**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Літературний розвиток молодших школярів засобами дитячої художньої книжки**

**Зміст**

Вступ

Розділ 1. Сучасна система навчання читання в початковій школі

1.1 Наукове обґрунтування змісту предмета читання

1.2 Закони і закономірності формування дитини-читача в сучасній початковій школі

Розділ 2. Методичний аналіз засобів літературного розвитку молодших школярів

2.1 Пропедевтичний етап літературного розвитку молодших школярів

2.2 Методична реалізація змістового компонента програми літературного розвитку молодших школярів

2.3 Читацький кругозір молодшого школяра та його методичні характеристики

Розділ 3. Експериментальна перевірка ефективності літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки

3.1 Методика вивчення читацьких інтересів учнів 1-4 класів

3.2 Організація і зміст експериментального дослідження

3.3 Перевірка ефективності літературного розвитку молодших школярів в експериментальному дослідженні

Висновки

Список використаних джерел

Додатки

**Вступ**

**Актуальність** даної проблеми полягає у тому, що за останні десятиліття в системі освіти, а зокрема в Концепції літературної освіти та в програмі для загальноосвітньої школи, де виділено окремий розділ «Літературознавча пропедевтика» акцентується увага на літературному розвитку молодших школярів.

Крім того, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує не лише складність та багатоаспектність проблеми літературного розвитку молодших школярів, але й те, що вона недостатньо досліджена. За результатами наукового пошуку варто зазначити, що теоретичну основу даної проблеми складають:

* теорія літератури (зокрема елементи теорії літературознавства);
* психологічні закономірності загального розвитку і процесів засвоєння понять;
* засади педагогіки, зокрема дидактики, про основні принципи і методи навчання.

Частково та фрагментарно зазначене питання розглядалося у працях педагогів та методистів – А. Алферова, Ц. Балталона, Г. Бєлінського, Ф. Буслаєва, В. Вахтерова, В.Водовозова, В. Голубкова, Є. Грузинського, В. Данилова, В. Острогорова, М. Рибникової, Є. Рудського, Д. Тихомирова, К. Ушинського.

Опрацювавши праці та проаналізувавши дослідження цих педагогів та методистів, можна зробити такі висновки:

1. Проблема літературного розвитку молодших школярів є недостатньо дослідженою.

2. Літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним і є спеціальним, залежним від рівня сформованості психічних процесів, розумових здібностей дитини, що проявляються і формуються у творчій, пошуковій діяльності.

3. Опора на загальний показник розвитку, пов'язаний із сприйманням художнього твору, характерна для більшості досліджень (Н.Молдавська, Л.Жабицька, О.Никифорова, В.Ягункова, Л.Калінінський, З.Романовська, С.Жупанін та ін.). Вивчення проблеми літературного розвитку, його співвідношення із загальним розвитком дозволяють з'ясувати ті можливості дитячої психіки, дитячого інтелекту, на які слід опиратися при формуванні у дітей здатності до повноцінного сприймання художніх творів.

4. Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження за практикою роботи вчителів, власний досвід викладання дають підстави стверджувати, що для молодших школярів компонентами літературних здібностей (які можуть стати основою для формування уміння повноцінно сприймати літературно-художній твір) є: образне мислення, образна пам'ять, особливості відтворюючої та творчої уяви, розуміння і використання засобів мови, багатство активного словникового запасу, емоційність, вміння висловлювати свої почуття у літературній формі.

5. Аналіз компонентів, що дають ефект літературного розвитку, показує, що роботу в цьому напрямку слід починати з вирішення проблеми формування здатності до повноцінного сприймання. Таким чином, літературний розвиток реалізується у тих змінах, які проходять у всіх цих компонентах в результаті літературно-творчої діяльності, яка проявляється передусім у сприйманні літературних творів та набутті теоретико-літературних знань.

6. Такі психічні якості, як образна пам'ять, образне мислення, спостережливість, емоційна вразливість, чуття мови тощо є специфічними не тільки для сприймання художніх творів, а й літературної діяльності. Іншими словами, здібності, розвинуті у процесі літературної діяльності, з успіхом можуть бути перенесені і на будь-який інший вид діяльності, бути гарантом загального творчого потенціалу.

7. Отже, завдання літературного розвитку молодших школярів у процесі навчання полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивність двох видів занять мистецтвом слова: сприймання художнього твору і творчу літературну діяльність.

Підсумовуючи сказане, ми можемо зробити висновок, що літературний розвиток молодших школярів є віковим і одночасно навчальним процесом розвитку здатності до сприймання художньо-літературного твору, до розуміння умовної мови мистецтва (через набуття початкових теоретико-літературних відомостей), до власної літературно-творчої діяльності.

Спільним у поглядах педагогів є те, що літературний розвиток вони розглядали в загальному і читання вони вважали основою літературного розвитку. А зокрема дослідженням літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки ніхто із науковців достеменно не займався. Але постає одна трудність: вивчення стану читання учнями художньої літератури свідчить про різке зниження відсотка школярів, які читають художні книжки. Виникає питання: чому роль книжки зменшується, адже вона зпокон віків була головним осередком духовного збагачення людства, джерелом інформації, енергії, всього позитивного, що черпала кожна людина для себе? Відповідь на це питання можна дати, а зокрема вказати як на суб’єктивні, так і об’єктивні причини згасання інтересу до художньої книжки. До суб’єктивних відносяться: недостатня сформованість навички читання, художньо-естетичного сприймання; порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної та сигніфікативної; не сформованість умінь спілкуватися та відсутність культури читання взагалі. Об’єктивними причинами є власне сам художній твір: його складність, тематика, жанр, стиль; обмаль сучасної дитячої художньої літератури для різних вікових груп, висока ціна дитячої художньої книжки та періодичних видань, відсутність дитячих періодичних видань як у шкільних бібліотеках, так і в сім’ях.

Особливу увагу потрібно звернути на таку причину зниження інтересу до книжки, як захоплення сучасними ком’ютерами, зокрема комп’ютерними іграми, які повністю полонили школярів. Як наслідок цього підвищується жорстокість у дітей, притуплюється їх фантазія та розвиток.

Постає ще одне питання: як може просуватися дитина у своєму літературному розвитку, якщо вона пасивна до книжки? На це питання не потрібно відповідати, а приймати відповідні заходи. Це, перш за все, прищеплювати любов до книжки, що значить переконати дитину у необхідності дружити з книгою, відчувати її корисність у повсякденному житті як неоціненного джерела знань та засобу спілкування між людьми. У процесі роботи над книгою учні повинні пройнятися розумінням книги як величезної сили, здатної впливати на розум і емоції людини; розширювати читацькі інтереси та кругозір молодших школярів.

М. Горький писав: «Любіть книгу – джерело знань: вона полегшить вам життя, по-дружньому допоможе вам розібратись в строкатій і бурхливій плутанині думок, почуттів, подій, вона навчить вас поважати людину і самого себе, вона окрилює розум і серце почуттям любові до світу, до людини» [19].

Сьогоднішня шкільна практика вимагає вдосконалення методики та методичного забезпечення літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки. Поділяючи думку провідних методистів, психологів та педагогів, потенційні можливості для цього ми вбачаємо у вивченні та розширенні читацьких інтересів учнів, покращенні сприймання літературознавчих понять, формуванні та перевірці літературознавчої компетенції молодших школярів.

Актуальність даної проблеми, її недостатнє теоретико-практичне висвітлення і визначили тему дослідження: «Літературний розвиток молодших школярів засобами дитячої художньої книжки».

**Об’єктом дослідження** є процес літературного розвитку молодших школярів.

**Предмет дослідження –** дитяча художня книжка.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці впливу дитячої художньої книжки на літературний розвиток молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження –** ефективність літературного розвитку молодших школярів значно підвищиться за умови:

1) впливу на молодших школярів дитячої художньої книжки, різноманітної за тематичною, авторською, жанровою характеристиками;

2) систематичної роботи з реалізації програмових вимог до літературознавчої пропедевтики, смислового та структурного аналізу твору;

3) забезпечення реалізації мотиваційного компоненту між класним і позакласним читанням.

Відповідно до визначених мети і гіпотези дослідження, окреслені такі **завдання**:

1) опрацювати педагогічну, методичну та психологічну літературу з проблеми дослідження;

2) розкрити закони і закономірності формування дитини-читача в сучасній початковій школі;

3) проаналізувати пропедевтичний етап літературного розвитку молодших школярів;

4) охарактеризувати та визначити читацькі інтереси учнів;

5) дослідити рівень сприймання молодшими школярами літературних понять.

Для досягнення поставленої мети і розв’язання завдань магістерського дослідження використовувалися такі **методи:**

* теоретичні: вивчення та аналіз тематичної літератури, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду;
* емпіричні: спостереження, бесіда, аналіз навчально-методичної літератури з окремої проблеми, бесіди з учителями, методистами, учнями;
* математичної статистики.

**Методологічною основою дослідження** були: філософська теорія пізнання, філософські положення про закони та категорії наукового пізнання, взаємообумовленість законів і закономірностей формування дитини-читача і явищ соціальної дійсності. Науковий пошук проведено на основі принципів наукової об’єктивності, системності та історизму.

Дослідження проводилося у **три етапи протягом** 2005-2008років.

**На першому етапі (*2005-2006 н.р.*)** аналізувався стан проблеми в теорії і практиці роботи школи, визначалися теоретичні і методологічні основи дослідження, його мета, завдання, гіпотеза, розроблялася програма експериментальної роботи, проводився констатувальний експеримент.

Констатувальний експеримент мав на меті визначення реального рівня сприймання молодшими школярами елементарних літературних понять.

**На другому етапі (*2006-2007 н.р.*)** розроблялись методичні рекомендації до проведення експериментального дослідження, визначалось коло дитячої художньої літератури для його використання в експериментальному дослідженні. Проводився формувальний експеримент, у ході якого практично перевірялась ефективність пропонованого методичного підходу.

**На третьому етапі (*2007-2008 н.р.*)**уточнювалась методична система впливу дитячої художньої книжки на літературний розвиток молодших школярів, перевірялись отримані результати експериментальної роботи.

**Експериментальною базою** дослідження були всі чотири класи (1-А, 2-А, 3-А, 4-А) загальноосвітньої школи № 2 м. Буська Львівського області та чотири класи (1-В, 2-В, 3-В, 4-В) Краснянської СШ Буського району Львівської області.

**Наукова новизна** полягає в узагальненні положень літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки відповідно до Концепції літературного розвитку молодших школярів.

**Теоретичне значення** роботи полягає в узагальненні системи роботи літературного розвитку молодших школярів відповідно до Державного стандарту з читання та систематизації дитячих художніх книжок і їх впливу на літературний розвиток.

**Практична значущість** дослідження полягає у тому, що матеріали магістерської роботи можуть бути використані при підготовці лекцій з методики читання і практично-лабораторних занять у закладах I-IV рівня акредитації, у виступах на методичних об’єднаннях вчителів початкових класів для уточнення змісту спецкурсу з проблем підготовки дитини-читача, що забезпечують оптимізацію навчального процесу уроків класного і позакласного читання.

**Достовірність результатів** дослідження забезпечується методикою, що адекватна поставленим завданням, значною статистичною вибіркою експериментальних та контрольних класів, багаторазовою перевіркою методики у навчально-експериментальній роботі, поєднання різних методів обробки матеріалу, що дозволяє здійснювати якісний та кількісний аналіз результатів.

Структура магістерської роботи зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У тексті магістерського дослідження містяться 9 таблиць, 14 схем, 2 діаграми, 1 гістограма, 1 графік, 2 моделі. У списку використаних джерел 127 назви.

**Розділ І. Сучасна система навчання читання в початковій школі**

**1.1 Наукове обґрунтування змісту предмета читання**

За останнє десятиліття були розроблені різні підходи до вивчення проблеми читання в школі, які знайшли своє місце в концепціях і програмах. Як державний документ, що спрямовує уроки читання і зв’язані з ними основні форми позакласної роботи, Програма для загальносередньої освіти, а зокрема її розділ «Читання», визначає для вчителя послідовно-систематичне керівництво навчально-виховною роботою учнів, орієнтує вчителя на творчу і цілеспрямовану діяльність, забезпечення єдності навчання і виховання засобами слова і книги. Відповідаючи вимогам суспільного розвитку, шкільна програма безперервно удосконалюється, науково вивіряється, оновлюється. Цей процес здійснюється на основі настанови про необхідність здійснити головне завдання в галузі освіти-підвищити якість навчання, трудового і морального виховання в школі, зжити формалізм в оцінці результатів праці вчителів і учнів [65, С.39-40].

Курс «Читання» - органічна складова освітньої галузі «Мови і літератури»; він охоплює класне і позакласне читання. Його метою є формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, сприяння розвитку інформаційної культури молодших школярів, виховання особистості дитини засобами художніх та науково-пізнавальних творів.

Читання як вид мовленнєвої діяльності базується на теоретичних положеннях, розроблених такими науками, як літературознавство, психологія, педагогіка. Для правильної організації читання вчителеві необхідно враховувати специфіку художнього твору, психологічні основи процесу читання на різних етапах навчання, особливості сприйняття і засвоєння змісту художнього твору молодшими школярами.

У свій час німецький вчений Д. Бернал зазначив, що читання - це найбільший з усіх винаходів, створений руками й інтелектом людини. А доктор філософських наук М.С. Шагінян, розмірковуючи про роль читання і книжки в нашому житті і про сутність оволодіння процесом читання, писала: «Навчити читати дуже важко. Ще й тому важко, що зробити це ніхто не може, окрім самої людини. Завдання ж вчителя полягає в тому, щоб навчити учня вмінню вчити самого себе читати» [ 121, С. 137].

З огляду на ці позиції ми розглядатимемо зміст предмета читання як процес дистанційного спілкування читача з «кимось» через книжку (твір), як рукотворний матеріальний об’єкт, що містить «когось» у закодованій писемній формі.

У процесі вивчення навчального предмета «Читання» здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формуються ставлення дитини до навколишньої дійсності, її громадянська позиція, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра.

Досягнення цілей курсу передбачає вирішення таких завдань:

* формування й розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання;
* розвиток інтересу до читання, ознайомлення учнів з дитячою літературою в багатоманітності її тематики, жанрово-родових форм;
* формування повноцінного сприймання, розуміння, відтворення художнього, науково-пізнавального текстів шляхом засвоєння відповідних навчальних і читацьких умінь;
* розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів, образного мислення, уміння висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного;
* формування морально-етичних уявлень і почуттів, збагачення соціального досвіду школярів;
* розвиток творчих здібностей школярів;
* формування спеціальних умінь самостійно й продуктивно працювати з дитячою книжкою, різними джерелами друкованої продукції для знаходження потрібної інформації; орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення власних пізнавальних потреб.

Уміння і навички, які формуються на уроках читання, мають загально-навчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, сприяють саморозвитку і самовираженню особистості дитини [80, С.79-80].

Текстовою основою реалізації усіх функцій предмета читання є його зміст. Саме зміст визначає сутність предмета, найточніше відбиває соціальні запити суспільства, новації у педагогічній і психологічній науках. За роки розбудови національної системи шкільної освіти відбулися докорінні зміни у розумінні її цілей і завдань. Це зумовило принципове оновлення цілей і змісту кожного предмета. Стосовно читання у початковій школі за короткий час було створено новий зміст, який позбавлений вад класової, заідеологізованої, відчуженої від потреб дитячого життя освіти.

Зміст читання молодших школярів можна вважати літературним. Його визначено на основі таких принципів: *тематично-жанрового, художньо-естетичного, літературознавчого.* Врахування перших двох принципів є визначальним для відбору текстів.

*Тематично-жанровий принцип* зумовлює відбір творів, які відповідають потребам, інтересам і пізнавальним можливостям дітей молодшого шкільного віку і водночас дозволяють ознайомити їх з різними жанровими формами. Щодо тематики читання маємо всі підстави відзначити її новизну. У змісті нових підручників з читання для 2—4 класів тематика читання відображує весь навколишній світ: людина, природа, держава, події сучасні і далекого минулого. Так, у творах різних жанрів діти читають про шкільне життя, людські взаємини, пригоди ровесників, родинні стосунки, батьківський дім, Батьківщину тощо. Помітне місце у кожному класі належить творам, у яких відображено красу і мудрість природи, її неповторність у різні пори року, ставлення людей до рослин і тварин. Однією із функцій читання є пізнавально-інформаційна, тому на сторінках підручників діти прочитають чимало творів про історію нашої Батьківщини, дізнаються нове про знаменні події минулого. Наскрізною є також тематика, твори якої розкривають дітям красу, багатство української мови, розповідають про виникнення писемності в світі і в Україні, розвиток друкарства, створення книги, бібліотечну справу. Цей тематичний блок веде дитяче мислення і уяву від слова до книги.

Відбір творів до підручників здійснено з урахуванням їх художньо-естетичної цінності. Цей принцип зумовлює відбір творів, які написані провідними майстрами дитячої літератури і відзначаються художньою досконалістю, а їх зміст утверджує морально-етичні і патріотичні цінності, сприяє естетичному і мовленнєвому розвитку учнів. Діти мають можливість у різних темах читати поезії Тараса Шевченка, Лесі Українки, Леоніда Глібова, Максима Рильського, Павла Тичини, Дмитра Павличка, Олександра Олеся, Ліни Костенко. Поряд з цим до підручників увійшли вірші відомих майстрів української дитячої літератури XX століття — Марійки Підгірянки, Олени Пчілки, Наталі Забіли, Марії Познанської, Дмитра Білоуса, Грицька Бойка, Анатолія Костецького, Тамари Коломієць, Миколи Сингаївського, Степана Жупанина, Анатолія Качана, Вадима Скомаровського та ін.

Із прозових творів у 2—4 класах діти прочитають казки і художні оповідання Василя Сухомлинського, Олега Буценя, Всеволода Нестайка, Миколи Трублаїні, Олександра Копиленка, Григора Тютюнника, Юрія Ярмиша, Євгена Гуцала, Ярослава Стельмаха, Дмитра Чередниченка, Михайла Слабошпицького та ін., науково-популярні твори Алли Коваль, Василя Скуратівського, Олександра Єфімова та ін. Учні також ознайомляться з творами письменників української діаспори (Леоніда Полтави, Олекси Кобця, Івана Бондарчука), перекладами творів видатних російських поетів (Олександра Пушкіна, Петра Єршова, Івана Крилова, Самуїла Маршака), всесвітньо відомих казкарів Ганса Крістіана Андерсена, Шарля Перро, братів Грімм, Карла Коллоді, Астрід Ліндгрен, Божени Немцової. Таким чином, вже у початкових класах молодші учні прочитають українською мовою класичні твори зарубіжної літератури, які були створені у різних країнах у різні часи.

Найважливішою характеристикою нового змісту читання є широкий жанровий діапазон творів: малі форми усної народної творчості (загадки, скоромовки, прислів'я, приказки, ігри, казки, легенди, притчі), літературні казки, байки, оповідання українських письменників-класиків, які увійшли до кола дитячого читання, твори сучасної дитячої української і зарубіжної літератури.

Літературознавчий принцип передбачає введення до системи підготовки дитини-читача елементарних літературознавчих уявлень і понять. Він реалізується в процесі практичного елементарного аналізу літературного тексту. Об’єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої почуття, ідеї, ставлення до світу. Впровадження цього принципу передбачає усвідомлення учнями на практичному рівні таких понять, як тема, ідея, жанрові особливості твору, його персонажі, засоби художньої виразності.

Не менш важливим є запровадження монографічного підходу у доборі і структуруванні навчального матеріалу у підручниках. Тут маємо певну концепцію подання відомостей про українських і зарубіжних авторів, що передбачає добір найважливіших відомостей про життя і творчість письменників, стимулювання інтересу учнів до особистості визнаних митців художнього слова шляхом актуалізації вже відомої і вміщення нової інформації; мотивацію до самостійного читання їхніх творів; можливість розгляду дітьми портретів митців, залучення до елементарної краєзнавчої роботи літературного характеру. Наприклад, вже у 2 класі (другий семестр) діти читають короткі відомості про Т. Г. Шевченка, розглядають портрет поета, одержують завдання для групової роботи. («Попрацюйте разом! Пригадайте, що ви ще знаєте про життя поета. Чи є у вашому краї місця, пов'язані з його іменем?») У 3 класі знання про життя і творчість поета розширюються, діти продовжують дослідницьку роботу, розглядають репродукцію картини поета. У 4 класі у «Поетичній світлиці» на учнів чекає нова зустріч з геніальним поетом і художником, продовження дослідницької роботи.

Лінійно-концентричний підхід реалізується у відборі творів і структуруванні інших тем, найважливіших для літературного і морального розвитку учнів.

У змісті читання переважають наскрізні теми і жанри. Наскрізними і найбільшими за питомою вагою темами є: світ життя сучасної дитини (школа, дружба, пригоди, захоплення, творчість); природа і людина; мова — писемність — книга; наскрізними жанрами: казки, вірші, оповідання. Як бачимо, коло читання достатньо різноманітне, що є передумовою підтримки пізнавального інтересу учнів до читання.

Нові підручники (за даними педагогічної преси) пройшли тривалу апробацію у 4 областях України. Більшість відібраних творів, з погляду учасників експерименту, доступні і цікаві. Зміст віршів, оповідань дозволяє дітям поміркувати на морально-етичні теми, є особистісно-значущим для розуму і серця юних читачів. Достатня кількість текстів, їх різний обсяг сприяють формуванню самостійної читацької навички, враховуючи рівень підготовленості учнів. У процесі обговорення підручників деякі вчителі висловлювалися за переваги структурування їх змісту за тематично-сезонним принципом. Досвід апробації підручників у різних регіонах країни показав, що переважна більшість учителів підтверджує доцільність відбору і структурування підручників саме за літературно-художньою цінністю текстів. Стосовно великої кількості віршованих творів (поезія лірична, сюжетна, пейзажна, байки, п'єси) також є суперечливі оцінки. За нашим переконанням, читання і занурення у зміст і образність віршів є сенситивним для молодших учнів, які є особливо чутливими до ритму і римування слів, образного сприймання і мислення.

Успішність методичної реалізації усіх завдань предмета читання у кожному класі залежить від глибокої обізнаності вчителя з побудовою змісту, особливостями його відбору і тематичного структурування. Тому виникла потреба провести методичний аналіз змісту підручників з читання для кожного класу.

