики Кіндратики і бурундучок Смугастик, а також інші жителі землі, неба, лісу, річки. Письменник наділяє тварин людськими почуттями, мовою, характером і поведінкою, зберігаючи при цьому й притаманне природі тварин. Василь Чухліб не повчає, а надає можливість читачам самим оцінити моральність поведінки героїв. Більшість новел В. Чухліба є автобіографічними. Образи їхніх персонажів — Василька і Михайлика, Тарасика і Тетянки, Степанка і Марійки, Славка і Валерки, змальовані письменником з особливою любов’ю. Кмітливі і непосидючі, вони з цікавістю пізнають світ, вчаться дружити і допомагають старшим. Найпопулярнішими у читачів є книжки В.В. Чухліба «Безкозирка» (1979), «Пісня тоненької очеретини» (1983), «Жарини на снігу» (1985), «Олень на тому березі» (1987), «Лелеки над татовим полем» (1988), «Сопілкарик з джмелиного оркестру» (1989), «Куди летить рибалочка» (1991), «Колискова для ведмедів» (1995, 2010), «Братики Кіндратики» (2006), «Неслухняний Гарбузик» (2009) та інші.

**2. Опрацювання статті про Василя Чухліба у підручнику (с. 151).**

Гра “Рибки”. Самостійне мовчазне читання статті учнями.

– Якими мовами перекладені оповідання Василя Чухліба?

– До чого вони закликають?

– У яких книжках письменник розповів про різноманітні випадки із життя дітей?

1. **Опрацювання оповідання В. Чухліба “Равлик” (с. 152-153).**

**А) підготовча робота.**

1) Гра “Упізнай героя”.

– Лізе-лізе потихеньку,

Тягне гору помаленьку,

А коли лякається –

У горі ховається. (Равлик).

2) Робота над заголовком.

– Спробуйте передбачити, про що буде розповідатися у творі?

Цікаво знати! (додаток)

Одними з найдавніших жителів планети є равлики. Учені стверджують, що ці крихітки з’явилися більше 500 мільйонів років тому. Вони можуть адаптуватися до будь-якого середовища, не вимагають багато їжі. Равлики живуть у середньому близько 15 років. Їх життєздатність уражає: під час несприятливих умов вони можуть впасти у сплячку навіть на півроку! З настанням холодного періоду року молюск утягує ногу і голову в раковину, сховавшись попередньо під листя або в землі. Вхід закривається слизом, який з часом твердне. Триває цей сон аж до настання весни. Таким чином, равлики можуть переносити сильний холод і спеку. Приміром, садові представники можуть витримувати температури аж до -120 °С. З настанням теплої пори року равлики прокидаються і жадібно накидаються на їжу. Вони розмножуються шляхом відкладання яєць. Равлики не здатні жувати, вони перетирають їжу своїми 25 тисячами зубами, які розташовані у вигляді терки.

Їдять вони все: маленьких личинок, траву, листя, черв’яків. П’ють ці створіння не тільки ротом, але і за допомогою зовнішніх покривів шкіри. Висушені екземпляри за шість годин ввібрали через слизову оболонку таку кількість води, яка дорівнює половині всієї їхньої ваги. Цікавий факт! У Франції живе бургундський равлик, який узимку в мороз і влітку в посуху спить, але, коли йде теплий тихий дощ, він починає “співати” – видає такі звуки, які нагадують мелодійний спів.

Равлики володіють однією дуже неприємною для тварин і людини особливістю, яка виявляється в основному навесні: вони є переносниками паразитів: стрічкових черв’яків і глистів.

**б) Словникова робота.**

– Доберіть синоніми до слів: вигулькнув (з’явився); упертюх (упертий, непоступливий, настирливий); здолати (перемогти, підкорити).

**в) Ознайомлення з текстом.**

3) Читання оповідання учнями в парах одне одному.

– Чи сподобалося вам оповідання?

– Який настрій воно у вас викликало?

**г) Перевірка цілісного сприймання.**

– Хто є головними персонажами оповідання?

* Що нового дізналися з прочитаного оповідання?
* Про яку подію із життя Тетянки розповів автор?
* Що вас зацікавило у творі?

Фізкультхвилинка.

5) **Повторне читання оповідання учнями вголос ланцюжком.**

**Д ) аналіз прочитаного**

**Самостійна робота у групах з завданнями на картках.**

**Завдання для першої групи.**

Створити опис тата, використовуючи слова з тексту.

**Завдання для другої групи.**

Створити опис Тетянки, використовуючи слова з тексту.

**Завдання для третьої групи.**

Створити опис равлика, використовуючи слова з тексту.

**Завдання для четвертої групи.**

Створити опис природи, використовуючи слова з тексту.

**Другий етап читання твору**

**А ) повторне читання тексту;**

**6) Робота в групах. Читання оповідання за особами.**

– За допомогою інтонації передайте здивування, радість, невдоволення Тетянки та розсудливість тата.

**б) встановлення причинно-наслідкових зв'язків;**

- Чому Тетянка намагалася перенести равлика через дорогу?

**в) виявлення мотивів поведінки героїв;**

- Чому равлик поповз назад?

– Як ви розумієте зміст виділених слів?

**г) розкриття композиції твору;**

– Усно поділіть текст на частини.

**д) аналіз зображувальних засобів.**

За певний час потрібно у тексті знайти прикметники, за допомогою яких автор зобразив красу природи (равлик вигулькнув, захотів пити, насупила брови, сховався у хатинку). Як ви вважаєте, яка роль їх у тексті? Чи допомагають вони розкрити характер героїв твору?

**Третій етап роботи над твором.**

**а) план прочитаного**

Конкурс на кращий план до твору.

**Б) та в) розкриття головної думки та виховна мета твору;**

**4. Робота за ілюстрацією**

– Подивіться на ілюстрацію до цього оповідання.

– Чи можемо ми віднести її до всього твору чи до певної його частини?

– Що художник зобразив на картині?

– Що він намалював у центрі картини? Удалині?

– Які фарби обрав? Який настрій вони створюють?

– Опишіть картину, використовуючи рядки з оповідання.

**г) узагальнення істотних рис героїв, їх оцінка.**

- Якою постає перед нами Тетянка у творі?

- Якими рисами ви наділили б тата Тетянки?

**VI. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ**

Переказувати оповідання: 1-ша група – від імені Тетянки; 2-га група – від імені равлика.

**д) підсумкова бесіда за змістом твору.**

**Дискусія з автором «Запитай у автора».**

* **Чому автор стверджує, що у кожного своя дорога?**

**VIІ. ПІДСУМОК УРОКУ**

– Що нового дізналися на сьогоднішньому уроці?

* Твір якого автора ви читали?
* Які цікаві факти життя В.Чухліба дізналися?
* Яким жанром є твір «Равлик» Чому ?

– Чого навчає нас це оповідання?

– Який висновок для себе зробили?