Перша і друга частини «Читанки» (О.Савченко.2 клас) загалом містять 10 розділів. Перший розділ першої частини присвячено школі: **«В рідній школі** — **рідне слово»,** який налаштовує дітей на думку, що рідна школа – це дружна, працьовита шкільна родина.

Основою другого розділу **«Українські народні казки»** є літературознавчий блок, у якому в доступній для другокласників формі розповідається про жанрові особливості українських народних казок, зокрема казок про тварин. Діти читатимуть казки, зміст і форма яких добре ілюструють суттєві ознаки народної казки. Саме це дозволяє вчителю акцентувати увагу учнів на казці як зразку усної народної творчості, опрацювати до кожної методичний апарат, який має не відтворювально-репродуктивний, а діяльнісний, творчий характер.

Найбільшим за обсягом є розділ **«Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини».** Цей розділ включає три теми. Спочатку діти читають про рідну сім'ю, ставлення до природи, а на завершення йде тема про Батьківщину. Така послідовність є доступною дітям, бо читацька діяльність розгортається від конкретного до узагальненого образу.

Таким чином, структура першої частини читанки охоплює всього три розділи. На наш погляд, це створює передумови більш цілісного підходу для різнобічного сприймання і усвідомлення учнями сутності таких базових понять, як рідна мова, рідна сім'я, рідна природа, Батьківщина, диференціації творів за тематичними і жанровими ознаками.

Як бачимо, вже у першому семестрі 2 класу наявна жанрова різноманітність запропонованих творів. Однак виразною є пріоритетність віршованої форми. Це вмотивовано тим, що для дітей цього віку вірші є більш цікавими, крім того, українська дитяча література багатша, з нашого погляду, саме поетичним надбанням.

У другій частині підручника у доборі текстів переважає жанровий принцип. А саме: народні казки про тварин, загадки, скоромовки, лічилки, дитячий ігровий фольклор, літературні казки, вірші, оповідання. Окрім розділів, побудованих за жанровими ознаками, є два тематичних («Я хочу сказати своє слово» і «У дружньому колі»). Для сприймання такого матеріалу, на наш погляд, другокласники одержали у першому семестрі певну підготовку, адже у теоретичних блоках і в методичному апараті неодноразово приверталась увага до суттєвих ознак жанрових особливостей народних казок, прислів'їв, загадок, акровіршів, колискових, народних пісень.

Зміст кожного розділу створює передумови для роботи над усіма змістовими лініями програми, однак кожного разу вчитель йде від тексту, його художніх особливостей, виховного й розвивального потенціалу. Читання творів різних жанрів передбачає комплексний підхід до літературного розвитку дітей, цілеспрямованого відпрацювання усіх якостей читацької навички, залучення учнів до естетичних і морально-ціннісних переживань.

Перший розділ **«Тарас Григорович Шевченко — великий народний поет і художник»** є пропедевтичною сходинкою до вивчення його творчості у наступних класах. Метою цього розділу є розширити й збагатити уявлення другокласників про життя і творчість поета, його роль для України, створити уявлення про точність, образність Шевченкового слова.

Найбільшим за обсягом у другій частині є розділ **«Вірші українських поетів».** Це зумовлено значним обсягом програмових завдань щодо засвоєння учнями особливостей творів цього жанру, їх великим виховним і розвивальним потенціалом. Саме поезія допомагає читачам оволодіти особливим сприйманням і розумінням життя: яскравіше, виразніше бачити в ньому красу, незвичність, новизну.

У другому класі діти мають навчитися розрізняти вірш як особливу графічну форму тексту, одержати уявлення про риму, ритм віршованих творів. Коло читання цього жанру передбачає ознайомлення учнів з різною тематикою: картини природи, сюжетні, гумористичні, діалогічні тощо. В опрацюванні змісту розділу вчитель має спиратися на дві прикметні ознаки: особливість художньо-образних засобів віршів та їх тематична різноманітність. Під керівництвом учителя другокласники мають помічати різні способи римування у віршах, знаходити відповідність між назвою теми і основними художніми засобами, що її увиразнюють. Кожна з тем цього розділу, крім спільних завдань щодо літературного розвитку учнів, має особливі, зумовлені специфікою дібраних творів.

Таким чином, зміст розділу «**Вірші українських поетів**» є основою для усвідомлення учнями суттєвих ознак віршів, уявлення про рими і ритм, сприяє пробудженню естетичних почуттів, розвитку поетичного чуття, нагромадженню пропедевтичних уявлень про зв'язок автора і теми і, безумовно, відпрацювання правильного, виразного читання.

Опрацювання змісту розділу «**Оповідання»** має на меті сформувати в другокласників уявлення про те, що твори цього жанру є невеликими художніми розповідями про якісь випадки, пригоди з життя людей, тварин; на відміну від віршів, рядки в оповіданні не римуються. В оповіданнях, що вміщено у підручнику, йдеться про цікаві й повчальні випадки з життя дітей. Вони характеризуються тим, що мають моральну задачу*,* варіанти розв'язання якої діти обговорюють у процесі роботи над текстом. Зміст творів цього розділу надає сприятливі можливості щодо реалізації завдань смислового і структурного аналізу учнями тексту: визначення послідовності опису подій, знаходження в оповіданнях зачину, основної думки та кінцівки, співвіднесення заголовку твору із змістом, основною думкою прочитаного. Чіткість і образність сюжету сприяють формуванню умінь складати малюнковий план, переказувати текст з опорою на малюнки і план.

Читання творів розділу дозволяє учням виділяти суттєві ознаки жанру оповідання (коротка розповідь про подію, пригоду, які відбуваються протягом короткого часу), нагромаджувати спостереження щодо сюжету і композиції (послідовність розгортання подій, причиново-наслідкові зв'язки), формувати початкові уявлення про характеристику героя твору (вчинок, портрет, мова). Відповідно до можливостей різних текстів учитель має організувати навчання дітей читати в особах, інсценізувати, формулювати основну думку прочитаного, ставити запитання до тексту і один до одного у зв'язку з прочитаним.

Розділ **«Казки українських письменників»** характеризується тематичною різноманітністю віршованих і розповідних казок, їх художня і виховна цінність дають основу для організації особистісно-значущої діяльності учнів. Передусім варто відзначити казки, написані за сюжетами народних: «Лисичка і Журавель» І. Франка і «Вовк та козенята» Н. Забіли.

Завершує книгу розділ «**У дружньому колі**», твори якого мають збагатити дітей змістовними, ритмічними дитячими іграми, народними пісеньками, забавлянками, привернути увагу до культури міжособистісного спілкування у грі. Отже, тут поєднано малі форми усної народної творчості й літературні твори: вірші, оповідання, лічилки, мовні цікавинки.

Так у «Читанці» (О.Савченко. 2 клас) представлено змістовий компонент творів для читання. Жанрово-кількісно характеристику цього компоненту ми подаємо у табл.1

**Жанри творів, уміщені в читанці О.Савченко. 2 клас Таблиця 1**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Жанри  Кількість | ч.Ι | ч.ΙΙ |
|  |  |
| 1 | Вірші | 49 | 61 |
| 2 | Народні пісні | 9 | 3 |
| 3 | Оповідання | 16 | 15 |
| 4 | Українські народні казки | 7 | 7 |
| 5 | Літературні казки | 2 | 9 |
| 6 | Смішинки | 3 | - |
| 7 | Скоромовки | 3 | 2 |
| 8 | Лічилки | 4 | 5 |
| 9 | Загадки | 19 | 17 |
| 10 | Прислів’я | 31 | 5 |
| 11 | Народні порівняння | 4 | - |
| 12 | Дитячі народні ігри | 1 | 2 |
| 13 | Заклички | - | 1 |
| 14 | Мирилки | - | 1 |
| Всього | | 148 | 128 |

З даних таблиці видно, що як в першій частині так і в другій наявна жанрова різноманітність. Однак виразною є пріоритетність віршованої форми. Це вмотивовано тим, що для дітей цього віку вірші є більш цікавими, крім того, українська дитяча література багатша саме поетичними надбаннями.

У 3 класі коло читання розширюється за жанрами і персоналіями, охоплюючи доступні і цікаві для дітей цього віку твори. Відповідно до вимог програми зміст читання структуровано у 12 розділів, кожен з яких побудовано таким чином: назва, тематичний малюнок, теоретичний блок, зміст розділу, узагальнюючий блок («Пригадайте, поміркуйте...»). Якщо розділ поділяється на теми, після назви також йде невеличка вступна частина — установка на сприймання змісту. Завершує тему блок запитань і завдань **«Чи уважно ти читав?»**. (Деякі тексти позначено умовним значком — пташечкою. Він вказує на те, що цей текст написано укладачем читанки.)

Проаналізуємо першу частину підручника. Найбільшим за обсягом є розділ **«Від слова** — **до книги».** Установкою до його сприймання є звернення до учнів, в якому сказано про значення слова, мови, книги в житті людини. Відповідно розділ розподілено на три теми: **«Мова — дивний скарб»,** **«Похвала книгам!** », **«Цікава** **книга Природи»**.

У цьому розділі представлено твори різних жанрів, створені українськими письменниками. З нашого погляду, така тематична і жанрова різноманітність є передумовою розширення і збагачення читацького досвіду учнів, стимулювання їхніх пізнавальних інтересів, дослідницьких умінь.

Другий розділ **«Усна народна творчість»** охоплює кілька складових: чарівні казки, народні пісні, прислів'я і приказки, скоромовки, загадки. Зрозуміло, що питома вага кожної складової різна. У вступному слові діти читають про те, що казки, пісні, загадки, прислів'я складені народом дуже давно. Вони передавалися з вуст в уста. Тому їх об'єднують спільною назвою — усна народна творчість*.* Далі у змісті розділу вони поступово ознайомлюються з кожною складовою таким чином: спочатку короткий літературознавчий блок, а потім тексти творів. У 3 класі діти читатимуть чарівні казки. У казках цього типу здійснюються дивовижні перетворення, діють герої незвичайної сили і здібностей.

Зміст другої частини підручника для 3 класу побудовано на тематично-жанрових засадах з елементами монографічного підходу. В цій частині діти читають твори різних жанрів : вірші, художні і науково-популярні оповідання.

У 3 класі продовжується ознайомлення молодших школярів з творчістю Тараса Григоровича Шевченка. Цьому присвячено розділ «Шевченкове слово».

Найбільшим за обсягом є розділ «**Вірші про світ природи і дитинства**». З метою заохочення третьокласників до самостійного читання, формування літературознавчих уявлень і понять розділ побудовано за монографічним принципом. Це дає змогу вчителю збагатити знання учнів про творчість відомих поетів (М. Підгірянки, Н. Забіли, Г. Бойка, Д. Павличка, Т. Коломієць, А. Качана, С. Жупанина) і прозаїків (В. Сухомлинського, Є. Гуцала, А. Григорука, Я. Стельмаха). Структурно матеріал подано таким чином: відомості про автора, його портрет, кілька творів. Саме такий відбір змісту і відповідний методичний апарат сприяють встановленню *зв'язку між автором і темою його творчості.*

У 3 класі продовжується ознайомлення молодших школярів із зарубіжною літературою. У розділі **«Із скарбниці казкарів світу»** діти прочитають чарівні казки, які відомі багатьом поколінням. Вони часто сприймаються як народні. Зокрема, це «Кіт у чоботях» Шарля Перро, «Зачарована красуня» братів Грімм, «Горбоконик» Петра Єршова, «Пригоди Піноккіо» Карла Коллоді, «Про Карлсона, що живе на даху» Астрід Ліндгрен. Читаючи ці твори, діти занурюються у світ чарівних перетворень, дивовижних подій, знайомляться з позитивними і негативними героями, розпізнають їхні характери через мовлення, опис зовнішності. Зміст творів добре проілюстровано, що сприяє використанню творчих завдань (складанню розповідей, характеристик дійових осіб).

Розділ **«Візьму перо і спробую...»,** який завершує підручник, має на меті стимулювати дітей до самопізнання своїх творчих можливостей, викликати бажання творити. Твори, з яких складено розділ, охоплюють кілька тем. *Перша* — це твори, у яких з гумором розповідається про «муки творчості»: «Дивна звичка» А. Костецького, «Як Незнайко складав вірші» М. Носова, «Слухала Лисичка Солов'я» І. Світличного. У *другій темі* розкриваються миттєвості творчої праці, коли у звичайному людина може побачити незвичайне. Про це йдеться у віршах Т. Коломієць «Корінець» і «Лісове коріння» В. Ткаченко. *Третій блок* — твори, зміст яких ставить перед читачами творчі завдання. Наприклад, за віршем «Польові дзвіночки» Л. Костенко діти складають казку «Клопоти бджілки, яка живе у дзвіночку», за віршем «Удвох з песиком» складають оповідання про героя твору.

Тематично-жанровий блок художніх творів у їх кількісно-відсотковому показнику ми показуємо у таблицях 2,3.

Тематично-жанровий блок художніх творів у читанці Таблиця 2 О.Савченко. 3клас, Ι частина.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Тема художніх творів | Частина | Ι частина | % показник  до загальної  к-ті худ. творів |
| Жанр |
| 1. | Від слова до книги | Вірші  Оповідання  Прислів’я | 29  14  3 | 63 %  30 %  7 % |
| 2. | Усна народна творчість | Вірші  Прислів’я  Загадки  Скоромовки  Казки  Пісні | 1  23  10  3  3  2 | 5 %  54 %  24 %  7 %  7 %  5 % |
| 3. | Літературні казки | Вірші  Казки | 1  5 | 20 %  80 % |
| 4. | П’єси-казки | П’єси-казки | 2 | 100 % |
| 5. | Байки | Байки  Прислів’я | 4  1 | 80 %  20 % |
| 6. | Зачарувала все зима | Вірші | 4 | 100% |
| Всього | | Вірші  Оповідання  Прислів’я  Загадки  Скоромовки  Казки  Народні пісні  Байки  П’єси-казки | 35  14  27  10  3  8  2  4  2 | 33 %  13 %  26 %  10 %  3 %  8 %  2 %  4 %  2 % |

Тематично-жанровий блок художніх творів у читанці Таблиця 3 О. Савченко. 3 клас, ΙΙ частина.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Тема художніх творів | Частина | ΙΙ частина | % показник до загальної к-ті худ. творів |
| Жанр |
| 1. | Сторінки для допитливих | Вірші  Прислів’я  Казки  Оповідання  Загадки | 2  3  1  6  1 | 15 %  23 %  8 %  46 %  8 % |
| 2. | Шевченкове слово | Вірші  Оповідання | 4  2 | 67 %  33 % |
| 3. | Вірші про світ природи і дитинства | Вірші  Загадки  Скоромовки  Прислів’я | 32  7  2  2 | 75 %  16 %  5 %  5 % |
| 4. | Оповідання про справи твоїх ровесників | Оповідання  Прислів’я | 8  3 | 73 %  27 % |
| 5. | Із скарбниці казкарів світу | Казки | 5 | 100 % |
| 6. | Візьму перо і спробую | Вірші  Прислів’я  Казки | 11  1  4 | 69 %  6 %  25 % |
| Всього | | Вірші  Оповідання  Казки  Прислів’я  Загадки  скоромовки | 49  16  10  9  8  2 | 53 %  17 %  11 %  9 %  8 %  2 % |

Як бачимо, перша частина поступається другій кількістю віршів, оповідань, зате в ній з’являються твори нових жанрів: науково-популярні оповідання, п’єси-казки, байки, уривки з повісті-казки. Із даних таблиці видно, що в першій частині кількість прислів’їв - 26 % значно перевищує кількість в другій - 9 %. Це зумовлено тим, що в першій частині наявний розділ **«Усна народна творчість»**, складовою якого є прислів’я і приказки.

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

Перша і друга частини підручника охоплюють 14 розділів.

Перший розділ **«Рости книголюбом!»** за своєю метою співзвучний з першим розділом підручника для З класу «Від слова — до книги». Але в 4 класі у цьому розділі читач знайде чимало нового про чудовий винахід людства — книгу. Якщо у 3 класі діти ознайомлювались із тим, як виникла книжка, якою є її історія, чому ми говоримо, що і природа — це книга, то в 4 класі йдеться про світ сучасної книги*.* Ми заохочуємо дітей до роздумів над тим, чому так багато книжок потрібно людям. Діти мають усвідомити: скільки у людей потреб — стільки й різних книжок. Тому є різні види книг: художні, підручники, словники, довідники, енциклопедії тощо. Різні видикниг читають по-різному— залежно від мети читання. Цей аспект роботи з підручником готує дітей до самостійного читання різних друкованих джерел інформації, що є дуже важливим для їхнього подальшого навчання. У зв'язку з таким задумом у розділі переважають науково-популярні тексти, хоча діти матимуть можливість прочитати також гарні вірші й оповідання про цінність книги, ставлення їхніх ровесників до читання.

Слід постійно формувати у дітей уміння працювати з підручником. Найперше необхідно, щоб вони засвоїли апарат орієнтування у підручнику*:* сигнали-символи, різні шрифти, кольорові виділення, призначення різних елементів книги тощо. Наприклад, перш ніж розпочинати новий розділ (тему), доцільно запропонувати дітям ознайомитися з їх відображенням у змісті підручника, щоб сформувати загальне уявлення про його обсяг, перелік творів. У такий спосіб поступово виховується читацька самостійність молодших учнів. Цьому сприяють також рекомендації і побажання «Читанки», розміщені на жовтих плашках. Радимо вчителю акцентувати увагу школярів на цих вказівках, зміст яких привертає дітей до пізнавальних і етичних цінностей.

Наступний розділ **«Усна народна творчість»** розширює, збагачує читацький досвід сприймання і осмислення малих фольклорних форм як уже відомих дітям (прислів'я, приказки, лічилки, загадки-скоромовки, усмішки, народні пісні), так і нових: соціально-побутові казки, легенди, притчі. (Міфи про створення світу і людей діти читатимуть у другому семестрі.) Порівняно з попередніми класами тут акцентується увага на збереженні і збагаченні усної народної творчості.

У розділі **«Біблійні легенди»** вміщено твори «Вавилонська вежа», «Каїн і Авель», «Чому людина не знає, доки живе». У «Читанці» по-новому представлено блок завдань «Пригадайте, поміркуйте» і методичний апарат до текстів, що створює, на наш погляд, кращі передумови для читання і усвідомлення дітьми глибокого загальнокультурного значення Біблії. Вона постає як одна з найдавніших і наймудріших книг світу, яку складали протягом багатьох століть. Тому її ще називають Вічною книгою. Діти мають знати, що Біблія — Святе Письмо для християн і найвизначніша пам'ятка культури для всіх людей світу. Зміст легенд надає вчителю великі можливості наштовхнути юних читачів на роздуми щодо розрізнення добра і зла, спільного і відмінного між людьми, ставлення до життя, праці, права на вибір віри тощо.

У 3 класі діти читали твори з теми «Цікава книга Природи». В 4 класі ця тема розкривається на ширшому і глибшому змісті. А саме у розділі **«Сторінки з книги Природи»** передбачено дві теми: «Як не любить той край...» і «Цікаві пригоди братів наших менших».

У творах теми **«Цікаві пригоди братів наших менших»** розкривається світ стосунків людей з тваринами. Про те, як зрозуміти почуття і мову тварин, як ставитися до них у незвичайних ситуаціях, йдеться в оповіданнях М.Трублаїні «Пустуни на пароплаві», О. Копиленка «Кріт-неборака», Г.Тютюнника «Ласочка», М. Слабошпицького «Чудасія на балконі».

Зміст розділу **«Літературні** **казки»** дає змогу поглибити знання дітей про суттєві особливості цього жанру, розширює уявлення про сюжетну різноманітність казок, природно залучає дітей до усвідомлення таких морально-етичних цінностей, як чесність, працьовитість, доброта, сміливість.

Найбільшим за обсягом є розділ **«Світ дитинства»,** який охоплює дві теми: «А *дружити треба вміти!»* і *«Пригоди і захоплення твоїх ровесників».* Добір текстів до цього розділу здійснено за жанрово-тематичним і монографічним принципами. їх зміст, з нашого погляду, створює передумови для комплексної реалізації навчальних, розвивальних і виховних завдань програми з читання. У структурі обох тем є підтеми «Веселі вірші» і «Веселе слово».

Завершує першу частину підручника **«Короткий словничок читача»,** у якому подано визначення 44 літературних терміни, якими діти оперували протягом трьох років на уроках читання.

Таким чином, коло читання у першій частині підручника достатньо різноманітне за темами, жанрами і персоналіями ( 46 імен), що і відображено на діаграмі.

**Діаграма 1**



Порівняно з 3 класом збільшилась кількість об’ємних текстів, а також сюжетів, що відображають світ сучасних дітей. Звертаємо увагу і на таку особливість, як залучення творів зарубіжних авторів (С.Михалков, К.Паустовський, Л.Полтава та ін.), що певною мірою готує учнів до вивчення у 5 класі зарубіжної літератури.

Для змісту другої частини «Читанки» характерною є спрямованість методичного апарату на узагальнення і систематизацію усіх компонентів читацької діяльності учнів у початковій школі: розуміння подібності і відмінності творів різних жанрів, порівняння творів усної народної творчості і авторських, удосконалення уміння структурувати і відтворювати текст, характеризувати дійових осіб, користуватися засобами виразного читання, знаходити і пояснювати образні вислови тощо. Учні 4 класу вже мають достатній досвід самостійного читання, який принагідно слід актуалізувати, збагачуючи цим читацький кругозір дітей, зміцнюючи зв'язки класного і позакласного читання, удосконалювати уміння працювати з книгою. Загалом, в останньому семестрі 4 класу маємо особливо подбати про розвиток усіх компонентів навички читання, адже у 5 класі обсяги текстового матеріалу різко збільшуються.

У другій частині книги 8 розділів, які є різними за обсягом і структурою. Кожен розділ закінчується блоком «Пригадайте, поміркуйте », а тема — блоком « Чи уважно ти читав? ». Наприкінці підручника вміщено пам'ятки-алгоритми **«Учись працювати** з **текстом»,** що пропонують учням рекомендації: як запитувати і відповідати, аналізувати текст, розуміти прочитане, виразно читати, порівнювати твори, доводити думку, складати план тексту. Необхідно привчати учнів звертатися до цих пам'яток якнайчастіше, адже без правильного застосування таких умінь неможливо бути кваліфікованим читачем.

Перший розділ **«Міфи народів світу»** ознайомлює учнів з новим жанром усної народної творчості. Цей розділ охоплює міфи Стародавнього Єгипту, Китаю, Стародавньої Греції, слов'янських народів, отже, інтегрує твори різних літератур. Текстам міфів передує коротке слово укладача підручника про ті землі, народи яких створили і зберегли ці міфи. Особливу увагу слід звернути на з'ясування значення нових слів, їх правильну вимову. Доцільно до кожного уроку готувати короткий тематичний словник, який учитель заздалегідь записує на дошці, неодноразово привертаючи до нього увагу учнів. Допомагають дітям уявити зміст міфів ілюстрації, які, з нашого погляду, відображають ключові епізоди прочитаного. Ілюстрація-заставка поєднує в собі елементи різних культур — єгипетської, китайської, слов'янської, грецької. На це варто звернути увагу під час вступної бесіди, а також під час узагальнення прочитаного. При цьому маємо акцентувати увагу на жанрових особливостях міфів, подібності і відмінності змісту міфів різних народів.

Розділ **«Сторінки з історії»** охоплює твори різних жанрів про минуле нашого народу. Підкреслимо, що це не оповідання з історії, а літературні твори. Тому в методиці читання, аналізу, узагальнення мають враховуватися в органічній єдності їх змістові і жанрові особливості. Діти читатимуть твори про життя слов'ян (уривки з поетичної книги Олександра Олеся «Княжа Україна»), дізнаються, хто був першим літописцем історії України, як був заснований і розвивався древній Київ, звідки в міста Львова така назва. Прикметно, що у цьому розділі є художньо-пізнавальне оповідання «На новій землі» Івана Боднарчука, письменника з Канади, у якому розповідається про життя українських переселенців на заокеанській землі. Воно не лише розширює пізнавальний кругозір дітей, а й заохочує сумлінно ставитися до вивчення рідної мови.

Завершують розділ науково-пізнавальний текст із дитячої енциклопедії «Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?» і вірш Д. Павличка «Наш прапор», у якому оспівано головний державний символ.

Отже, змістова канва творів дозволяє вчителю сформувати у дітей художньо-пізнавальні уявлення, поняття про найважливіші події української історії. Це є благодатним ґрунтом для виховання патріотизму, розвитку мовлення, історичної пам'яті і мислення, стимулювання пізнавальних інтересів дітей.

У розділі **«Поетична світлиця»** учні зустрінуться з творами видатних українських поетів: Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Павла Тичини, Максима Рильського. Ці імена учням вже добре знайомі. У 2 і 3 класах вони читали їхні вірші, але з кожним роком дітям відкриваються нові грані творчості цих майстрів слова. Поетичний доробок цих авторів складає п'ять окремих тем розділу, які мають схожу структуру в побудові і доборі ілюстративного матеріалу. У розділі про кожного поета вміщено коротку доступну розповідь з найважливішими відомостями про його життя і творчість, портрет митця, ілюстрації до творів. До кожної теми вміщено дослідницькі завдання, які, за умов підготовленості учнів конкретного класу, можуть бути організовані як проектна діяльність, залучення їх до краєзнавчої роботи.

Розділ **«Байки»** побудовано з елементами інтеграції творів зарубіжної літератури, що розширює кругозір дітей, сприяє їхньому літературному розвитку. Діти прочитають байки легендарного Езопа, Леоніда Глібова, Івана Крилова, Олени Пчілки. Зміст цих творів, написаних у різні часи байкарями різних народів, дозволить дітям простежити характерні ознаки побудови байок, виявити спільне і відмінне між окремими творами, збагатити мовлення прислів'ями, влучними висловами.

У розділі **«П'єса-казка»** вміщено уривки з п'єси-казки сучасної української письменниці Нелі Шейко-Медведєвої «Лисиця, що впала з неба». Цей твір цікавий тим, що у ньому можна розпізнати мотиви відомих українських і російських казок.

У розділі **«З** **любов'ю до рідної землі»** представлено твори українських письменників, у яких описано картини рідної природи у різні пори року. На відміну від змісту розділу «Сторінки з книги Природи», що їх діти читали у першому семестрі, тут переважають тексти, зміст яких активізує чуттєве сприймання. Звуки, барви, рухи, які може почути і побачити спостережливий митець, передані у віршах, описах, художньо-пізнавальних оповіданнях.

Отже, тематичне коло цього розділу є яскравим відображенням у творах образів української природи, стосунків людини з природою, що підтверджує правомірність назви розділу.

У розділі **«Твори зарубіжних письменників»** діти прочитають у майстерному перекладі широковідомі казки О. Пушкіна, Г. К. Андерсена, Б.Немцової, уривок з роману Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра», а також вірші російських поетів С. Маршака, М. Пляцковського. Про кожного з авторів у підручнику вміщено коротку розповідь, яку вчителеві бажано доповнити розглядом їхніх портретів, актуалізацією самостійного читацького досвіду дітей.

Завершує підручник розділ **«Світ у мені, і в світі я».** У ньому представлено три взаємопов'язані теми: «Людина починається з добра»; «Пригоди і захоплення твоїх ровесників»; «У кожного є співуча пір'їнка». Лейтмотивом змісту дібраних творів є утвердження засобами художньої літератури цінності універсальних людських якостей — добра, взаємодопомоги, поваги до старших і найрідніших — мами, бабусі; прагнення до творчості.

За жанрами цей розділ дуже різноманітний: вірші, авторські казки, оповідання, художньо-пізнавальні статті, уривки з повістей, загадки, прислів'я. Серед авторів добре відомі дітям імена: В. Сухомлинський, М. Сингаївський, Д.Чередниченко, В. Нестайко, Г. Бойко, С. Жупанин, В. Чухліб та ін. Познайомляться учні і з новими для них авторами: Інною Кульською, Марією Чумарною, Василем Симоненком. Принагідно зазначимо, що читанню кожного нового твору передує розповідь про особу автора. Цим ми сприяємо літературному розвитку дітей, встановленню взаємозв'язку між автором і темою.

За формою передачі змісту твори різноманітні: роздуми («Усмішка», «Бабуся»), ситуації морального вибору («Задачі трапляються різні», «Як ти з матір'ю говориш?», «Казка про хлопчика Абихто»), описи гумористичних ситуацій («Консультант», «За що хвалять?», «Відпочити ніколи», «Як Незнайко був художником») тощо. Жанрова і тематична різноманітність створює сприятливі передумови для сприймання і розуміння учнями ідеї розділу — розкрити багатоманітність, мінливість, цікавість навколишнього світу, світу людських почуттів, думок, взаємин.

Особистісно-значущими для дітей цього віку ми вважаємо твори теми «Пригоди і захоплення твоїх ровесників», де вміщено два великих тексти — уривки з повістей В. Нестайка «Космонавти з нашого будинку» і М. Чумарної «Лумпумчик». їх динамічні сюжети близькі сучасним дітям, вони емоційно насичені, утверджують позитивні почуття. Водночас зміст творів дозволяє застосувати широкий діапазон завдань і методичних прийомів з удосконалення усіх компонентів навички читання, розвитку зв'язного мовлення, уяви дітей.

Завершує підручник тема розвитку в дітей бажання і здатності до творчості, що розкрита у розділі «У кожного є співуча пір'їнка». Цей аспект є гуманістичним і розвивальним підсумком втілення концепції нових підручників, який є логічним продовженням подібних тем, розпочатих у 2 («Я хочу сказати своє слово») і З класах («Візьму перо і спробую»). Підкреслимо, що йдеться не лише про розвиток у дітей літературних здібностей, а загалом про утвердження цінності творчого ставлення людини до різних справ. Зміст творів, методичний апарат до них дозволяє дітям переконатися, що справді у кожного має бути своя «співуча пір'їнка», яка надає радість життю і творчості [87].

Таким чином, методичний аналіз змісту читання підтвердив наше припущення щодо літературного розвитку молодших школярів на уроках читання відповідно до програмових вимог.

**1.2 Закони і закономірності формування дитини-читача в сучасній початковій школі**

Як же розвивати інтерес учнів до книги, як створити необхідні умови для виникнення постійної потреби у читанні?

Розв’язати це важливе питання допоможе система формування читача при вивченні предмета читання. Система формування читача (від грецької systema - складена з частин) являє собою єдність мети, змісту, принципів, організації форм, методів, способів впливу на читацькі інтереси учнів засобами предмета читання.

При розробці системи мають бути з’ясовані умови її успішної реалізації, а саме:

* мета та завдання системи формування читача при вивченні предмета читання повинні відображати загальні мету та завдання, які стоять перед освітою на сучасному етапі її розвитку;
* система повинна виконувати такі функції:

а) діагностичну (визначати рівень організації читацької діяльності учнів при вивченні предмету читання);

б) виховну (впливати на процес формування читацьких інтересів школярів);

в) інформаційну (забезпечити знання вчителів щодо розвитку читацьких умінь та навичок учнів під час вивчення предмета читання) [37, С.4-5].

Але цього не досить, щоб сформувати повноцінного читача, потрібно бути обізнаним із законами і закономірностями його становлення.

Як відомо, закон - це об’єктивно існуючий, необхідний, стійкий та істотний зв'язок між предметами і явищами реального світу, а закономірність - це або окремий випадок прояву закону, або якісна характеристика певного явища: його обумовленість об’єктивними законами існування і розвиток відповідно до законів.

Виходячи із цього, мета будь-якої науки, в тому числі і методики початкового навчання, полягає в тому, щоб знаходити, аналізувати і описувати об’єктивно існуючі, стійкі, причиново-наслідкові взаємозв’язки в досліджуваній області дійсності, формулювати закони і показувати їх дію в уявному хаосі явищ, бо без цього неможливе ні пояснення прихованих тенденцій розвитку, ні наукове передбачення їх можливих наслідків. Крім цього незнання методичних законів і закономірностей, оскільки вони не сформовані і не доведені до відома всіх «професіоналів», вкрай негативно відображається як на науці, так і на практиці. На даний час сформульовано і перевірено практикою навчання читання три методичні закони: закон знання книг; закон предметно-діяльнісного формування основ культури читання; закон провокації навчанням небажання читати. А от закономірностей, які витікають з названих законів і регулюють результативність і економність зусиль вчителя і учнів в процесі навчання читання, відомо значно більше.

Закон знання книг є базовим законом навчання читання, законом-аксіомою, дія якого проявляється завжди, скрізь, без будь-яких обмежень. Формулюється він так: знання книг завжди і безумовно є повноцінною основою, надійною гарантією і об'єктивним показником читацької самостійності.

Розглядаючи цей закон можна зустрітися із методичними помилками, які не можна допускати. Перша методична помилка полягає в тому, що поняття «знання книг» при перенесенні в сферу навчання поволі замістилося поняттям «знання про книги», що зовсім не одне і теж. Крім того, відзначена підміна понять, пов'язаних із знанням, ускладнилася неадекватністю розуміння тими, хто забезпечує процес навчання дитини-читача, терміну книга, а саме: для більшості учнів термін книга є синонімом терміну літературний твір, таким чином, знання книг розуміється як знання літератури, і в першу чергу художньої, що, звичайно ж, далеко не так. Це друга методична помилка. І третя методична помилка виникає з недооцінки школярами багатозначності словосполучень - інтерес до книги, інтерес до читання. Звичайно, інтерес до чого-небудь, у тому числі і до книги-це завжди для того, хто виявляє таку цікавість (так би мовити, суб’єкта діяльності), є «зустріч потреби з предметом» [53].Але для методичних висновків дуже важливо знати в чому полягає саме ця потреба. Наприклад, одні під потребою у книзі розуміють потребу в матеріально цінній речі, або потребу у витворі поліграфічного мистецтва, або потребу в певному співбесіднику; в інших виникає інтерес до книги лише як до зв'язуючої ланки з тим, хто її дав, в спілкуванні, в бесіді в чому і полягає істинна потреба суб’єкта. Зрозуміло, що вивчення названих аспектів проблеми формування читача вимагає перш за все чіткого визначення поняття знання книг, відмежування його від поняття знання про книги і виявлення зв'язків того і іншого з поняттями інтерес до книги, інтерес до читання.

Знання книг - це володіння системним групуванням можливого для суб’єкта поля читання в цілому - з розрахунку на себе. Зовнішній прояв знання книг як особливої читацької ознаки (якості) - це здатність читача вільно відтворювати з пам'яті або безпомилково знаходити і оцінювати стосовно себе в безпосередньому книжковому оточенні будь-яку йому потрібну частину або конкретний об'єкт (книгу). Якщо суб'єкт знає книги, то широкий, глибокий, впорядкований читацький кругозір виступає для нього як «банк даних», з якого легко, при першій потребі викликаються і виникають живі образи книг (їх загальний вигляд і навіть окремі сторінки) або характерні риси книжкового оточення взагалі, які представляють те, що потрібно суб'єкту в дану хвилину і що в книжковому оточенні він може порівняно швидко відшукати.

Головна цінність знання книг полягає в тому, що вона дає суб’єкту, носію цієї якості, відносну незалежність від інших людей, дитина, знаючи книги, отримує можливість при задоволенні своїх читацьких потреб діяти самостійно, тому що знання книг - це якість читацької підготовки, яка забезпечує активний, глибокий, стійкий, впорядкований читацький кругозір.

Знання про книги - це пасивна частина читацького кругозору, але не зважаючи на це вона, з’єднуючись з активною, розширює його. Однак, коли активний читацький кругозір у суб’єкта відсутній, пасивне знання про книги, навіть якщо воно є особистим досягненням учня, не забезпечує йому самостійність, незалежність від тих, хто знає книжки чи просто від лідера, від моди. Відсутність лідера - це кінець у спілкуванні з книгою і дуже рідко саме це прикрашає, збагачує людину, розвиває індивідуальні можливості, сприяє становленню її особистості.

Таким чином, із першого закону випливають дві закономірності, перша з яких звучить так: інтерес до читання літературних творів і до уроків читання без знання книжок і уміння ними самостійно користуватися не є гарантією формування дітей як кваліфікованих читачів. Зміст іншої такий: чим ширше і різноманітніше коло книжок, знання яких забезпечується дітям процесом навчання, тим швидше відбувається включення в хід занять з допомогою книжки специфічно індивідуальних пізнавально-естетичних потреб у читанні в кожної дитини, чим реальніше відбувається зустріч потреби з предметом, тим легше формується здатність до усвідомлення себе через вибір книжок для читання і зміні інтересу з вчителя-співбесідника на книжки [97, С. 42-54].

Експериментальні дослідження і спостереження, що неодноразово перевірені на практиці масової школи під час формування школярів-читачів, підтверджують, що становлення читацької самостійності як особистісної якості має розвиватись, закріплюватись і стабілізуватись послідовно, за певними етапами (таблиця 4).

Послідовність становлення інтересу до книги і Таблиця 4 позитивного відношення до самостійного читання у молодших школярів в умовах формування типу правильної читацької діяльності

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи (клас) навчання | Якості особистості, які проявляються | Кількість книг, з якими діє читач | | Читацький кругозір |
| На уроці | Готуючись до уроку |
| Підготовчий (1кл.) | Інтерес до дитячої книжки. Орієнтування в книзі за трьома зовнішніми ознаками. | 1 | - | 12-15 |
| Початковий  (2кл.) | Інтерес до самостійного читання. Віра в можливості самостійно прочитати книжку. | 2-4 | - | 30-45 |
| Основний  (3кл.) | Усвідомлення мети читання за заданою темою. Осмислене добирання книжки для читання. Потреба у самостійному читанні. | 6-10 | 4-10 | 50-80 |
| Завершальний  (4кл.) | Усвідомлений відбір матеріалу для заданої теми, користуючись основними і додатковими джерелами. Потреба в бібліотеці і довідковій літературі. | 10-20 | Без обмежень | 80-100 |

Надійною умовою формування уміння читати є постійне збільшення книжкового оточення і безпосередня діяльність під керівництвом учителя, який добре володіє методикою читацької культури.

Учителеві не треба боятись дати дітям волю у виборі книжки для читання, але, разом з тим, і не пускати цю роботу на самоплив. Так, на підготовчому етапі (1 кл.) педагог бере на себе всі види мовленнєвої діяльності. Він готує учнів до слухання, сам читає і організовує усвідомлення прослуханого. Учні ж виконують короткі ігрові, знайомі і близькі їм дії, наслідують учителя. Тобто, читацька самостійність формується за ініціативою учителя, який привчає першокласників вдивлятись, вчитуватись, запам'ятовувати, знаходити знайоме і схоже. Все це сприятиме формуванню посильної читацької діяльності, постановці і відповіді на такі три основні питання:

- Чи знайома мені ця книжка?

- Про що вона мені може розказати?

- Чи знайду я в ній знайомі і улюблені мені казки, вірші, оповідання?

На початковому етапі (2 кл.) учитель передає дітям логіку основного методу роботи з книжкою - метод читання - розгляд, вчить алгоритмам дій до читання, в процесі читання і після нього. Для уроків читацької самостійності ми рекомендуємо книги і твори різних типів, жанрів, тематик.

У 3 класі, на основному етапі, включається як ведучий, монографічний принцип планування. Він передбачає поглиблення життя і творчості окремих персоналій літератури чи особливостей конкретного жанру художнього твору і розкриття його образів.

На завершальному етапі (4 кл.) навчання читацької самостійності пропонуємо принцип довготривалого заглиблення у тему, жанр, творчість окремого письменника. Тут пропонуються великі за обсягом твори, читання з «продовженням». Ця діяльність, переконані, найбільш наближена до організації уроків літературного читання в 5 класі. Разом з тим, перші великі твори школярі повинні прочитати і пережити разом з учителем, під його безпосереднім керівництвом [31, С. 70].

Із закону знання книг випливають ще дві методичні закономірності:

* якщо процес становлення читача не спрямований на знання книг і головну роль у навчанні читання відіграє вчитель, а не книжка, зміна вчителя неминуче перетворює «читаючий клас» в «не читаючий».
* постійне читання слідом за лідером є ознакою не навченості читача: незнання ним книг із доступного кола читання взагалі і книжок, які підходять для себе зокрема.

Таке читання частіше приносить шкоду, чим користь, перешкоджаючи розвитку індивідуальності читання.

Лідерство в читанні і читання вслід за лідером не потрібно змішувати з таким явищем, як єдність книжкових інтересів, які об’єднують людей, допомагають їм краще пізнати і зрозуміти один одного і в колі сім’ї, і в шкільному класі. Кваліфікований читач - людина культурна, а тому він обов’язково вибирає для читання не тільки те, що подобається йому особисто, але й книги, рекомендовані суспільством чи окремими людьми (друзями, рідними, знайомими). При цьому кваліфікація і самостійність читача проявляється в тому, чи здатен він співвіднести рекомендовану йому книгу з самим собою: пояснити доступність, корисність її читання для себе, визначити спосіб знайомства з нею і ступінь необхідності такого знайомства, виходячи із своїх особистих симпатій до книги. Закономірність в цьому випадку є такою: якщо здатен, то в його читацькій самостійності не можна сумніватися, якщо не здатен, то ніяка порада не в змозі допомогти, а навіть може і нашкодити [97, С.56-58].

Мистецтво бути серйозним та вишуканим читачем включає в себе крім доброго знання тексту твору, ще й вміння сприймати й оцінювати ілюстрації до книги.

Історія ілюстрацій до творів нараховує майже декілька століть. Педагоги різних поколінь звертали увагу на значення ілюстрацій у процесі виховання читача, адже ілюстрації здатні загострити емоційне сприйняття, розвивати асоціативне й образне мислення, поглибити і розширити уяву про образотворче мистецтво, оскільки ілюстрація у книзі - це часто перша домашня картинна галерея.

Видатний педагог К.Ушинський вважав ілюстрацію одним із найважливіших засобів виховання і навчання; висунув перед ілюстраторами вимоги органічно поєднувати пізнавальний початок у книзі для дітей з початком художнім.

Не секрет, що учні сприймають книгу на слух і на «зір». І зорова інформація, як стверджують учені, у багато разів перевищує можливості слухової. І поки письменники, художники, мистецтвознавці та педагоги сперечаються над тим - якою ж має бути ілюстрація у дитячій книзі, наші учні із задоволенням та зацікавленістю розглядають різноманітні ілюстрації до творів.

Дійсно, мабуть, немає необхідності переконувати когось у тому, що ілюстрації у книзі не тільки допомагають читачу при першому читанні, але і взагалі доповнюють, узагальнюють сприйняття твору, підсилюють враження від твору в цілому.

Враховуючи все вищесказане, багато хто із учителів використовує ілюстрації різних авторів на уроках читання. Серед видів робіт з ілюстрацією на уроках читання можна виділити такі:

* розгляд ілюстрації до твору та роздуми над тим, чи так уявляли учні ці сцени творів та їх героїв;
* коментар учителя з використанням ілюстрацій до твору;
* зіставлення ілюстрацій різних авторів до твору;
* створення проблемної ситуації на основі ілюстрацій до твору;
* письмова робота за прочитаним твором з використанням ілюстрації до нього.

Таким чином, чітко продумана і організована робота з ілюстраціями до творів на уроках читання має можливість збагатити читацьке сприйняття, поглибити його і розширити, сприяє формуванню дитини-читача, читанню та перечитуванню художнього твору [37, С. 28-29].

Закон формування основ читацької культури визначає організаційно-методичну сутність навчання читання і його дія обумовлена правильним вибором, з одного боку предмета навчання, а з іншого - співвіднесення вербальних і діяльнісних засобів, які знаходяться в розпорядженні вчителя і учнів для досягнення мети. Формулюється даний закон так: основи читацької культури формуються тільки шляхом безпосередньої цілеспрямованої діяльності учнів з книжкою і серед книг.

Культура - термін багатозначний. Для методики навчання читання дуже важливим є тлумачення його другого і першого значень, а саме: культура – це ступінь досконалості, досягнутий в оволодінні тієї або іншої галузі знань або діяльності (друге значення), а в широкому значенні (перше значення) - все, що створене людським суспільством ( зокрема, і в такій галузі знань, як читацька підготовка ) і існує завдяки фізичній і розумовій праці людей.

У методиці навчання читання виділяють 5 рівнів досконалості в оволодінні читацькою діяльністю:

- знання про читацьку діяльність;

- уміння їх осмислювати;

- уміння правильно поводитися з книгою і серед книг для здійснення читацької діяльності;

- звичка кваліфіковано діяти з основними (і допоміжними) для читача об'єктами завжди, коли потрібно і коли є відповідні умови;

- потреба систематично створювати для себе умови, необхідні для повноцінної і доцільної читацької діяльності, і реалізувати себе в читанні як читача.

Кожний з названих тут рівнів досконалості в оволодінні читацькою діяльністю знаменує собою певний рівень читацької культури: перший і другий - чисто вербальний і тому, з погляду мети навчання, дуже низький, хоча і легко реалізовуваний; третій і четвертий - предметно-діяльнісний, насичений в процесі навчання різного роду складнощами і суперечностями, та зате стійкий і достатній для кваліфікованого читання, так би мовити, рівень нормативний; п'ятий рівень досконалості - високий і навіть найвищий - залежно від особистої обдарованості читача, але тій, яка формується лише на базі освоєння читачем третього і четвертого рівнів.

Таким чином, в якості діяльнісної основи читацької культури виступають, за даною класифікацією, третій і четвертий рівні досконалості в оволодінні читацькою діяльністю, які в сукупності і складають тип правильної читацької діяльності, що кінець кінцем гарантує учням таке психічне новоутворення, як читацька самостійність .Цікаво, що, за умови освоєння учнями третього і четвертого рівнів читацької культури, перший і другий рівні формуються як би «самі собою»: відмінність фіксується тільки в аспекті культури усного і письмового мовлення читача, а не в культурі читання [97, С. 58-62].

Особливо слід звернути увагу на п’ятий рівень досконалості, бо завданням кожного вчителя є створення обов’язкових умов в класі, для того, щоб процес навчання читання проходив ефективно. Обов’язкові умови - це створення вчителем при взаємодії з дітьми доступного учням книжкового оточення і організація повсякденної безпосередньої діяльності учнів з дитячими книгами із доступного кола читання - як на уроках, так і в позаурочний час. Таке визначення є в своєму роді аксіомою, яку можна перетворити в закон лише тоді, коли в кожному класі створити Куток читання.

Що таке Куток позакласного читання і як його організувати?

Куток позакласного читання - це спеціально відведене в класі місце, обладнане так, щоб першокласники з перших кроків звикали до впорядкованого книжкового оточення і виробляли уміння користуватися ним: звертатися до книг відповідно до особистих можливостей і потреб, дотримуючись при цьому всіх відомих їм читацьких норм.

Основна норма для першокласника відчувати себе в Куточку читання господарем, знати, де які книги знаходяться, що можна робити в Куточку читання і чого не можна.

Можна: 1) підходити до книг в Куточку читання, якщо хочеться, в будь-який вільний від уроків час (зокрема, на зміні); 2) брати в руки будь-яку книгу, яка цікава, розглядати її, читати, перегортати, але потім ставити на місце; 3) приносити в клас і виставляти в Куточку читання у визначеному місці будь-яку книгу, принесену здому; 4) виставляти і вивішувати в Куточку читання на вільному місці будь-який виріб або малюнок у зв'язку з прочитаним; 5) брати свою книгу (малюнок, виріб) додому, коли кожен із учнів вважає за потрібне.

Не можна: 1) брати додому без дозволу чужу книгу (виріб, малюнок); 2) шуміти, штовхатися, виривати з рук товаришів книги і т.п., тобто, заважати іншим дітям - таким же повноправним господарям Кутка; 3) брати книги брудними руками.

Відповідно до вказаних норм, змісту і задач навчання визначаються структура Кутка читання і його устаткування. В Куточку читання повинні бути:

1. Полиці для книг, розміщені так, щоб дитина 6-7 років легко діставала книги з кожною із них. Полиць повинно бути три: а) для книги (або двох книг в другому півріччі), яка читалася і розглядалася на комбінованому уроці; б) для книг, які за бажанням принесені учнями «про те ж» з домашньої бібліотеки; в) для книг, які принесені школярами в клас, але не відповідають темі минулого уроку (улюблені книги і ті, які залишені дітьми для класної бібліотеки з попередніх уроків, і т.п.).

На підготовчому етапі навчання читання розміщення книг на останній, нижній полиці вільне: діти перебирають їх і систематизують, як хочуть, тобто по будь-якій ознаці (по темі, за розміром, виділяючи тільки казки і т.п.). До кінця етапу всі книги на цій полиці повинні бути розставлені по темах читання (про Батьківщину, про героїв і подвиги, про різних людей, у тому числі і про дітей, про тварин і рослини, про пригоди і чаклунство, про речі і машини, казки, збірки віршів). Упорядкування книг по темах і виготовлення роздільників здійснюють під керівництвом вчителя самі першокласники. Вони ж підтримують порядок на книжкових полицях в Куточку читання, стежать, щоб книги були акуратно розставлені.

2. Стіл, щоб класти книгу і розглядати, читати її індивідуально або разом з друзями.

3. Стенд, де вивішуються рекомендаційні завдання, а також малюнки учнів за прочитаним, виставляються вироби.

З Кутком читання першокласники знайомляться після першого комбінованого уроку читання, і він функціонує протягом всього навчального року.

Вчителі початкових класів, проявляючи творчість, створюють найрізноманітніші за формою Кутки читання. Але у будь-якому випадку не рекомендується розміщувати Куток читання біля дверей: практика показує, що при цьому в класі створюється гармидер, діти заважають один одному і дорослим, у них гальмується формування звички відключатися при роботі з книгою від навколишнього оточення.

Проте погано, якщо Куток читання в класі організований «для краси» (полиці розміщені дуже високо, порядок в розстановці книг незрозумілий дітям, книги чіпати забороняється і т.п.) або, навпаки, якщо вчитель не розглядає діяльність учнів в Куточку читання як органічну частину навчання і пускає її на самоплив: формуванню учнів-читачів завдається величезної шкоди. Книги «для краси»- це те саме, що книги покинуті, забуті, випадкові, до яких всі байдужі. І в тому і в іншому випадку можна зразу ж визначити, що програма навчання читання не виконується або реалізується формально. Абсолютно правий В. А.Сухомлинський, який твердив: «атмосфера любові до книги, пошана до книги, благоговіння перед книгою - в цьому полягає сутність школи і педагогічної праці. В школі може бути все, але якщо немає книг, потрібних для всестороннього розвитку людини, для її багатого духовного життя, або якщо книгу не люблять і байдужі до неї, це ще не школа; в школі може багато чого не вистачати, багато в чому ми можемо бути бідні і скромні, але, якщо у нас є книги, потрібні для того, щоб перед нами завжди було відкрито вікно в світ – це вже школа» [105].

Обговорюючи функцію і склад Кутка читання і класної бібліотеки, можна зробити висновок, що в сучасній школі це, мабуть, єдина умова, без якої навчати читання дітей не можна, якщо, звичайно, мається на увазі не просто розкодування тексту, а читання-спілкування в колі доступних книг. Всі інші умови полегшують роботу вчителя по навчанню дітей читання, урізноманітнюють читацьку діяльність учнів, формуючи у них здібність до перенесення умінь, що накопичелись, на новий навчальний матеріал. Їх в класі слід створювати, але не обов'язково всі, а залежно від того, якою мірою він володіє ними, щоб урізноманітнити процес навчання, але не затягувати його.

Ми прийшли до висновку, що для роботи з першокласниками вчитель повинен вміти користуватися на уроках читання наступними видами посібників:

1. Азбука в малюнках. Вона допомагає дітям запам'ятати букву з опорою на наочну картинку.

2. Набір наочних картинок для проведення логічних вправ. Логічні вправи проводяться на кожному уроці навчання грамоти, причому постійно міняється їх зміст і структура. Названа допомога забезпечує різноманітність логічних вправ.

3. Таблиці по навчанню грамоти. В таблиці включені сюжетні і наочні картинки для роботи із буквено-звуковим аналізом слів, схеми-моделі, групи слів і зв'язні тексти, що дозволяють варіювати навчальний матеріал.

4. Розрізні склади для класної роботи. Вони призначені для організації вправ при складанні складових таблиць, класифікації складів, складанні і читанні слів і словосполучень. Мета роботи - озброїти першокласників позиційним принципом читання, сутність якого полягає в тому, що при читанні враховується позиція букв по відношенню до сусідніх букв.

5. Стрічка букв - один з істотних структурних компонентів «Азбуки». Вона використовується з метою повторення і узагальнення вивчених букв.

6. Фланелеграф (або магнітна дошка) - дозволяє швидко прикріпити для фронтальної роботи склади, слова і видозмінювати їх, замінюючи окремі букви і частини слів.

7. Різноманітні види букв - з паперу, пластмаси, з наждачним покриттям, вирізані з дерева і т.п.

Перераховані посібники - це той мінімум дидактичних засобів, який полегшує процес навчання читання як вчителю, так і дітям, якщо вчитель по-справжньому володіє цими засобами і передає свій досвід учням. Крім цього, при оволодінні дидактичними посібниками кожний вчитель, за бажанням, може пройти три ступені вдосконалення, що ведуть до повноцінної методичної майстерності:

*Ступінь перший*. Вчитель освоює існуючий стандартний посібник в точній відповідності з його цільовим призначенням. Саме в цьому аспекті він знаходить місце застосування цього посібника на певному уроці, але тільки в тому випадку, якщо його використання економить час і сили як вчителя, так і учнів.

*Ступінь другий*. Вчитель оволодів посібником за його прямим призначенням, але використовуючи свій досвід і спостереження за процесом роботи з посібником, розширює поле його вживання. Наприклад, створює до Азбуки в картинках додатковий набір картинок із зображенням різних предметів і об'єктів, назви яких починаються з даної букви або включають дану букву у всі склади, що становлять слово. Досвід показує, що вчителю достатньо приготувати по 4-5 таких картинок до декількох листів азбуки в картинках, і клас, наслідуючи вчителя, складе цілу картотеку слів-картинок на всі букви алфавіту. Така картотека позитивно вплине і на розвиток мови учнів, і на їх письменність.

*Ступінь третій*. Вчитель не тільки удосконалює вживання існуючих дидактичних посібників, розширюючи сферу їх використання на уроках, але й виготовляє сам необхідні йому відповідно до його індивідуальних особливостей і завдатків нові дидактичні посібники [95, С.201-205].

Перед тим як розглянути об'єм поняття «читацька культура» потрібно уявити собі все те, що створене людським суспільством для читача, як певний спектр основних і допоміжних для читання об'єктів: коло читання і друкарські засоби, що допомагають в ньому орієнтуватися, його сприймати. Природно, що в повному об'ємі спектр згаданих об'єктів, який вже існує і постійно нарощується «завдяки фізичній і розумовій праці людей», пізнати в деталях не може ніхто, навіть найталановитіший читач, але уявлення про наявні його сегменти (сектори) можуть і повинні одержати всі читачі, що іменуються кваліфікованими. Зазвичай, ширина, глибина і впорядкованість знання об'єктами окремих сегментів (секторів) загального спектру у різних кваліфікованих читачів буде різною, і саме по цих ознаках визначається рівень читацької культури з погляду фундаментальності знань, коли розглядається персонально.

Як робочі критерії для методики навчання читання, з метою обліку об'єму таких знань можна умовно виділити два головні рівні підготовки:

- до кола читання суб'єкта входять один-два сегменти з можливого спектру читання (частіше всього - книги професійно значущі і періодика);

- до кола читання суб'єкта входять об'єкти зі всіх або майже всіх сегментів можливого спектру читання.

Перший рівень є штучно обмеженим, другий - універсальним. Для дорослого кваліфікованого читача нормальним вважається рівень проміжний, коли в звичне і бажане для суб'єкта коло читання, крім спеціальної (наукової, науково-пізнавальної) книги і періодики, вибірково входить національна і світова художня література, яка зберігає і передає етично-естетичний досвід поколінь. Отже, саме цей рівень знання книг і відповідає основам читацької культури для дорослого кваліфікованого читача. А для дитини, яка щойно вчиться читати, основи читацької культури, про які йде мова в аспекті, що розглядається нами, і які гарантують учням вже в початковій школі при чіткому дотриманні предметно-діяльнісного підходу до навчання читання, - це диференційоване знання книг з доступного кола читання не менше ніж за п'ятьма основними напрямами:

- періодика

- книга художня

- книга науково-пізнавальна

- книга довідкова

- книга прикладна.

Будь-яке штучне обмеження знання книг для дітей, що вчаться читати, вчителем, батьками, бібліотекарем і іншими особами, від яких дитина так чи інакше залежить, - це шанс - хай навіть нехотячи - перешкодити йому усвідомити себе, зустрітися із своїм колом книг, потягнутися до книги-співбесідника, словом, стати читачем. Така закономірність, яка випливає із закону формування основ читацької культури. Інтуїтивним розумінням дії цієї закономірності пройняті всі програми і поради великого книжника М.О.Рубакіна, звернені до людини, охочої стати справжнім читачем. Він наголошував на зв’язку двох головних компонентів закону, який ми розглядаємо: взаємодія основного шляху формування читацького кругозору-опосередкованої діяльності з книгами і серед книг-і ведучої мети, результату цих дій-забезпечення читачу якомога більш широкого кругозору для усвідомлення і задоволення своїх пізнавально-естетичних потреб, реалізації індивідуальних можливостей способом відшукання книг-співбесідників, які відповідають «для тебе» [85].

Переконливі докази позитивного прояву закону формування основ читацької культури при його обов’язковому дотриманні, одержані внаслідок проведення численних експериментальних досліджень, які неодноразово перевірялися на практиці масової школи при формуванні молодших школярів-читачів. Ці дані свідчать про пряму кореляцію правильно організованої предметної діяльності вчителя з книгою і серед книг з накопиченням дітьми читацького кругозору (таблиця 5).

**Залежність накопичення молодшими школярами знань Таблиця 5 від** **уміння безпосередньо діяти з книгою і серед книг**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Роки  Етапи  навчання | Кількість книг, з якими працює учень | | Кількість книг, засвоєних учнем  (в середньому) | |
| на уроці | готуючись до уроку | за етапом навчання | за весь період навчання |
| Ι  підготовчий | 1 | - | 12-15 (35-40) | 12-15 (35-40) |
| ΙΙ  початковий | 2-4 | - | 45 (80) | 60(120) |
| ΙΙΙ  основний | до 20 | 8-10 | 90 (50) | 150 (175) |
| ΙV  завершальний | 10-30 | Без обмежень | 100 (125) | 250 (300) |

Таким чином, із закону предметно-діяльнісного підходу до формування основ читацької культури випливають такі закономірності:

* постійно змінюючи в сторону збільшення книжкове оточення і безпосередня діяльність з книгами під керівництвом особи, яка володіє основами читацької культури – є єдиною надійною передумовою формування уміння читати;
* систематична безпосередня і правильно організована діяльність з широким колом різних дитячих книг, які пробуджують у дітей особисті духовні запити, забезпечує кожній дитині «зустріч потреби з предметом» формує читацькі уміння, що дозволяють вільно, безпомилково вибирати і читати книги, потрібні і доступні для себе.

Отже, для повної ясності при вирішенні проблеми формування читача в цілому тепер бракує лише одного - методичного аналізу процесу навчання для чіткого розуміння змістовно-організаційних структур і закономірностей, що дозволяють вчителю або будь-яким особам, які вчать читати, ефективно використовувати свою читацьку підготовку для реалізації предметно-діяльнісного підходу для формування читачів певного віку за певною програмою.

Закон провокації навчанням небажання читати формулюється так: небажання читати є об'єктивним наслідком навчання молодших школярів окремим читацьким умінням без одночасної реалізації установки на пробудження і формування у них читацької самостійності.

Існування цього закону доводиться, по-перше, способом моделювання процесу читацької діяльності у дорослого кваліфікованого читача, з одного боку, а з іншого - у читача початківця, особливо дитини у віці від 6-7 до 9-10 років. По-друге, вельми переконливі докази представляє метод аналогії, а по-третє, як завжди, метод спостережень. Звернемося до цих доказів.

Отже, кваліфікований читач володіє типом правильної читацької діяльності, а отже, виявляє і читацьку самостійність. Що це означає? А це означає, що він усвідомлює свої духовні запити і упевнений, що їх можна і потрібно задовольняти, зокрема, шляхом читання книг і що він здатний на це: кваліфікований читач звик звертатися до книг, він усвідомлює, коли і що йому в світі книг потрібно; він знає широкий і різноманітний світ книг, що задовольняє його запити; він уміє знайти серед книг ту, яка йому потрібна, прочитати її, сприймаючи закладений в ній зміст на максимально доступному йому у момент читання рівні. Звичка користуватися опосередкованою текстом комунікацією призводить до того, що він звертається до світу книг сам, без спонуки ззовні і тоді, коли в його душі виникає потреба у вибірковому спілкуванні з «кимось» абсолютно визначеним зі світу людей, що зафіксували свій досвід в загальній скарбничці людського розуму, відчуттів і оцінок. Крім того, кваліфікований читач звик прикладати максимум зусиль для продуктивного спілкування з книгою і її автором, критично оцінює отриманий результат (роздумує над книгою після її прочитання) і на закінчення робить висновок про достоїнства і недоліки як книги, так і себе самого як читача, будить тим самим в собі чергову духовну потребу і чергову мету - знов самоудосконалюватися - як в цілому, так і в читацькій діяльності, але шляхом читання якихось інших книг.

Провідною ознакою типу правильної читацької діяльності, яка властива кваліфікованому читачеві є її спонтанність. Ще однією важливою ознакою є те, що серед компонентів типу правильної читацької діяльності перевагу має саме другий з них, тобто знання книг з доступного кола читання, бо на ньому замикається навіть усвідомлена читачем мета - без знання книг її самостійна реалізація неможлива! Зате знання книг задає читачеві і мету, і відповідну книгу. Не потрібно забувати, що знання книг і володіння книгою-об'єктом створює гарантію від бездуховності: кожна прочитана книга (навіть не наукова) примушує читача думати: про неї, про себе, про життя взагалі.

Але все це, як вже сказано, властиво тільки кваліфікованому читачеві, що освоїв тип правильної читацької діяльності.

Зовсім інакше йде справа з читачем-початківцем, дитиною у віці від 6-7 до 9-10років.

Як відомо, саме вік 5-6 років, на думку психологів, є найбільш сензитивним до навчання читання. Проте цей висновок відіграє погану роль в практиці підготовки читача, якщо випускається з уваги, в ім'я чого дитина вчиться читати.

Дитина вчиться читати головним чином для того, щоб стати Людиною, особистістю, тобто щоб за допомогою книги отримати унікальну можливість усвідомити себе, своє місце у навколишньому світі і сам цей світ, щоб, використовуючи накопичений людством досвід, уміти все суще оцінювати, зберігати, примножувати або, в усякому разі, без крайньої потреби не знищувати.

Спостереження показують, що у віці 6-10 років дитина всьому дуже охоче вчиться, якщо бачить відчутний результат від витрачених зусиль. З цієї точки зору, вона зазвичай легко і радісно оволодіває практикою розкодування тексту (технікою читання), якщо процес навчання умисне не ускладнюється якимись іншими непосильними або невірно організованими завданнями. Навчившись чомусь, дитина потім із задоволенням демонструє і застосовує засвоєне уміння при кожній слушній нагоді, наприклад, прочитуючи вголос і осмислюючи вивіски: «Клуб», «Продукти», «Універсам» і так далі. Весь світ, що оточує дитину, для неї поки що дуже новий, бездоганний цікавий, і вона, щоб розвиватися нормально, повинна освоювати його, в першу чергу шляхом безпосередньої діяльності. Забезпечити дитині таке пізнання світу - основне завдання дорослих, які організовують життя дитини до 9-10 років, інакше вона так і не відчує співчуття, жалості або зустрічної радості від контактів з іншою живою істотою, не зупиниться в задумливості перед невідомістю що відбувається, не обуриться мерзотою.

Звичайно, безпосереднє сприйняття дитиною світу і його спостереження, щоб, усвідомлюючись, вони впливали на його навчання, розвиток, виховання, коментуються, інтерпретуються, оцінюються і закріплюються в слові при спілкуванні з дорослішими і досвідченішими людьми. Дитина дуже добре відчуває крайню необхідність для безпосереднього спілкування і всіма засобами (інколи настирливо)його добивається, задовольняючи ту духовну потребу, яка виникла. Проте варто виділити, що таке спілкування відноситься до категорії саме безпосередніх, а не опосередкованих дій. Про задоволення ж духовних потреб шляхом комунікації, опосередкованої текстом, створеною незнайомою людиною, дитина просто ще не здогадується, якщо дорослі, застосовуючи спеціальні прийоми, не забезпечили йому раніше багаторазової «зустрічі потреби з предметом» у вигляді відповідної для нього і для даного конкретного випадку книги, що відповідає його потребам, і не навчили дитину з цією книгою самостійно спілкуватися. Адже книга, звичайно ж, входить до кола об'єктів того світу, який дитина прагне усвідомити і зрозуміти. Але на відміну від живих об'єктів, які реагують на спілкування і тим самим загострюють і підсилюють до себе інтерес і навіть коректують його (гавкають, тікають, повзають, ластяться, цвірчать, відлітають, в'януть, якщо їх зірвати, і т.п.), книга для ненавченої дитини відразу потрапляє до розряду об'єктів абсолютно «неживих»: що з нею не роби, хоч розірви і спали, вона не реагує. Вона мовчить і мовчить і тому дуже скоро стає «нецікавою». Неважко помітити, що ненавчена дитина навіть картинки в книзі сама, без співбесідників-людей розглядати більше 2-3 хвилин не в змозі: їй потрібне спілкування - підтвердження або спростування своїх думок, припущень; їй потрібні питання, які спонукають до думки і що вимагають відповіді; нарешті, їй потрібний надійний спосіб, щоб знайти ту книгу, з якою хочеться спілкуватися, потрібний простий і зрозумілий шлях отримання правильної відповіді на свої питання від того, з ким вона спілкується, в даному випадку - від книги. Тільки в цьому випадку світ книг стане дитині цікавий, а книга бажана, як співбесідник, що розкриває і роз'яснює те, що дитину хвилює. Інакше - без уміння розмовляти з книгою самостійно, без сторонньої допомоги, навіть володіючи грамотою, дитина, залишаючись наодинці з книгою, відчуває себе украй дискомфортно, як у випадку зустрічі з незнайомою людиною, мови якої вона не розуміє і тому ніякої потреби в розмові не відчуває.

І ось що ще важливо: чим молодша дитина і чим менше накопичила вона безпосередніх знань про навколишній світ, тим не потрібніша їй опосредкована текстом комунікація, якщо вона не отримує її безпосередньо від дорослого, такого, що читає вголос, а повинен здобувати сам. У 6-7 років в таку комунікацію дитину залучає тільки ситуація спеціально організованої ігрової діяльності, в якій виявляється і формується її самостійність. Зате в 9-10 років, коли повсякденне навколишнє життя стає для неї, як правило, звичним, грамотна дитина охоче звертається до книг, що гарантують їй новизну уявлень про світ (до казок, пригод, до книг «про війну» і т.п.). Правда, якщо тип правильної читацької діяльності у дитини не сформований, цей інтерес або досить швидкопропадає, або переходить в так зване «легке» читання - звичнепроведення часу, щоб на день або годину відволіктись від себе і від дійсного життя (мета теж реальна і цілком допустима, але ніяк не головна з погляду навчання читання і становлення особи).

Отже, якщо навчання читання відбувається поза процесом формування читацької самостійності, дитині стає не тільки важко оволодіти грамотою (немає стимулу), але і, володіючи грамотою, вона книг не знає, досвіду спілкування з ними не набуває, сама знайти потрібну їй книгу не може, передбачити її зміст та й прочитати її сама по-справжньому не в змозі, оскільки книга, якою не уміють користуватися, читачеві нічим не допомагає. Так, для дитини, що оволоділа грамотою поза читацькою самостійністю, робочим виявляється лише один компонент читацької діяльності, та і той працює частково під впливом насильницького зв'язку, що витікає від дорослого (зокрема, від вчителя) і вимагає від нього жорсткого контролю, а від дитини прямого підпорядкування і звіту, причому не стільки як діяльність читання, скільки в тому, чи здійснювала дитина цю діяльність без нагляду чи не здійснювала - «читала або не читала».

На схемі все вищесказане виглядає так (див. схему1):

**Схема діяльності читача-початківця, який формується Схема 1 традиційно, без пробудження читацької самостійності**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Мета читання,  або сприйняті духовні запити |  | Коло читання, або світ доступних книг |  | Книга – об’єкт, або малий досвід | →  ← | Мета, закладена кимось (вчителем, батьками і т.п.) |

**1 2 3**

Отже, схема неупереджено фіксує ту об'єктивну небезпеку, яка реально виникає в процесі навчання читання дітей 6-10 років, якщо навчання не націлено на пробудження у кожного з них читацької самостійності: недовіра до книги, не бажання читати провокується підміною для читача-початківця мети-запиту і бажаної, посильної, відповідної йому, на його думку, книги метою-наказом ззовні і книгою, яка дитині «повинна бути потрібна» згідно «чужої» думки. Така постановка навчання, типова для масової школи, залишаючи не заповненими провідні компоненти читацької діяльності обов'язковим для читача змістом, ліквідовує саму можливість формування у читачів-початківців природних зв'язків, які об’єднують окремі читацькі дії в читацьку діяльність, а значить, і спонтанність процесу усвідомленого продуктивного звернення до книг і бажання читати не «взагалі», не «просто так» і не тому, що хтось вимагає цього, а для пробудження своєї душі і для відповіді на питання, які виникли.

Але може бути, вихід в бібліотечних уроках? Адже вони припускають діяльність серед книг: вони проводяться в умовах безпосереднього доступного дитині книжкового оточення. У бібліотеці дозволяють самому вибрати книгу, яку хочеться, і навіть допомагають, показують, як це зробити. Але, по-перше, чи можна вибрати те, що хочеться, якщо маєш дуже смутне поняття не тільки про те, з чого можна вибрати і що можна вибрати, а й про те, чого хочеться тобі? А по-друге, чи будеш ти це робити сам, без посередника-бібліотекаря, який стимулює діяльність: і мету ставить, і допомагає її зреалізувати, і результати роботи доброзичливо оцінює? Практика показує, що таку здатність виявляють після бібліотечних уроків дуже мало дітей: або просто талановиті, або ті, кому допомагають вдома. Чому? Та тому, що у більшості учасників бібліотечних уроків в 7-9 років з читацької діяльності випадає головний компонент - те, в ім'ячого вона здійснюється: не нагромаджується досвід позитивних емоцій від подальшого самостійного прочитання книги, яку вибрав (адже на бібліотечному уроці її не прочитаєш, а вдома - і умови не ті, і зусиль волі на подолання трудності опосередкованого спілкування з автором через текст без допомоги хоч би самої книги чи у багатьох вистачить?).

Схема, відтворююча читацьку діяльність учнів на бібліотечних уроках, підтверджує цей висновок (див. схему 2).

**Схема читацької діяльності учнів на бібліотечних уроках Схема 2**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Мета читання, або сприйняті духовні запити |  | Коло читання, або світ доступних книг |  | Книга – об’єкт, або малий досвід |  | Мета, визначена бібліотекарем |

Отже, зв’язки, які об’єднують окремі читацькі дії дитини в читацьку діяльність, на бібліотечному уроці закриваються не на книзі-співбесіднику, а на дорослій людині, на бібліотекарі.

Отже, закономірного формування читацької самостійності як індивідуальної властивості у тих, що навчаються і в цьому випадку чекати не можна. Де ж вихід? Він – в правильній постановці навчання читання в школі. Основними закономірностями, які випливають із закону провокації навчанням небажання читати і облік яких допомагає доцільно збудувати навчально-методичний процес є такі:

- одночасне формування в учнів всіх основних компонентів і зв’язків, що забезпечують тип правильної читацької діяльності, попереджає і знімає небажання читати як об’єктивний можливий негативний наслідок навчання читання;

- використання книги як навчального матеріалу за прямим призначенням, тобто як засіб, а не мета навчання читання, створює основу для ефективної організації самостійної читацької діяльності учнів;

- пробудження в учнів потреби в спілкуванні, прямо і безпосередньо залежить від їх уміння і звички сприймати книгу як об’єкт душевний, як співбесідника, який здатний вступати з читачем в діалог, тобто відразу ж ставити перед ним питання і, спонукаючи до самостійних читацьких дій, давати на ці питання більш менш повні відповіді [97, С.62-81].

Таким чином, потрібно зосередити увагу на тому, щоб всі вчителі та учні були ознайомлені із законами та закономірностями формування читача, адже якщо читач сформований, він має широке коло читання, знає книги, вміє ними користуватися, в нього сформовані власні літературні смаки, тобто відбувається літературний розвиток дитини.

**1.3 Система формування основ читацької самостійності молодших школярів**

Вирішення першочергового завдання сучасної школи – створення умов розвитку й самореалізації кожної особистості – потребує використання нових резервів її початкової ланки. Особливо актуальною стала проблема розвитку читацької самостійності молодших школярів, оскільки саме сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є однією з передумов інтелектуального й духовного розвитку.

У становленні і розвитку творчих здібностей особистості молодшого школяра допоможе, за нашим переконанням, основний навчальний предмет – читання *–* літературне читання.

Тому читацькій діяльності і самостійності відводиться у початкових класах чільне місце. Адже освітніми результатами мають бути повноцінні мовленнєві та читацькі уміння і навички, узагальненні знання про реальний світ у його зв’язках і залежностях, достатньо розвинені мислення, уява, пам’ять, сенсорні вміння, здатність до творчого самовираження.

Мета читання — навчити свідомо читати, навчити «самостійної бесіди з книжкою».Ці слова вперше сказав К. Д. Ушинський, хоч до кінця і не роз’яснив їх значення. Продовжили цю думку його послідовники, та досконало розробила наукові твердження про формування сучасного читача Н. М. Свєтловська. В. О. Сухомлинський довів, що на розвиток творчих здібностей особистості має вплив художня література, основною особливістю якої є змалювання життя в образах, створених засобами слова.

Саме в художній літературі, дитячій книжці відтворюється внутрішній світ людини – її думки, життя, мрії, настрої і прагнення. Дитяча книжка і література спроможні надати реальну допомогу кожній дитині «знайти себе», стати людиною розумною, доброю. Але це можливо у тому випадку, коли молодший школяр навчений літературний твір читати.

Пошук шляхів удосконалення процесу літературного читання послужили створенню різноманітних сучасних освітніх систем. А це в свою чергу покликало до інтенсивного розвитку варіативності навчальних програм, створення нових підручників, навчально-методичних комплектів, до введення нових навчальних предметів у початкових класах.

Сьогодні діючі Державні стандарти з розділу «Читання» зобов’язують засвоювати літературу як вид мистецтва з першого класу, зближуючи методику сприйняття художнього твору молодшими школярами з методикою літературного читання в середній ланці школи.

Чи повинна бути дитяча література самостійною? Це питання у багатьох країнах світу завжди було темою палких суперечок і обговорень. Щоб відповісти на це запитання, треба поставити наступне питання: чи свідомість дитини і свідомість дорослої людини однакові?

Дитина і дорослий сприймають світ по-різному. Критерії пізнання дійсності, світосприйняття у них різні.

Наступність системи викладання літератури у початковій і середній шкільній ланці забезпечує єдину безперервну систему літературної освіти і є, безперечно, показником еволюції методичної науки. Разом з тим, не менш важливою стала у цій галузі знань проблема збереження особливостей початкового етапу навчання, збереження досвіду організації читацької діяльності, формування типу правильної читацької самостійності.

Педагог-практик став перед вибором: До якої системи примкнути? Яка з них краща? За якою програмою чи підручником працювати? Як не втратити набутий попередніми роками досвід роботи за традиційною системою? Як забезпечити наступність і безперервність літературної освіти і не втратити специфіку початкового етапу? Тут не обійтися без науки, і перш за все, методичної науки.

Методика навчання читання – це розділ методики рідної мови, тобто органічна частина науки про те, як найбільш економно, розумно і продуктивно побудувати процес формування у молодших школярів типу правильної читацької діяльності і самостійності.

Як зацікавити дітей книжкою? Чого навчати в першу чергу? Які способи навчання читання є провідними? Кожне із цих запитань і є методичною проблемою.

Щоб зацікавити книжкою, треба допомогти дитині переконатися в тому, що будь-яка книжка завжди готова з читачем розмовляти, постійно демонструвати радість і користь від уміння читати. І якщо робота організована правильно, то бажання самостійно «поговорити» з книжкою обов’язково настане у кожної дитини.

У першу чергу дітей слід навчати грамоти, слухання і говоріння, вміння розкодовувати текст (читати). Щоб дитина випробувала себе читачем і при цьому не злякалась книжки та не розчарувалась у читацькій діяльності, треба зразу ж дати дитині мінімум елементарних знань про мову книжки, показати «вхід» в книгу, допомогти разом з учителем успішно проходити шлях самостійного виділення зовнішніх прикмет змісту на обкладинці і в тексті, усвідомлення їх обов’язкових зв’язків. І якщо дитина зрадіє, одержить задоволення від того, що чогось уже навчилась – це велика сила для нових кроків оволодіння типом правильної читацької діяльності.

Основні способи навчання – читання вчителем вголос дібраної книжки, аналітико-синтетична діяльність зі складами, словами, реченнями – зберігаються і використовуються як методичні прийоми. Разом з тим не треба зациклюватись лише на одній книжці, а головне – спонукати до читацької діяльності, тобто «бесіди» з будь-якою книжкою. Це, впевнені, допоможе кожній дитині віднайти згодом своє коло читання, свій світ книжок, свого співбесідника.

Читацька самостійність – це інтегративна особистісна якість, яка характеризується наявністю у читача мотивів, що спонукають його звертатися до книжок і системи знань, умінь і навичок, які дають можливість з найменшою затратою сил і часу реалізувати ці мотиви у читанні. Читацька самостійність виражається у тому, що читач відчуває внутрішню потребу і виявляє стійке вміння читати книжки за самостійним і усвідомленим вибором [31, С.66-67].

Формування читацької самостійності проходить під впливом як внутрішніх причин – вікових особливостей школярів, так і зовнішніх, до яких в першу чергу належить навчання.

Педагоги мало приділяють уваги розумінню дітьми мотивів читання, а зокрема таким питанням: для чого вони читають книги, чого від них очікують, які духовні потреби задовольняються при читанні книг. Розуміючи мотиви читання відображається особистість школяра, а це дуже важливо, бо вони не завчаються, як правило, а сприймаються в процесі росту і розвитку учня як читача. «Через свою мотивацію людина вплетена у контекст дійсності», - говорить С. Л. Рубінштейн [86, С. 345]. Розуміючи мотиви читання, учень цілеспрямовано організовує свою діяльність, що відіграє важливу роль в його духовному розвитку.

Основним мотивом читацької діяльності є пізнавальний. Людина, яка постійно розвивається не задовільняється своїм особистим досвідом у пізнанні життя і читанні книг, вона домагається чогось більшого, поле її пізнання розширюється. Не менш важливою є виховна функція читання. Книжка розуміється школярами не тільки як джерело життєвого досвіду, але як друг і вчитель життя.

Важливим питанням є формування потреби в читанні. Така потреба не формується прямолінійним навчанням, вона є результатом всієї роботи вчителя, спрямованої на те, щоб книга крім пізнання приносила дітям радість і насолоду. Таке розуміння свого відношення до читання стає одним із показників розвитку школярів; їх читання наповнюється конкретним змістом. Більшість учнів розуміють, що потрібно читати, щоб отримувати задоволення від пізнання нового.

Розвиток проявляється також в розумінні своєї діяльності, в даному випадку у виборі книг і його напрямку.

Читацька діяльність знаходить своє об’єктивне вираження в інтересі до книжки взагалі і в умінні думати над книжкою під час вибору, під час читання першої фрази і першого слова, це творче осмислення прочитаного після того, коли книжка закрита.

Тип правильної читацької діяльності – це обов’язкова умова для формування читацької самостійності, а читацька самостійність – це гарантійний результат типу правильної читацької діяльності. Отже, ці два поняття взаємозв’язані, взаємопроникливі, а саме: одночасне формування в учнів всіх основних компонентів і зв’язків забезпечують тип правильної читацької діяльності.

Виникнення потреби у спілкуванні з текстом прямо і безпосередньо залежить від уміння і звички сприймати книжку як об’єкт живий, як співрозмовника, що вступає з читачем у діалог, веде до самостійної читацької діяльності.

Процес становлення кваліфікованого читача має бути спрямований на знання книг і вміння ними користуватись.

Отже, теорією формування читацької самостійності абсолютно точно визначені роль і місце книжки в житті читача, зокрема читача-початківця. Тому місце книжки – бути постійно в оточенні школяра [31, С. 66-68].

* Якою є сучасна дитяча література?

«У запальних дискусіях час від часу можна почути твердження, що на Україні немає літератури для дітей або, принаймні, вона така бідна, що годі й говорити про неї як самостійно існуючий підрозділ красного письменства. А вже розвінчування подібної тези так захопило багатьох промовців, що про саму дитячу літературу, її особливості, проблеми, успіхи і невдачі майже й не йдеться» [103, С. 42]. Гадаємо, що саме у бідності системних наукових досліджень, надто скупій увазі нашої критики – першопричина крайнощів в оцінці надбань української літератури для дітей. А тим часом видавництво «Веселка» продовжує видавати твори для дітей, не дивлячись на фінансово-економічні труднощі. Ці книги мають свої позитиви й негативи, але вони дають однозначну відповідь скептикам: на Україні є література для дітей, вона має свою історію, глибоке коріння, багаті традиції і розвивається в органічній єдності з усією літературою.

Сьогодні в нашому суспільстві відбувається поворот до глибшого й критичнішого осмислення всіх процесів і явищ давньої і недавньої історії. Розважливішого, вимогливішого підходу вимагає і погляд на літературний процес. Зокрема, заслуговують на увагу книги історичного спрямування, заздалегідь спрямовані на формування правильного враження у дитини щодо минулого її країни.

Але це стосується якості й наповнення самих книжок. А що ж до самих маленьких читачів, тих, для кого створюється уся ця література? Як на їхні літературні смаки впливає сучасне оточення, чи стимулює наше сьогодення до прочитання звичайних народних чи авторських казок? Адже «… будь-яка спроба дослідити образність сучасної казки приречена на невдачу – і не лише через кризу книговидання, але перш за все через відсутність самого об’єкту дослідження» [72, С. 46]. Протягом кількох десятиліть казку активно витісняли мультфільми, а завершили цей процес комп’ютерні ігри, мабуть, в «епоху науково-технічної революції» так і мало статися. Та чи адекватна відбулася заміна – ерзац замість натурпродукту?

Ні більшість мультиків, ні комп’ютерні забавки, ні наповнені спецефектами фільми про космічних зайд ми не можемо вважати сучасною трансформацією дитячої літератури принаймні з трьох причин. По-перше, вся ця продукція зорієнтована на комерційний успіх. По-друге, у дитячих творах не повинно бути жорстокості. А у сучасних комп’ютерних «війнах» вбивство є обов’язковою умовою переходу на вищий рівень гри. І по-третє, дитяча література за допомогою слова стимулювала розвиток дитячої фантазії. Натомість, електронна псевдо-казка через засилля спецефектів та зловживання підвищеними швидкостями (не плутати з динамікою) практично не залишає дитині шансу для думання., і цим притуплює фантазію. А персонажі з комп’ютерних моніторів до всього ще й позбавлені індивідуальності.

Висновками з цього може стати порада батькам не покидати дитину на телевізор чи комп’ютер, а самим підібрати для неї літературу. Із запитань чи емоцій дитини, викликаних прочитанням тієї чи іншої книжки, можна дізнатись, про що вона думає, як і що переживає. Таким чином, буде відбуватися процес спілкування батьків із дітьми – необхідний як для взаємного пізнання та зближення, так і для виховання й формування дитини.

Виховання ж потреби в читанні, зміцнення інтересу до художнього слова, вироблення самостійності та високих естетичних смаків треба починати культивувати це у молодших школярів. Формування першооснов читацької культури молодших школярів, емоційно-ціннісного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова, творів мистецтва є основними завданнями початкового курсу літератури і реалізуються на уроці читання, який є пропедевтичним стосовно систематичного курсу української літератури в середній ланці школи.

Процес становлення читача націлений на знання книг, а головну роль у навчанні самостійного читання відіграє книга. Звідси постає питання: що є предметом і об’єктом читацької діяльності і самостійності?

**Об’єктом** є книжка, світ книжок й окремі твори. **Предметом** – процес формування типу правильної читацької діяльності і самостійності через літературний твір і його мову. Тому, так важливо зосереджувати увагу на книжках – об’єктах, враховувати специфіку засвоєння світу книг і читання творів дітьми, володіти методом діяльнісного підходу до навчання читацької самостійності, починати формувати її з першого року навчання, а потім лише стабілізувати і поглиблювати.

Використання книжки як навчального матеріалу за своїм прямим призначенням створює основу для ефективної організації самостійної читацької діяльності.

Доведено, що кваліфікований читач володіє типом правильної читацької діяльності, а звідси – і читацькою самостійністю. Це означає, що читач усвідомлює свої духовні запити і впевнений, що їх можна реалізувати шляхом читання книжок. На схемі це виглядає так:

**Схема 3**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Мета читання (усвідомлені  духовні запити  згідно заданої теми) |  | Коло читання (світ  доступних книжок  для заданої теми) |  | Книга-об’єкт  (усвідомлення читаного і мети читання) |

Серед компонентів типу правильної читацької діяльності, як видно зі схеми, явно надається пріоритет знанню книг із доступного кола читання, саме на ньому замикаються всі зв’язки.

Універсальний шлях формування у дитини – читача типу правильної читацької діяльності: від книги-об’єкта → до групи книг → у світ доступних книг → без обмежень. Такий підхід гарантує упорядковані знання книг за зв’язками: книга – тема, книга – жанр, книга – автор, тема – книги, жанр – книги, автор – книги, тема, жанр – автори в т. ін., допомагає уявити світ дитячих книжок як замкнуте коло доступного читання.

Все це стосується лише кваліфікованого читача. Для ненавченого книжка мовчить, і тому дуже швидко стає нецікавою, Звідси, дитині потрібні питання, які б збуджували думку і вимагали відповіді, їй потрібне спілкування, підтвердження чи заперечення своїх думок, здогадок, одним словом – потрібний помічник, який допоможе знайти ту книжку, з якою хочеться спілкуватись. Тільки в такому випадку світ стане школяреві цікавим, а окрема книжка бажаною, як мудрий співбесідник.

Залучити дитину до цікавого і прекрасного світу книг покликані уроки позакласного читання, на які в програмі з читання відведено спеціальні години. Основними завданнями позакласного читання є подальший розвиток в учнів читацької самостійності, формування умінь самостійно орієнтуватись у світі дитячої літератури, повноцінно сприймати та усвідомлювати зміст незнайомої книжки, здобувати нові знання, здійснювати пошук потрібної інформації в різних джерелах друкованої продукції.

Дуже важливо, щоб книга увійшла в життя дитини якомога раніше. Адже вона є джерелом знань, засобом передачі інформації, досягнень науки, культури. Тому робота, спрямована на виховання любові до книги, формування читацьких інтересів розпочинається ще з дошкільного закладу.

Плануючи уроки позакласного читання, класоводи продумують їх так, щоб вони розширювали читацький кругозір учнів, наповнювали їх новими знаннями, поглиблювали інтерес до книги. Кожен урок позакласного читання – це постійна творчість учителя й учнів, пошук цікавих форм, методів і прийомів роботи. Цю справу необхідно організувати так, щоб до кожного такого уроку діти готувалися як до свята, до бажаної зустрічі з улюбленою книгою. Важливо урізноманітнювати види позакласного читання: робота над художніми творами одного письменника, групи письменників, народними казками, казками відомих письменників, творами науково-популярної літератури, матеріалами періодичної преси. Кожен з них має свої особливості, але всі об’єднані однією метою – формувати в школярів читацькі інтереси [31, С. 68-189].

На сьогоднішній день аналіз результатів численних досліджень дозволив зробити висновок, що рівень розвитку читацької самостійності молодших школярів не відповідає вимогам сьогодення. Основними показниками цього є:

1) відсутність у більшості школярів (62%) інтересу до читання як до одного із засобів пізнання навколишнього світу, самовдосконалення та естетичної насолоди;

2) недостатній рівень знань, умінь і навичок, які дають учням можливість із найменшою затратою сил та часу читати книжки за усвідомленим вибором.

Серед причин виявлених недоліків найважливішими, на наш погляд, є такі:

1) недостатня обізнаність частини вчителів із головним завданням уроків позакласного читання й відсутність цілеспрямованого підходу до вирішення проблеми розвитку читацької самостійності молодших школярів, що значною мірою викликано недостатнім науково-методичним забезпеченням діяльності педагогів;

2) відсутність системного підходу до організації й проведення уроків позакласного читання та недотримання на цих уроках психолого-педагогічних і методичних умов, що враховують вимоги сьогодення.

Визначення недоліків та з’ясування їх причин дозволили окреслити основні шляхи підвищення рівня сформованості читацьких навичок молодших школярів.

Безперечно, що підвищення ефективності уроків позакласного читання передусім залежить від якості підготовки вчителя до проведення такого роду занять. Ця підготовка має бути поетапною та цілеспрямованою. На наш погляд, вона повинна включати 4 етапи, зміст та послідовність яких пропонуємо нижче у вигляді дидактичної системно-діяльнісної моделі.

**Модель 1**

|  |  |
| --- | --- |
| Підготовка вчителя до проведення уроків позакласного читання | |
| ↓ | |
| Ι  етап | Ознайомлення з науково-методичною та психолого-педагогічною літературою з проблем формування навичок читацької самостійності |
| ↓ | |
| ΙΙ  етап | Ознайомлення зі списком рекомендованої літератури для учнів 1-4 класів. Вивчення фондів шкільної та міської (сільської) бібліотек. Добір творів для позакласного читання |
| ↓ | |
| ΙΙΙ  етап | Перспективне планування: Тематика уроків позакласного читання  Типи уроків: традиційний(основний) і нетрадиційний(уроки-звіти, інтегровані уроки, уроки-КВК та ін.)  Види уроків: тематичний, жанровий, авторський |
| ↓ | |
| ΙV  етап | Складання конспектів уроків (з урахуванням системного підходу та оптимальних психолого-педагогічних умов) |
| ↓ | |
| Підвищення ефективності уроків позакласного читання | |

Зміст окремих етапів підготовки вчителя до проведення уроків позакласного читання потребує роз'яснень.

1. Уроки позакласного читання мають свої специфічні навчально-виховні цілі. Полягають вони в тому, щоб: 1) забезпечити систематичне ознайомлення дітей із широким колом книг, що відповідають їхньому віковому розвиткові;

2) допомогти учням засвоїти загальні особливості та закономірності, за якими групуються книги й упорядковується їх різноманітність;

3) навчити дітей вільно й безпомилково знаходити необхідну книжку, визначати своє коло читання. Іншими словами, головне завдання уроків позакласного читання в початкових класах — виховання активних читачів шляхом розвитку їхньої читацької самостійності.

2. Читацька самостійність характеризується, по-перше, наявністю в читача мотивів, що змушують його звертатись до книг, та, по-друге, наявністю системи знань, умінь і навичок, які дають йому можливість із найменшою затратою сил і часу реалізувати свої мотиви відповідно до особистої і суспільної необхідності (Н.Свєтловська).

3. Об'єктивним показником читацької самостійності школяра є стійка необхідність і здатність читати книги за усвідомленим вибором.

4. Зовнішніми виявами рівня сформованості основ читацької самостійності є: а) знання широкого кола доступних книжок; б) сформованість навичок користування основними прийомами роботи з книжкою; в) інтерес до читання (Н.Свєтловська).

5. Навчання школярів-читачів здійснюється за етапами (підготовчий, початковий, основний; завершальний ). Ці етапи залежать від рівня сформованості техніки читання, вміння слухати, сприймати й відтворювати прочитане. Вони відрізняються завданнями, умовами навчання та структурою занять (Н.Свєтловська, С.Дорошенко, Г.Ткачук, М.Наумчук, В.Мартиненко).

Визначають 2 типи уроків позакласного читання: основний та урок-звіт. Оскільки терміном «основний» називається ще й один із етапів навчання школярів-читачів (що призводить до сплутування понять), а урок-звіт за своїм змістом та структурою є нетрадиційним, то буде більш логічним виділення таких 2-х типів уроків, як традиційний (основний) та нетрадиційний (уроки-звіти, уроки-екскурсії, уроки-КВК, інтегровані уроки та ін.). Щодо видів уроків (тематичний, жанровий, авторський), то тут варто дотримуватися класифікації, запропонованої вченими-методистами, зокрема, Г.Ткачук [109]. Нагадаємо, що такий вид уроку позакласного читання, як авторський, передбачає ознайомлення з творчістю одного автора (наприклад, урок на тему «Вірші Л.Костенко для дітей»); жанровий — вивчення творів певного жанру («У світі казки чарівної»); тематичний — ознайомлення з творами різних авторів та жанрів, але об'єднаними однією темою («Брати наші менші»).

На уроках позакласного читання рекомендуються такі види робіт:

* анкетування;
* індивідуальні та колективні бесіди;
* «звіти» учнів про самостійне читання творів;
* ведення читацького щоденника;
* складання каталогів з картками, що містять бібліографічні відомості та коротку анотацію;
* ведення альбому власних ілюстрацій до творів;
* складання анотацій, післямов, передмов до книг;
* написання рецензій, відгуків;
* проведення засідань гуртка книголюбів.

Так, анкетування проводиться для того, щоб дізнатися, що читають і як розуміють учні прочитане.(Див. дод. А)

**Анкета**

1. Чи є у тебе вдома книги?
2. Чи читаєш ти їх?
3. Про що ти любиш читати? Яким книгам ти віддаєш перевагу?
4. Назви свою найулюбленішу книгу (книги).
5. Чи є в тебе найулюбленіший письменник (письменники)? Назви його (їх).

Результати анкетування можна занести у таблицю:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Прізвище та ім’я учня | Питання | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Наталя П. | + | + | казки | Л. Павленко «Квіти папороті» | Л.Павленко,  В.Сухомлинський |
| 2 | Микола Р. | + | + | оповідання | В.Нестайко«Пригоди журавлика» | - |
| 3 | … |  |  |  |  |  |

Опрацювавши таку анкету, вчитель має змогу краще познайомитися з класом, дізнатися, яким книгам учні надають перевагу. Таким чином, педагог може використати цю інформацію у своїй подальшій роботі. На початку нового навчального року словесник може запропонувати таку анкету:

1. Чи читали Ви книги влітку?

2. Чи чигали Ви газети, журнали? (Так, ні, проглядав(ла)).

3. Які книги Ви за літо прочитали?

4. Назвіть ті, що запам'яталися.

5. Чи читаєте Ви зараз? Про що?

6. Про що хотіли б прочитати найближчим часом?

У результаті анкетування вчитель оцінюватиме точність та емоційність висновків та суджень учнів про прочитане, ставлення школярів до читання, а також мотиви звертання до того чи іншого твору.

Під час індивідуальних чи колективних бесід учитель також може дізнатися про те, що читають учні після уроків, що їх цікавить, якій літературі вони віддають перевагу, і використати це на уроках позакласного читання, при складанні списків літератури, яку школярі мають прочитати влітку. Врахування інтересів та смаків учнів допоможе не відштовхнути їх від книги взагалі, а навпаки залучити до читання.

Один чи два рази на рік (а може, і більше, якщо дозволяє час) доречно буде провести «уроки-звіти» учнів про самостійне читання творів. На таких «звітах» школярі мають розповісти, які книги, яких авторів вони «прочитали із списку літератури для позакласного читання. Учитель з'ясує, чи сподобалися їм ці твори, чим вони їх вразили, що цікавого та корисного для себе школярі винесли завдяки читанню. Учитель може запропонувати учням розказати про прочитані ними твори, що не входять до списку літератури, та попросити пояснити, що приваблює школярів у цих книгах. На таких уроках доречно буде чи самому вчителю, чи підготовленій творчій групі учнів розказати про новинки «книжкового світу»,а саме про нові твори та нових авторів, нові цікаві видання відомих уже творів, нові переклади, оригінальні точки зору на знайомі учням книги, що з'явилися в періодичній пресі чи інших виданнях тощо.

Звичайно, що всі види робіт на такому уроці-звітібудуть сприяти розширенню читацького кругозору школярів.

Доброю традицією у практиці навчання читання книжок у багатьох школах є ведення читацьких щоденників. Така форма роботи учнів дозволяє вчителю не тільки проконтролювати читацьку діяльність школярів, але й дає змогу вивчити коло читання учнів. Періодично вчитель може проводити «уроки-презентації читацьких щоденників», які цікаві тим, що спрямовані на розвиток навички поглибленого уважного читання. Цей урок тісно пов'язаний з уроками розвитку мовлення. Як правило, учням також подобається така форма проведення уроку, на якому кожен має можливість перевірити себе, почути заслужену похвалу, пережити ще раз прочитані найулюбленіші сторінки книги (Див. дод. Б).

Для того, щоб за структурою такий урок відрізнявся від уроків-звітів про прочитане, організаційно-методична схема уроку-презентації читацькихщоденниківможе бути такою: заздалегідь (за 3-4 уроки) учні повідомляють, які книги вони вибрали та прочитали протягом певного часу. Їм призначаються опоненти із числа учнів класу, які також прочитали ту чи іншу книгу. Завдання опонентів - підготувати важливі та цікаві запитання за прочитаним, а також з'ясувати та висловити свою думку про книгу. Таким чином, кожен учень може виступити і у ролі читця, що презентує свій читацький щоденник, і у ролі опонента. Це активізує читацьку діяльність школярів, сприяє вихованню грамотного розвиненого читача.

Складання маленьких каталогів з картками, що містять бібліографічні відомості та коротку анотацію, викликає на перших порах певні труднощі у школярів і потребує попередньої підготовки. Пропонуючи таке завдання, вчителю необхідно провести декілька уроків у бібліотеці на теми: «Знайомство з бібліотекою. Її фонди. Види каталогів та їх призначення». Важливо навчити школярів заповнювати картки для власних каталогів, на яких будуть міститися такі дані за планом:

1. Прізвище та ім'я автора книги (якщо є).

2. Назва книги.

3. Її упорядник (якщо є).

4. Назва видавництва та рік видання.

5. Коротко (у 2-3 реченнях) - про що книга та для кого вона призначена.

6. Де її можна знайти. (Наприклад, у книжковій шафі, на третій полиці зверху; у дитячій бібліотеці ім. Н.Забіли; у Марини Іванової тощо.)

Учителю потрібно буде підкреслити, що складаючи такі каталоги з метою зручного їх використання, картки необхідно ставити в алфавітному порядку.

Такий вид роботи організовує та координує читацьку діяльність школярів, спрямовану на розвиток умінь точно, чітко та коротко висловлювати свої думки, а вчителю дозволяє вивчити коло читання учнів [37, С. 55-57] (Див. дод. В).

Для того, щоб підвищити рівень розвитку читацької самостійності учнів передусім необхідно оптимізувати навчально-виховний процес. А це вимагає усвідомленого вибору такого варіанта навчання, який за даних умов забезпечував би максимально можливу ефективність розв'язання проблеми при раціональних затратах часу й зусиль учителів та учнів. Враховуючи сучасні вимоги, варто виділити психолого-педагогічні й методичні умови, серед яких найважливішими є такі:

— системний підхід доорганізації й проведення уроків позакласного читання, який проявляється в тому, що уроки становлять собою цілісну сукупність взаємозв’язок елементів, при цьому кожен із них реалізує специфічну мету (розвиток читацької самостійності учнів) й одночасно загальні цілі навчально-виховного процесу;

— добір спеціальних вправ,введення школярів у навчальні ситуації й види діяльності з книгою, спрямовані на розвиток читацької самостійності та реалізацію особистісно орієнтованого підходу до учнів;

— запровадження елементів педагогіки співробітництвана уроках позакласного читання шляхом організації спільної діяльності вчителя та учнів;

— емоційна насиченість занять*,* застосування ігрових форм навчання;

— активізація пізнавальної діяльності,створення проблемних ситуацій на уроках;

— здійснення міжпредметних зв'язків з уроками класного читання;

— зразок позитивного ставлення вчителя до книги*,* до читання;

— удосконалення системи оцінюванняна уроках позакласного читання.

Безперечно, освітні, розвивальні й виховні можливості уроків позакласного читання не можуть бути повністю реалізовані без створення необхідних організаційних умов, серед яких особливо велике значення має матеріальне забезпечення занять (наявність книг, таблиць, спеціальних підставок для виставки книг тощо). Як свідчить практика, підвищенню ефективності уроків позакласного читання значною мірою сприяє творче використання вдумливо оформленого «Куточка читача». Крім того, в класі доцільно створити бібліотечку й каталог до неї, якими діти могли б користуватись не лише в позаурочний час, а й на самих заняттях із позакласного й класного читання, під час проведення сюжетно-рольових ігор. Такий підхід до оформлення й використання "Куточка читача" допомагає вихованню читацьких інтересів школярів і, що особливо важливо, розвитку навичок читацької самостійності.

Дотримання цих умов навчання школярів-читачів потребує, як наслідок, особливої уваги вчителів до окремих важливих аспектів у структурі та змісті уроків позакласного читання в 3—4 класах.

1. До кожного уроку позакласного читання необхідно підготувати виставку книжок за темою заняття (на виставці подаються книги як прочитані учнями, так і запропоновані вчителем). Ця виставка на початку уроку колективно розглядається за чітко визначеним, планом, який відповідає темі й меті уроку (наприклад, дітям пропонується встановити, чи всі книжки відповідають темі заняття; чи не виставлена одна й та ж книжка двічі; якщо книжки збігаються за назвою, то яка між ними різниця; книжки яких авторів виставлені; пропонується визначити жанри виставлених творів і т.п.). Систематична робота в цьому напрямку має на меті сформувати таку важливу читацьку навичку, як орієнтація в книжковому «морі».

2. На кожному уроці позакласного читання передбачаються спеціальні вправи, спрямовані на вироблення в учнів умінь користуватись прийомами самостійної читацької діяльності.

3. У зручний із методичної точки зору час вчитель ознайомлює учнів із новими книгами для дітей, які видані недавно й тому до списків рекомендованої літератури ще не внесені, хоч заслуговують на увагу. Таким чином здійснюватиметься постійне розширення кола читацьких інтересів учнів та зв'язок із сучасністю.

4. На основі врахування пізнавальної спрямованості школярів, яка формується під час зустрічі з книгою, та з метою активізації читацьких інтересів у структуру уроку вводяться цікаві запитання-завдання та літературні ігри.

5. Обов'язковим структурним елементом уроків позакласного читання є здійснення внутрішньопредметних зв'язків з уроками класного читання і навпаки. Це вирішується шляхом створення умов для перенесення прийомів самостійної читацької діяльності з одних уроків на інші, інтеграції навчальних матеріалів та формування позитивного ставлення до книги на обох видах уроків.

6. У структурі основного типу уроку позакласного читання передбачається роздум, бесіда, бесіда-дискусія. Суть цього виду занять така: кожного разу, починаючи з дітьми розмову про прочитаний твір, необхідно звернути їхню увагу на те, що стосовно одного й того ж вчинку, випадку й факту різними людьми можуть висловлюватись далеко не однакові, а іноді й протилежні думки. Слід переконувати дітей у тому, що думка ще не є істиною і що навчитись відшукувати, відстоювати істину не менш цікаво й важливо, ніж читати. З метою інтенсифікації бесід-дискусій доцільно урізноманітнювати їх, вводити елементи інсценізування, словесне малювання і т.п., враховуючи при цьому особливості жанру.

7. Оскільки на уроках позакласного читання учні ознайомлюються з цілим рядом понять, пов'язаних із процесом формування читацьких навичок (наприклад, картотека, картка, каталог і т.п.), систематичною під час їх проведення має бути словникова робота.

Як зразок, пропонуємо таку орієнтовну структуру основного типу уроку позакласного читання в 3—4 класах:

I. Повідомлення теми та мети уроку (1—2 хв).

II. Актуалізація читацького досвіду школярів (8— 10 хв)

1) Робота з виставкою книжок за темою заняття;

2) Розгляд та короткий аналіз дитячих ілюстрацій

до прочитаних творів;

3) Прослухування письмових відгуків про самостійно прочитані книги.

III. Активізація читацького досвіду учнів (15—20 хв):

1) Бесіда на основі прочитаних творів (із включенням запитань і завдань, спрямованих на розвиток ціннісних орієнтацій учнів та формування вмінь висловлювати власне ставлення до прочитаного; робота над художніми засобами твору);

2) Літературні вікторини, ігри, конкурси;

3) Підсумок самостійної роботи учнів (оцінювання рівня підготовки учнів до уроку та їх активності під час обговорення прочитаного).

IV. Розширення читацького кругозору школярів (5-8 хв):

1) Розповідь учителя про нові книжки та їх авторів;

2) Розгляд цих книжок, ознайомлення із зовнішніми та внутрішніми ознаками.

V. Підсумкова бесіда (2—3 хв).

VI. Завдання додому (2—3 хв):

1) Повідомлення теми наступного уроку позакласного читання;

2) Ознайомлення зі списком рекомендованої літератури за темою наступного заняття (пропонується кілька творів на вибір; даються поради, де їх можна знайти);

3) Уточнення завдань (коротко розповісти про прочитане, висловити своє ставлення до вчинків персонажів тощо);

4) Пропозиції щодо виконання додаткових завдань за бажаннями учнів (проілюструвати прочитане, написати відгук, підготувати розповідь про письменника тощо).

Примітки.

1. Час проведення вікторин, конкурсів, ігор у структурі уроку може бути змінений (наприклад, вони можуть проводитись у кінці IV етапу).

2. Позначкою\* виділено перевірку завдань, що виконуються учнями вдома за бажанням.

3. На кожному уроці необхідно передбачити час для проведення фізкультхвилинок: однієї тривалої (2—3 хв) та кількох короткочасних.

Беручи за основу визначені оптимальні психолого-педагогічні й методичні умови та подану вище структуру заняття, пропонуємо орієнтовний фрагмент уроку із позакласного читання для учнів 3 класу. Основний підхід до проведення заняття — комунікативно-діяльнісний. Він реалізується шляхом створення ситуацій спілкування та спрямування змісту уроку на розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння та читання (Див. дод.Г).

**Тема.** Шкільними стежками — до знань.

**Мета.** Розширити читацькі інтереси школярів, ознайомлюючи з творами про школу, роль знань. Розвивати навички самостійної орієнтації в колі книжок; збагачувати словниковий запас учнів, ознайомити з поняттям «анотація». Виховувати інтерес до здобуття знань.

**Обладнання:** виставка книжок за темою, ілюстративний матеріал.

III. Активізація читацького досвіду.

1. Бесіда за змістом прочитаних книжок.

— Діти, чи пам'ятаєте ви свій перший день перебування у школі? Яким він був? З яким настроєм ви збирались до школи? Хто вас уперше привів до неї? Як вас зустріли в школі? Що вам особливо запам'яталось того дня?

— Чому необхідно відвідувати школу? Які з навчальних предметів вам найбільш подобаються?

— Які твори про школу, про роль знань ви прочитали? Хто їх автори? До якого жанру належать ці твори?

— Які епізоди з прочитаних книжок вам найбільше запам'ятались? Коротко передайте їх зміст або зачитайте.

— Хто з героїв прочитаних книжок вам особливо сподобався? Чим? Чи можна в нього навчитись чогось корисного?

— Який із прочитаних творів ви порадили б прочитати своїм друзям?

2. Підсумок самостійної читацької діяльності учнів. Стислий аналіз відповідей школярів, оцінювання (за участю однокласників).

IV. Розширення читацького досвіду школярів:

1. Бесіда з дітьми та розповідь учителя:

— Діти, чи подобається вам наша школа? Чим саме? Чи можна допомогти школі стати ще охайнішою,

— Чи знаєте ви, скільки нашій школі років? Скільки учнів навчалось у ній за роки існування? (Вчитель ознайомлює учнів з історією школи).

2. Ознайомлення школярів з новими творами про школу, про роль знань, відібраними вчителем. (Це можуть бути твори В.Сухомлинського, С.Пилипенка, О.Сенатович, Олександра Олеся, Т.Коломієць та ін.) [77, С.56-59].

Дитину постійно переслідують тисячі запитань, але, на жаль, багато з них залишаються без відповіді. Отже, дитині потрібна книжка, яка дає відповіді на безкінечні «чому?». Такою є дитяча **пізнавальна книга** (пізнавальна, а не науково-популярна чи науково-художня). Науково-пізнавальна література - це своєрідне поєднання науковості і художності. При чому все це має бути введено в цікаву і захоплюючу сюжетну канву, написано простою, ясною і дуже точною мовою, відповідати віку того, кому така книжка адресується.

З цього приводу знову постає риторичне питання: Де взяти книжку, яка б відповідала віковим особливостям дитини і гігієнічним вимогам? Якою має бути сучасна книжка, щоб була дитині справді порадником, щоб допомагала вибрати ідеал, якого захоче наслідувати? Хто має творити книжку для сьогоднішнього і завтрашнього читача? Чи буде ця книжка доступна за ціною? Чи конкурентноспроможна наша книжка? Що треба зробити, щоб українська книжка була у себе дома і почувалась комфортно?

Книжка - особливий «товар». Це духовна пожива, яка потрібна і сьогодні, і завтра, і на віки.

Ні в кого не виникає сумніву, що процестворення дитячої літератури став стихійним.Нині можна видрукувати книжку будь-комуі будь-яким тиражем, аби були гроші. Та якість бажає бути кращою. Згадаймо, приСпілці письменників у 20-80-і роки працювала секція дитячої літератури, якою керували у свій час Н. Забіла, Ю. Збанацький.... систематично проводились конференції, обговорювались і рекомендувались нові твори для дітей. Була думка створити Інститут дитячої літератури. Подібну установу було відкрито при спілці «Веселка». А в роки незалежності - її не стало. Де шукати вихід?

Уряд має приймати рішення на користь вітчизняного виробника, планувати цільове фінансування у бюджеті на книговидання. Разом з тим створити такі умови, які б зробили і письменників, і художників, і видавців конкурентноспроможними у себе дома, в рідній Україні.

На часі видання дитячої книжки для сімейного читання. Якою вона має бути? Що буде її змістом? Хто писатиме до такої книжки? Як допомогти книзі знайти шлях до юних читачів у дитячих будинках, школах-інтернатах, спеціалізованих школах, дитячих лікарнях, будинках сімейного типу?

Дитина дошкільного та молодшого шкільного віку «читає»книжку спочатку зором, за малюнками. І не тягнеться до, можливо, цікавої книжечки, але з сірою непривабливою обкладинкою, без яскравих малюнків усередині.

Кожна дитяча книжка має мати своє художнє обличчя.

Тут варто нагадати і про вимоги до оформлення дитячої книжки, до ії наочно-ілюстративного матеріалу: доречність, відповідність, комунікативна (мовленнєва) спрямованість, виховний вплив, малюнки мають бути виконані в реалістичній манері, містити знайомі дитині деталі. Зовнішній вигляд книжки повинен бути багатий на вигадку і художній смак, використання різного шрифту, висока якість паперу.

Вчитель є носієм знань про літературу, організатором навчально-пізнавального і виховного процесу, людиною, що вводить школярів у світ мистецтва слова.

Соціальна потреба у педагогах нового типу є природною. Вчителю початкових класів потрібно бути гуманістично орієнтованим вихователем, майстром і гарантом встановлювати контакти у будь-якій сфері діяльності вихованців. Треба бути гуманною, уважною, щирою і доброю людиною (В. О. Сухомлинський), чуйною, яка завжди має на увазі дитячу соціальну незахищеність (Я. Корчак), передбачливою, яка може бачити себе в дітях, бути готовою стати на їх позицію (Ш. О. Амонашвілі), практичною, що може поєднувати омріяність і реалістичність в діяннях (О. Я. Савченко). Його зусилля мають бути спрямовані на розвиток особистості дитини засобами навчального предмета - літературного читання.

Урок літературного читання - особливий: треба налаштовувати дитину не тільки на розумову працю, а й на естетичне та емоційне сприйняття художнього твору. Якщо на уроці не буде внутрішньої схвильованості, співпереживання, учні не отримають радості від спілкування із словом письменника.

На чому ж сконцентрувати навчання молодших школярів літературному читанню? Ми схильні до думки, що будувати навчання у сьогоднішніх умовах на основі поєднання життєвої традиційної системи і її методики (виховати розумну людину) та впровадження нових педагогічний технологій у сучасну освіту.

Поняття «педагогічна технологія» є своєрідним регулятором наукового й практичного мислення вчителя.

Тверджень і визначень «педагогічних технологій» [75] існує досить багато, часто суперечливих і розбіжних у тлумаченнях. Нам найбільше імпонує визначення, яке об'єднує весь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. Таким чином, «педагогічна технологія» об'єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання.

Отже, педагогічна технологія в загально-педагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Якщо ж говорити стосовно окремого предмета, то «педагогічна технологія» - сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання).

Використання часткових методичних рекомендацій, що стосуються відбору навчального матеріалу, цілевої установки звертатися до книжки, вибору прийомів повноцінного сприйняття дітьми прочитаних книжок і творів, спеціально розроблених структурно-змістових форм уроків роботи з дитячою книжкою, на яких молодші школярі формуються як читачі, дають нам право виділити особливу методичну технологію процесу формування читацької самостійності у масовій школі.

Впровадження сучасних освітніх та навчальних (дидактичних) технологій під час роботи з дитячою книжкою - умова модернізації освіти.

Сьогоднішній учитель має знати про ті педагогічні технології, які доцільно застосовувати на уроках літературного читання і самостійного зокрема. Це мають бути такі технології, які забезпечать розвивальне кавчання, особистісно-орієнтоване навчання, диференційовано-групове навчання,адаптивно-інтегроване навчання, формування творчої особистості тощо.

Визначальним фактором у підготовці вчителя літературного читання в університеті є здатність до впровадження педагогічних технологій.

Особистісна орієнтація освіти вимагає, щоб підготовка майбутнього вчителя літературного читання до впровадження педагогічних технологій ураховувала фасилітативний (англ. - той, що допомагає, сприяє, полегшує) тип педагога. Саме такий вчитель (фасилітатор) забезпечує дитині умови для розвитку літературно-мистецького потенціалу на основі партнерства і співпраці, моделює навчальні ситуації на уроці літературного читання, допомагає збагнути сутність художнього твору.

Педагогічний процес на заняттях літературного читання будується за принципом діалогу з урахуванням вихідних стосунків «автор - художній твір – читач». Освоєння цих стосунків відбувається у практичній літературній діяльності самих школярів з позиції «читач», «критик», «художник», «автор власного тексту». Така роль вчителя стане можливою лише тоді, коли він буде готовий до впровадження таких педагогічних технологій.

Щоб бути на рівні сучасних вимог, вчитель, який впроваджує в навчальний процес початкової школи сучасні освітні технології, повинен мати не тільки теоретичні знання, але й володіти системою професійних умінь [31, С.70-73].

Отже, така якість як самостійність повинна бути обов’язковою рисою характеру кожної дитини, бо без неї неможливий літературний розвиток молодших школярів.

**Розділ ΙΙ. Методичний аналіз засобів літературного розвитку молодших школярів**

**2.1 Пропедевтичний етап літературного розвитку молодших школярів**

Спілкування читача з письменником відбувається опосередковано — через сприйняття літературної форми, в якій автор закодував свої задуми. Щоб правильно сприйняти твір, школяр має розібратись у його зовнішній та внутрішній будові, природі його художньої організації, а це означає — знайти відповідь на запитання: чому даний твір є витвором мистецтва, тобто певною мірою оволодіти прийомом аналізу, що ґрунтується на знанні елементарних літературних понять.

У національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) та в концепції безперервної літературної освіти сказано, що її метою є залучення школярів до мистецтва читання, ознайомлення з видатними творами національноїта світової літератури, формування літературознавчих та естетичних знань.

До змісту чинних навчальних програм початкової школи увійшов новий розділ курсу читання — «Літературознавча пропедевтика», змістом якого є практичне ознайомлення з літературознавчими поняттями (на рівні уявлень) та елементами літературознавчого аналізу.

Разом з тим виникає потреба у виборі методик формування у молодших школярів знань, необхідних для повноцінного сприймання літературного твору, а отже, і для підвищення ефективності уроку читання.

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

Отже, пропедевтика — це попередній, вступний курс у будь-яку науку, систематично викладений у стислій та елементарній формі, наявність якого пояснюється перш за все тим, що неможливо дати системне літературне знання учневі, який не вміє читати: не має читацького досвіду. Тобто це етап дописемного розвитку дитини, той період, 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.

Послідовність засвоєння літературних понять не може бути сталою, наперед визначеною, оскільки залежить від рівня читацької підготовки учня (техніки читання, рівня читацької самостійності, літературних здібностей, читацького досвіду тощо), від наявного на уроці літературного матеріалу. Ще один важливий момент, на який варто звернути увагу, — це взаємодія, взаємозв'язки, взаємозумовленість літературних понять. Наприклад, неможливо грунтовно зрозуміти поняття «жанр», якщо учень ще не розібрався у поняттях «герой», «мова художнього твору», «сюжет» тощо.

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

• тема та ідея — про що йдеться, як емоційно-образна думка автора випливає з характеру взаємин, дій (вчинків), переживань персонажів;

• сюжет і композиція — випадок, епізод, система та послідовність подій, їх причиново-наслідкові зв'язки;

• літературний персонаж (характер) — персонаж, герой, вчинок, портрет, мовлення;

• мова художнього твору — насиченість, образність мови, ставлення автора до персонажів та подій; літературний пейзаж; загальний емоційний тон художнього твору;

• автор твору — зв'язок автор — твір; тема, тема — письменники — книжки; передмова та післямова дитячих книжок — про авторів, епізоди з життя письменника, розказані ним самим або його друзями; автобіографії з зібрань творів для дітей.

Особливості жанрів художніх та науково-пізнавальних творів для молодших школярів:

• казка як фольклорний художній твір, у якому є вигадка, елементи чудесного та фантастичного, герої українських народних казок, літературна казка;

• малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки);

• оповідання як невеликий розповідний художній твір про якийсь випадок, епізод із життя героя; герої (персонажі) оповідання і автор;

• вірш — рима, ритм, настрій у вірші;

• байка, її жанрові особливості (герої, повчальний смисл);

• п'єса, її відмінність від інших жанрів (на прикладі п'єси-казки);

• особливості дитячих творів науково-пізнавального змісту.

Основні вміння і навички, яких мають набути учні:

• вчитися свідомо оперувати найпростішими літературознавчими термінами;

• користуватися прийомами заучування віршів (на основі опорних слів, інтонацій);

• практично розрізняти художні та науково-пізнавальні тексти;

• орієнтуватися у структурі художніх текстів;

• зіставляти вчинки персонажів, визначати мотиви їх поведінки;

• визначати авторське ставлення до подій і персонажів;

• висловлювати своє ставлення до вчинків героїв, давати найпростішу морально-етичну оцінку ситуацій, спираючись на власний досвід;

• визначати теми творчості письменника на основі зіставлення його книжок і творів для дітей;

• знаходити в тексті яскраві, образні слова, вислови для характеристики персонажа, описів природи;

• пояснювати зв'язок образних засобів з авторським задумом [35, С.3].

Таким чином, у сучасних Програмах можна спостерігати тенденцію об’єднання перших кроків навчання читання з цілеспрямованою літературознавчою освітою. Універсальним навчальним матеріалом для вирішення цього завдання є малі фольклорні жанри і дитяча класична поезія.

І це не випадково. Твори усної народної творчості дають недосвідченому читачеві (яким є молодший школяр) унікальну можливість спостерігати єдність форми і змісту, тому що форма у фольклорному творі, по-перше, дуже стійка (в них закріплені досконалі способи і прийоми поетичного бачення світу, механізми поетичних способів мислення, досвід народу в області художнього впливу на особистість), а по-друге, строго функціональна (фольклорний твір обслуговує практичну діяльність людей).

Оскільки форма менше фіксується дитячою свідомістю, цілеспрямоване спостереження за нею починається з жанрів, де форма виступає провідною, а зміст стає другорядним по відношенню до неї.

Зміст словесної формули стає зрозумілим дитині в конкретній живій ситуації гри. Причому одна і та ж ігрова дія може за бажанням дитини з'єднуватися з різними варіантами художньої форми: наприклад, ситуація розрахунку припускає вибір однієї лічилки з ряду знайомих. Пропонуючи дітям на етапі літературознавчої пропедевтики ігри, засновані на дитячому фольклорі, вчитель допомагає своїм учням зробити перший крок до осмислення життєвої ситуації (гри) через художню форму (жанр), співвіднести певне явище реальної дійсності з художнім образом.

Твори малих фольклорних жанрів, які використовуються як навчальний матеріал на етапі літературознавчої пропедевтики, допомагають реалізувати дві принципові ідеї в системі літературної освіти молодших школярів:

* пов’язати в свідомості дитини життєву ситуацію з образами художнього світу ;
* на практичному рівні дати можливість пізнати нерозривну єдність форми і змісту твору.

Але твори малих фольклорних жанрів є зручним навчальним матеріалом не тільки для літературознавчої пропедевтики, але і для навчання власне читання. На рівні формування і вдосконалення навички читання важливим чинником буде малий об'єм тексту фольклорного твору, з чого витікає посильна для дитини задача «прочитати текст відразу повністю». На рівні сприйняття тексту художнього твору про переведення важливим фактором є насиченість тексту знайомими словами, словесними формулами, які сприятимуть розумінню тексту, його пізнаванню, а значить, і його правильній інтонації, правильному вибору відповідної супровідної пластики. А ці деталі без зайвих питань і бесід покажуть вчителю, зрозумілий твір дітям чи ні (якщо по словах-символах відтворюється рух, значить, дитина розуміє те, що вона прочитала). На рівні роботи з дитячою книгою читання творів малих фольклорних жанрів у відповідних книговидавничих формах може стати першим досвідом спілкування дитини з жанровою збіркою.

Проте, фольклор не єдиний навчальний матеріал, на якому може здійснюватися пропедевтична літературознавча робота з учнями. Дитяча класична поезія може служити основою для знайомства з такими поняттями, як «ритм», «рима», «звуконаслідування», «інструментування» і ін. Твори класичної літератури, прочитані в цей період разом з дітьми і самими дітьми, допоможуть формувати естетичний смак молодших школярів. Треба пам'ятати: видо-жанрова, тематична і авторська різноманітність на пропедевтичному (підготовчому) етапі допоможе дитині сприймати літературу як складний і захоплюючий світ, в якому кожний може знайти щось цікаве для себе [53, С. 105-106].

Наукові дослідження (О. Джежелей, 3. Кудіна, В. Новлянська та інші) стверджують, що розуміння твору, його осмислене сприймання приходять із набуттям новихзнань про творчість самого автора, його жанрових особливостей, тобто певної системи літературознавчих уявлень та понять. Отже, щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, а одночасно і суть зображених у ньому життєвих явищ, замало чуттєвого сприймання образів, картин твору — потрібне їх осмислення, логічні судження, певна теоретико-літературна освіченість молодших школярів.

Результати аналізу методичної і психолого-педагогічної літератури (В. Левін, В. Новлянська, 3. Кудіна, Є. ІІасічник, О. Джежелей, Н. Волошина) засвідчують недостатній рівень усвідомлення ролі літературознавчої пропедевтики як одного із засобів підвищення ефективності уроків читання.

За останні роки в документах Міністерства освіти, зокрема у «Державному стандарті початкової ланки освіти. Словесність(читання)», йдеться про «практичне ознайомлення учнів з окремими літературознавчими поняттями (на рівні уявлень без вживання термінів) та елементами літературознавчого аналізу». У «Концепції літературної освіти» (1995 р.) (Н. Волошина, Є. Пасічник, Н. Скрипченко) говориться про забезпечення «сформованості літературознавчих уявлень та вмінь, що дає змогу переходити до вивчення систематичного курсу літератури». З’явились авторські програми, які передбачають уведення літературознавчої пропедевтики (А. Грабовський, О. Мазуркевич, О. Бандура, Н. Волощина, С. Жила та інші), проведення уроків літератури, починаючи з 1-ого класу (Н. Гонтаровська, І. Блиндарук та інші).

Разом з тим, дослідження Д.Ельконіна, В.Давидова свідчать про те, що раннє введення літературознавчих понять не тільки буде доступним розумінню молодшого школяра, не тільки не ввійде у протиріччя з емоційною природою сприймання ним літературного твору, а й поглибить це сприймання.

Яким же чином учні мають засвоїти суму початкових літературних знань, адже відомо, що суть і характер знань завжди визначаються тим, як вони здобуваються? Спираючись на положення про творчий характер процесу сприймання, на проблемно-пошуковий характер засвоєння знань, доцільно не нав'язувати їх учням, а здобувати разом у колективній пошуково-творчій ігровій діяльності. Змістом її можуть стати літературні ігри, у процесі яких і формуються доступні дітям цього віку літературознавчі поняття, а саме: тема, ідея, герой, мова, діалог, монолог, літературний портрет, літературний пейзаж, автор, жанр художнього твору [32, С.31].

Термін «літературна гра» має подвійне значення. По-перше, це — художня творчість, гра мистецькими засобами за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі (політичній, виховній, спортивній), однак відмінна за змістом — тут панують естетичні критерії. По-друге, літературні — це як узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність та розвивають естетичний смак.

У методичному аспекті літературні ігри — це словесні, рольові, драматичні ігри, побудовані на літературному матеріалі, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, дотепність і винахідливість учасників, один із дієвих засобів опрацювання літературного твору.

Гра активізує психічні процеси діяльності учня молодшого шкільного віку (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу), волю, мовлення. Використання на уроках літератури дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Звертання до гри як до засобу організації процесу читацького сприймання продиктоване не лише віковими особливостями молодшого школяра, а й, по-перше, специфікою літературного твору, яка є дуже близькою до художніх умовностей гри, і, по-друге, специфікою сприйняття літератури, яка теж співзвучна природі ігрового моменту, потребує відриву від реальності, переживання іншого світогляду, інших почуттів. Дидактична гра на уроці читання сприяє усвідомленню ідейно-тематичного, композиційного задуму письменника, ознайомлює з літературними поняттями, що, у свою чергу, забезпечує адекватне розуміння твору. Деякі літературні ігри наче й не вносять нічого нового до обізнаності дітей, але приносять велику користь тим, що вчать їх творчо застосовувати наявні знання в інших умовах, активізують різноманітні розумові процеси.

Літературна гра містить величезні можливості: це може бути і засіб аналізу художнього твору, його осмислення, і спосіб оцінки прочитаного, і творчий підсумок вивченого, і метод перевірки рівня засвоєння матеріалу [35, С.4].

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

1) за дидактичною метою їх проведення;

2) за змістом навчального матеріалу.

До **І групи** (ігри за дидактичною метою) належать ігри проблемно-пошукового змісту (на осмислення, одержання нових знань); ігри рефлексивно-тренувальні (на закріплення знань); ігри творчого плану (на формування вміння здійснювати творчий перенос знань); ігри контрольно-оцінні, до створення яких залучаються учні.

До **II групи** (за змістом навчального матеріалу) відносяться ігри: на засвоєння понять «тема», «композиція»; на засвоєння поняття «дійова особа», на розуміння стосунків між персонажами, їхніх характерів; на формування поняття «мова художнього твору»; на формування поняття «автор твору»; на формування поняття «жанр»; літературні ігри та творчі завдання для розвитку уяви, фантазії; для розширення читацького кругозору, збагачення читацького досвіду.

Таким чином, ефективне формування початкових елементів літературознавства відбувається у процесі виконання ігрових завдань, матеріалом для яких є літературно-художні тексти, що вивчаються дітьми на уроці читання, а змістом — літературно-теоретичні поняття. Останні засвоюються учнями для поглибленого розуміння творів.

Варто зазначити, що одержання нових знань не завжди можна забезпечити у процесі організації ігрової діяльності. Тому ігри можна поєднувати з деякими формами проблемного навчання. На етапі ж поглиблення, розширення знань змісту літературного поняття варто використовувати спеціально розроблені для цього ігри.

Зупинимось більш детально на характеристиці виділених груп літературних ігор. Розглянемо ігри, які за своєю дидактичною метою є проблемно-пошуковими, а за змістом навчального матеріалу спрямовані на ознайомлення з поняттям «автор твору», засвоєння якого, на нашу думку, є одним із найскладніших для першокласників [32, С.31].

Варто почати з гри «Що ти про мене думаєш?».У першому класі ця гра проводиться після ознайомлення учнів з українськими казками. Дидактичною метою гри є формування вміння розуміти авторське ставлення до героїв залежно від емоційного забарвлення слова. Учитель пропонує учням прочитати заголовки відомих казок та визначити за заголовками авторське ставлення до героїв. Учні діляться на команди. Виграє та команда, учасники якої найточніше визначали авторське ставлення до героїв.

Після того, як діти зрозуміли, що кожне слово літературного твору містить думки та почуття іншої людини, які можна зрозуміти за уважного прочитання, учитель пропонує наступний варіант гри «Що ти про мене думаєш» з метою виявити вміння співвідносити форму слова з його лексичним значенням, вчити розуміти авторське ставлення залежно від емоційного забарвлення слова в художньому творі. Учитель пропонує дітям, зазирнувши в кінець читанки, переглянути її зміст та записати заголовки художніх творів, із яких можна здогадатися, як автор ставиться до своїх героїв. Переможцем стає той, хто вибрав найбільше таких заголовків та обґрунтував свою думку.

Після гри діти пригадують заголовки інших літературних творів, з яких можна одразу дізнатися, що автор думає про зображених ним персонажів.

У тексті, який читатимуть діти вдома, пропонуємо підкреслити всі слова, які так чи інакше виражають думки автора, дають змогу відчути авторську присутність.

Після того, як учні зрозуміли, що художній твір — витвір конкретної людини, знають дещо з біографії письменника, уявляють, що за словами автора стоять його думки, почуття, ставлення до світу тощо, їм пропонується серія літературно-ігрових завдань, які дають змогу поставити себе на місце автора. Наприклад, «Я головна, я — буква ...».У кишеньку вставляється будь-яка буква, учням необхідно скласти текст, у якому було б не менше ніж 20 слів, що розпочинаються з цієї букви. Виграє той, хто використає найбільше таких слів і його оповідання матиме смисл. Текст може бути й гумористичного змісту.

У цій грі діти не лише активізують свій словниковий запас, удосконалюють літературні здібності, а й вчаться бути в ролі автора. Наведемо зразки таких текстів.

**Смачно...** *Смачно синіє синя слива. Семен смачно смокче сьому сливу. Сашко спакує солоним салом. Сергійко сам смакує супом. Софійка сама собі сиром смакує. Смакують смачно сьогодні Семен, Сашко, Сергійко, Софійка* — *снідають собі.*

**Мильна мишка.** *Миколка миє мишеня маленьке в мисочці малій. Маринка милить мишку милом. Морока! Маленька мишка мильна в милі. Милиться милом мильна мишка, Марина миє мильну миску. Мовчки милуються Миколка, Маринка мишеням. Матуся Миша мимоволі милується маленьким мишенятком.*

Такі ігри можуть мата різні варіанти. Наприклад, гра *«Відсутня буква О».* Учні складають текст, у якому відсутні слова, що мають зазначену букву. Виграє той, хто придумає найцікавіший текст з найбільшою кількістю слів, у яких відсутня зазначена буква.

Гра *«Використай задані слова».* Учням необхідно скласти текст, у якому використовуються задані слова. Одного учня обирають оповідачем. Решта на аркушах паперу пише по одному слову і передає йому. Впродовж 10 хвилин оповідач повинен скласти зв'язний текст з обов'язковим використанням усіх заданих слів у будь-якій послідовності і граматичній формі.

Гра *«Уяви себе...»,* крім вище наведених цілей, допомагає формувати творчу уяву учнів. Учні працюють у групах по 4-5 чоловік. Після ознайомлення з новою книгою кожна група одержує картку з одним із завдань:

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

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

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

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

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

«Уяви себе кореспондентом місцевої газети. Візьми інтерв'ю у автора цієї книги. Про що запитаєш?»

Зважаючи на специфіку засвоєння молодшими школярами літературознавчих понять, учителі можуть самі коригувати послідовність проведення та характер літературних ігор. Наприклад, ігри, які визначаються як контрольно-оцінні, можна успішно використовувати як ігри тренувального змісту. Так, гра *«Письменник* — *не письменник»* сприяє збагаченню читацького досвіду учнів, поповненню запасу знань про дитячих письменників. Заздалегідь готується список прізвищ дитячих письменників, які чергуються з прізвищами видатних наукових громадських діячів, художників, музикантів, але таких, що відомі учасникам гри. У ході гри ведучий вимовляє прізвище письменника — учні підносять руку. Якщо звучить прізвище іншого митця — не підносять. Ті, хто не підніс руку, коли вимовлялося прізвище письменника, і ті,хто підніс, коли воно не звучало, вибувають із гри.

Наприклад, діти повинні вибрати прізвища письменників з такого списку: Марійка Підгірянка, В. Сухомлинський, М Лисенко. К. Гринивичева, К. Білокур.

Після гри діти одержують додаткове завдання: пригадати твори письменників, прізвища яких були в списку, самостійно продовжити цей список.

Спостереження показали, на початку навчального року на уроках літературного читання учні записували в середньому по 7 прізвищ дитячих письменників. У кінці навчального року цей показник у середньому становив 21прізвище, записане одним учнем.

Досвід організації ігрової діяльності літературознавчого спрямування на уроці читання засвідчує ефективне опрацювання літературних творів, свідоме засвоєння таких літературних понять, як тема, ідея, сюжет, персонаж, мова твору, жанр тощо. Діти, відповідно до запропонованого типу діяльності, виконуючи ігрові дії, вчилися помічати та розпізнавати художні засоби виразності, визначати жанрові особливості твору, бачити компоненти твору (персонаж, вчинок), відтворювати в своїй уяві прочитане; вчатьтся розуміти авторський задум і визначати свою позицію, тобто в цілому набувати вміння повноцінно сприймати літературний твір.

Перевага організації ігрового навчання в структурі уроку читання полягає в системності використання літературних ігор, змістом яких є початкові літературознавчі поняття та уявлення, у проблемно-пошуковому підході до їх засвоєння в процесі аналізу літературного твору, у ході літературно-творчої ігрової діяльності молодших школярів на уроці читання.

У збірнику [33] подано ігри з метою формування літературних понять, що є змістом літературознавчої пропедевтики, уведеної до чинних навчальних програм:

* тема, сюжет, композиція, ідея;
* персонаж твору (герой), літературний портрет;
* образ автора, жанр;

а також ігри для розвитку уяви та фантазії; ігри для розширення кола читання, збагачення читацького досвіду дітей; ігри для формування емоційно-образної виразності мовлення, розвитку літературної творчості тощо.

Наводимо приклад літературної гри для формування понять «тема», «сюжет», «композиція», «ідея» (див. дод. Ґ):

**Дитячий театр**

*Дидактична мета:* вчити дітей виокремлювати основні події в творі, виявляти свої враження.

*Зміст*. Учитель ознайомлює дітей із твором і дає завдання показати, зіграти почуте без слів, за допомогою жестів та міміки.

*Наприклад:* «Ріпка» — діти намагаються передати зміст казки без слів, імітуючи рухи головних героїв, показуючи їхній стан тощо [35, С. 5-19].

Результати навчання свідчать, що ігрові дії на уроках читання сприяють вихованню уваги до художнього слова, допомагають помічати та розпізнавати художні засоби виразності, визначати жанрові особливості твору, бачити компоненти твору (персонаж, вчинок), відтворювати в своїй уяві прочитане; вчать розуміти авторський задум і визначати свою позицію, тобто формують уміння повноцінно сприймати художній твір; сприяють подальшому літературному розвитку молодших школярів.

**2.2 Методична реалізація змістового компонента програми літературного розвитку молодших школярів**

Одним із найважливіших умінь дитини є вміння читати. Обсяг інформації постійно зростає, а щоб отримати її з книг, преси, Інтернету, потрібно вміти читати. Сьогодні як ніколи актуальні слова Василя Сухомлинського: «без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання — це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя» [87, С.78]. В умовах особистісно орієнтованого навчання потрібна така система читання, яка забезпечить розвиток дитини, збагатить її емоційно-художній досвід, інформаційно-естетичну базу, що сприятиме становленню духовного світу, розвиватиме відчуття прекрасного.

Читацька діяльність із яскраво вираженою комунікативною спрямованістю є провідною для розділу «Читання і література» у предметі «Рідна мова». Вона багатоаспектна і містить у собі такі поняття, як читацька культура, техніка читання, знання літератури і книги, сприйняття твору, бібліографічна грамотність. Але її головним, вихідним моментом, є навичка читання — основа успішної реалізації усіх змістових ліній програми, важливий засіб розвитку і саморозвитку особистості учня.

Сучасні психологи та методисти визначають навичку читання на початковому етапі як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю з виявленням, активною переробкою і усвідомленням смислової інформації.[30, С.11]

У Державному стандарті і програмах з читання зазначений напрям належить до базових. Протягом навчання в початковій школі молодші учні постійно оволодівають технічною і смисловоюсторонами читання. Ми розглянемо способи формування технічної сторони. Вона передбачає оволодіння учнями способом читання, правильністю, виразністюі темпом*.* Читання стає якісним лише за умов досягнення учнями розуміння прочитаного тексту. У програмах з читання для кожного класу чітко визначено напрями роботи вчителя щодо формування в учнів технічної і смислової сторін, якими вони оволодівають у взаємозв'язку.

Процес читання розглядається психологами як специфічний вид комунікативно-пізнавальної діяльності людини, в якій виділяються зовнішні і внутрішні сторони,що взаємодіють між собою. Зовнішню характеризує технічна (операційна) сторона, а внутрішню — осмислення і розуміння читачем змісту прочитаного.

В. О. Сухомлинський вважав уміння учнів читати найважливішим інструментом навчання. Швидко й свідомо читати — це значить сприймати очима і в думці частину речення чи невелике речення цілком, відірвати свій погляд від книги, вимовити те, що запам'яталося, і водночас думати — не тільки про те, що читається, а й про якісь картини, образи, уявлення, факти, явища, пов'язані з матеріалом, що читається [107, С. 47]. Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти об'єктом контролю і оцінювання є навичка читання з урахуванням усіх її характеристик: спосіб, темп, усвідомленість, виразність. Технічну сторону читання характеризують спосіб, темп, правильність, виразність. У першокласників навичка читання перебуває у процесі її становлення і характеризується побуквеним і відривним складовим способом. У 2—4 класах провідними способами є плавний складовий, плавний з цілісним прочитуванням окремих слів; читання цілими словами і групами слів.

У 2 класі основна увага зосереджується на цілеспрямованому формуванні в учнів правильного, усвідомленого читання вголос цілими словами. З цією метою застосовуються прийоми розширення оперативного поля читання; за завданням вчителя учні читають абзаци тексту у різному темпі, уповільненому і пришвидшеному, за допомогою вчителя визначають, у якому темпі краще прочитати той чи інший уривок тексту або весь твір. Для розвитку правильності читання удосконалюється дикція учнів на основі застосування спеціальних вправ для розминки і тренування артикуляційного апарату, відпрацювання правильної вимови звуків. Під час читання вголос в учнів формується уміння дотримуватися пауз між реченнями, а також ритмічних пауз, зумовлених розділовими знаками і змістом твору. Читацька діяльність організовується таким чином, щоб досягти свідомого читання, цілісного сприймання і розуміння тексту.

У 3—4 класах продовжується цілеспрямований розвиток в учнів уміння правильно, свідомо, виразно читати вголос цілими словами. Але провідна роль належить читанню мовчки*.* Відбувається інтенсивне формування і розвиток продуктивних способів читання (очима, без зовнішніх мовленнєвих рухів, свідомо). У роботі над текстом збільшується питома вага вправ і завдань на розвиток смислової сторони читання, антиципації (здогадки), безпомилкового сприймання тексту, розвиток уваги і пам'яті у сприйманні і відтворенні прочитаного.

Зокрема, читання вважається правильним, якщо учень не допускає: 1) заміни, пропусків, перестановок, спотворення, повторів букв, звуків, складів, слів у тексті; 2) дотримується норм наголошування та орфоепії у системі голосних (ненаголошені [е], [и], чітка вимова звука [о]); 3) чітко вимовляє дзвінкіприголосні у кінці слова та в кінці складу перед наступним глухим;

4) нормативно вимовляє звуки [дж], [дз], [дз'], [ґ'], [ф]; 5) правильно вимовляє слова, які передбачені програмою длякожного класу.

Для формування правильності читання учнів особливо важливою є цілеспрямована робота над дикцією*.* Дикція (від лат. dictio— «вимова») — характеризує ступінь чіткості вимови слів, складів, звуків під час розмови, співів, художнього читання. Правильна дикція у житті людини має важливе значення. Як правильне чітке письмо полегшує читання, так і гарна дикція робить успішним наше усне спілкування. І навпаки нерозбірливе, гаркаве, занадто швидке мовлення порушує комунікацію, а отже — і взаєморозуміння.

Особливістю мовного розвитку молодших школярів є наявність у їхньому мовленні різних відхилень від правильної вимови. Вони виявляються у порушеннях вимови як окремих звуків, так і нечіткості, помилковості вимови звукосполучень складів, слів у мовленнєвому процесі. У першому випадку вчитель спостерігає спотворення вимови окремих сонорних, свистячих і шиплячих звуків або змішані дефекти. Усунення дефектів повною мірою є справою логопедів, бо цей процес вимагає тривалої індивідуальної роботи. В умовах класу доцільним є проведення, наскільки це можливо, короткої артикуляційної гімнастики для мовного апарату, яка є корисною для всіх учнів, а також відпрацьовування на дидактичному матеріалі або уривках з тексту вимови слів із звуками, які діти часто неправильно вимовляють ([р], [л], [х], [ф], [г], [ґ]). Мовну гімнастику зручно проводити за таблицею голосних, до яких у різних позиціях (перед, після) додається одна, дві приголосні. Цю гімнастику планують як на початку уроку, так і в процесі роботи над текстом, якщо вона активізує увагу учнів до читання. Постійне удосконалення дикції учнів, як засвідчують дослідження, упереджує помилки при читанні складних для вимови слів.

Правильності читання сприяє попереднє відпрацювання важких для читання слів,які наводяться в підручнику після тексту, увага вчителя до наголосу, установка на врахування ролі розділових знаків. Зважаючи на готовність класу і складність матеріалу, доцільно доповнювати перелік складних слів. Вони записуються на дошці у стовпчик з позначенням наголосу, їх промовляння має бути чітким, спочатку — уповільненим, а потім — у розмовному темпі. Спостереження показують, що нерідко така робота здійснюється формально. Під час читання учнями вголос вчителі мимохідь виправляють їхні помилки, що в кінцевому рахунку заважає цілісності сприймання, а це не менш важливо, ніж швидке читання. Помилки при читанні найчастіше виявляються у недовимовленні слів, спотворенні закінчень, пропуску якогось звука. Наприклад, навіть у 4 класі діти часто неправильно читають слова: *вічизняна війна, скривжені, абонент* (абонемент), *зашерехотіли* (зашерхотіли), *обизивається* (обзивається), *спухнув* (спурхнув), *незрабне* (незграбне) і т. ін. Тому перед читанням вголос вчителю доцільно давати чітку настанову: дочитувати до кінця, не пропускати букви, не квапитися, не повторювати складів.

Розглянемо основні напрями роботи вчителя щодо удосконалення технічних характеристик уміння молодших школярів читати*.* Молодші школярі на уроках читання оволодівають двома видами читання — вголос і мовчки,які взаємно підсилюють один одного. Процес читання охоплює дві складові: одна виявляється у русі очей і мовно-звукорухових діях, а інша — у русі думок, почуттів, намірів читця (Т. Г. Єгоров, Д. Б. Ельконін). Вчитель має застосовувати різноманітні прийоми, що удосконалюють зорове сприймання, чистоту, чіткість вимови, збільшують «поле читання» учнів.

Методисти, вчителі вводять у практику ігрові завдання на удосконалення техніки читання, розширення поля читання*.* Зокрема:

— словесні гірки, стовпчики слів, розташованих у порядку збільшення довжини, які учні швидко читають згори донизу;

— відтворення точності сприймання рядків, які учні бачили протягом 5 - 6 сек;

— читання слів (речень) із закритою верхньою половиною;

— читання слів, які «перерізані» пунктиром, світлою лінією;

— читання пар слів, у яких відсутні одна-дві літери;

— складання слів із «перемішаних» літер, складів;

— читання перевернутих слів;

* читання «злитих» речень.

На початку другого класу після літніх канікул читацька навичка дітей зазвичай послаблюється, тому доцільно приділити технічній стороні читання посилену увагу. Зокрема, кожен урок бажано починати читацькою розминкою*.* Її змістом можуть бути артикуляційна зарядка і швидке читання ланцюжків коротких слів, які можна зразу охопити зором. Наприклад, це можуть бути набори: 1) односкладових слів (з двох, трьох, чотирьох літер, із збігом приголосних та ін.); 2) двоскладових слів, у яких кожен рядок побудовано з різними складами, з чергуванням слів з різним наголосом і збігом різних приголосних та ін.; 3) трискладових слів з різним наголосом і збігом різних приголосних. Такі набори можна поступово пропонувати дітям, нарощуючи складність слів, поки в класі не зникне поскладове читання (виключенням можуть бути багатоскладові маловживані слова).

Щоб зберегти у дітей інтерес до читання тексту, сюжет якого вже дітям відомий, необхідно урізноманітнювати види читання.Зокрема, слід брати до уваги можливість застосовування таких видів читання:

* читання пошепки, тихо, голосно;
* читання - «гудіння» (напівголосне, у різному темпі);
* читання «дощиком» (напівголосне читання упродовж кількох хвилин усім класом);
* читання «за лідером» (учитель або добре підготовлений учень читає текст в уповільненому темпі, а діти напівголосно прочитують за ним, темп читання поступово пришвидшується);
* хорове (групове) читання певного уривку;
* читання ланцюжком;
* читання комбіноване (вчитель — учні);
* мовчазне читання;
* читання на швидкість;
* читання з метою знаходження певних слів, назв**,** розділових знаків тощо;
* читання в особах;
* читання у парі.

Величезні можливості для комплексного удосконалення всіх якостей читацької навички дає вибіркове читання*.* Діапазон урізноманітнення його формулювань зумовлений метою читання: досягнення виразності, розуміння, сприймання художньої виразності, жанрових особливостей тексту, його творчої переробки тощо.

Благодатним засобом для удосконалення мовленнєвих досягнень учнів є читання скоромовок*,* що сприяє чистоті, чіткості, правильності вимови. Скоромовки багаті на звукові повтори, незвичні і складні для вимови слова.

Методика навчання читання скоромовок передбачає такі моменти:

1) діти мають розуміти значення усіх слів, з яких складено скоромовку; 2) навчитись читати скоромовку повільно, але дуже чітко, правильно вимовляти всі слова; 3) читати скоромовку у звичайному розмовному темпі; 4) вимовляти скоромовку у пришвидшеному і швидкому темпі.

У формуванні в учнів техніки читання важливо врахувати широкий діапазон їх індивідуальних особливостей: розвиток мислення, темп мовлення, увагу. Щоб поліпшити якість читацької навички, треба заохочувати дітей до читання не лише підручника і творів з позакласного читання, а й будь-яких текстів,доступних їхньому розумінню. Для цього у сімейному колі є чимало можливостей: спільне читання книг, реклами, дитячих журналів, етикеток, заголовків у газетах, змісту телепрограм, рецептів страв, участь в іграх, які передбачають уважне перечитування інструкцій тощо. Отже, чим частіше діти читають незнайомі тексти, тим швидше в них удосконалюється техніка читання.

У 3 класі основним видом стає читання мовчки*,* яке сприяє пришвидшенню темпу читання. Йому мають передувати цікаві, доступні завдання, які можна потім перевірити. Варіантів формулювання завдань для читання мовчки є дуже багато, адже їх зміст зумовлений різними обставинами: чи вперше діти читають текст, чи його перечитують; який жанр твору; наскільки твір є складним для дітей та ін. Наведемо приклади формулювання завдань:

— Прочитай вірш мовчки. Ранню чи пізню осінь описано в ньому? Чому ти так думаєш? («Осінь» Я. Щоголіва);

— Прочитай мовчки. Що з прочитаного тобі незрозуміло? Підготуйся запитати про це вчителя. («Як жила книга за часів Київської Русі» за О. Єфімовим);

— Прочитай текст мовчки. Знайди речення, яке передає головну думку прочитаного. («Друкар книг, перед тим не бачених» за О. Єфімовим);

— Прочитай мовчки. Чи зрозумів ти, де і коли відбувалась описувана подія? («Школа Володимира Великого» за Антоном Лотоцьким);

— Прочитай оповідання мовчки. Що в цьому творі вигадано, а що — ні? («Любіть книгу» Остапа Вишні);

— Прочитай вірш мовчки. З чого видно, що хлопчик — завзятий читач? Яким ти його уявляєш?

Нагадаємо, що за вимогами програми темп (швидкість) читання співвідноситься із способом читання, розумінням тексту, періодом навчання. З особливою увагою слід поставитися до дітей, які мають психофізіологічні вади: заїкання, поганий зір, природну повільність. Під час опитування це не може бути підставою для зниження оцінки.

Виразному читанню, як одному з видів мовленнєвої діяльності, притаманні всі її функції: виховна, комунікативна, пізнавальна, естетична.

Виразне читання і мовлення учнів значною мірою віддзеркалює виразність мовлення самого вчителя. Уміння вчителя добре володіти своїм голосом не замінить фонозапис, бо виразність його читання — передумова інтересу дітей до уважного, вдумливого читання. Відомо, що молодші учні дуже чутко реагують на модуляції голосу вчителя, розрізняючи таким чином, що він схвалює і що засуджує. Тому у навчанні дітей виразному читанню мають органічно поєднуватися виховні можливості природного наслідування учнями виразного мовлення вчителя із цілеспрямованим і систематичним розвитком в учнів уміння виразно читати текст на основі його розуміння.

Готуючись до виразного читання, школярі глибше, повніше усвідомлюють зміст і тональність твору, аналізують мотиви вчинків дійових осіб, їхнє мовлення. Ці дії сприяють розвитку в учнів логічного і образного мислення, мовлення, уяви, співпереживання дійовим особам.

В методиці тривалий час співіснують різні визначення сутності поняття «виразне читання в школі». Одні автори ототожнюють його з художнім читанням (декламаційним мистецтвом), інші — розуміють як читання, що вимагає спеціальних умінь, треті — звужують це поняття лише до використання інтонаційних засобів виразності. Ці розходження зумовлені різним розумінням співвідношення у читанні логічного, образно-емоційного та естетичного аспектів. Підкреслимо, що ще К. Д. Ушинський пропонував учителям поєднувати у навчанні молодших школярів виразному читанню логічну та емоційну сторони. На становлення методики виразного читання у XX ст. помітно вплинула методика К. С. Станіславського, за якою існуючі підходи доповнювались такими важливими вимогами як залучення творчої уяви читача, необхідність природного звучання мовлення, співпереживання героям, вияв авторської позиції.

Уміння виразно читати розглядається як комплексне інтелектуально-емоційне утворення, яке охоплює низку інших умінь. Оволодіння ним є складним і поступовим процесом. Спеціальні дослідження дозволяють зробити висновок про те, щоу багатьох випадках діти читають монотонно, не дотримуються пауз, їм важко визначити логічний наголос, передати емоційне ставлення до прочитаного. Вказівки вчителів «Читай виразно!», «Читай правильно і красиво!», «Читай, як я прочитала!» малоефективні.

Сучасні методисти вважають, що виразне читання школярів об'єднує два напрями — розвиток техніки мовлення і підвищення культури мовлення та оволодіння емоційно-логічними засобами виразності (М. Р. Львов, 3. А. Агейкіна, М. С. Вашуленко, А. Й. Капська, Г. А. Олійник, Т. А. Потапова, Н. М. Зорька та ін.). Ознайомлення із відповідною літературою дозволяє визначити типові методичні прийоми інтонування учнями текстів: на основі наслідування, врахування особливостей жанру твору, аналізу тексту, його структури, орієнтації на слухача, усвідомлення мовцем задачі читання тощо.

Складність формування в учнів виразного читання зумовлена передусім залежністю цієї якості від багатьох умов, які прямо чи опосередковано на неї впливають.

Методичними умовамиформування у молодших школярів виразного читання є:

— розвиток чіткої, правильної вимови усіх звуків, володіння диханням, голосом, дикцією;

— засвоєння норм літературної вимови;

— оволодіння прийомами інтонування (тон, темп, паузи, логічні наголоси);

— розвиток уяви, емоційності читання;

— сформованість в учнів усіх складових навички читання;

— розуміння смислу прочитаного, мотивів і почуттів дійових осіб.

Сформованість на достатньому рівні техніки читання є первинною умовою досягнення його виразності Адже виразно читати будь-який текст може лише той учень, який володіє навичкою правильного, плавного, свідомого і достатньо швидкого читання.

Протягом усіх років навчання учитель має знаходити можливості для розвитку техніки мовлення дітей. З методики виразного читання відомо і такі рекомендації щодо оволодіння правильним диханням. Зокрема, слід дотримуватися таких вимог: 1) дихати непомітно, безшумно, глибоко вдихати носом і ротом (у приміщенні); 2) вдих робити під час мотивованої паузи; 3) не переповнювати легені повітрям; 4) непомітно поповнювати повітряний запас до останку (воно зігріває, зволожує голосові зв'язки); 5) спокійно, плавно, повільно видихати повітря; 6) враховувати довжину фрази, використовувати запас повітря економно; під час пауз робити добір.

На уроках читання можна виконувати нескладні тренувальні вправи: 1) вдих на рахунок «1—3» (про себе), затримка повітря на «1—3» (про себе), рахунок на «1—3» вголос; 2) повільно на видиху вимовляти голосні, ніби «вистрілюючи» в повітря, кілька разів промовляти приголосні; 3) вдих, пауза, видих з вимовою слів по складах: по-ди-вив-ся*;* 4) читання речень на одному видиху (поступово збільшується кількість слів); 5) читання віршів: з вдихом перед кожним рядком; два рядки на одному вдиху; із збільшенням рядків.

Важливою умовою опанування учнями навичками виразного читання є зразок мовлення і читання вчителя*.* Використання зразка (у будь-якій формі) длянаслідування виразності читання має супроводжуватися коментарем вчителя, зосередженням уваги дітей на тому, які засоби виразності відповідають задуму читця.

Організовуючи слухання учнями виразного читання своїх товаришів, доцільно використовувати прийом зіставлення різних варіантів звучання твору. У 4 класі доступним, з нашого погляду, є зіставлення таких варіантів читання, які показують різне місце логічного наголосу, передають різне ставлення до описуваної події.

Підготовка учнів до читання в особахмає певні особливості. Для формування цього уміння доцільно добирати добре структуровані тексти з діалогами і авторськими підказками щодо вибору тону читання, його емоційної забарвленості.

Уміння молодших школярів користуватися паузоює найважливішою ознакою виразності читання. Для оволодіння цим умінням рекомендуємо такі види завдань:

— спостереження під керівництвом учителя за роллю паузи в кінці і в середині речення (з опорою на розділові знаки);

— зіставлення варіантів читання речення, коли неправильне додержання пауз порушує розуміння змісту;

— знаходження речення, після якого має бути найдовша пауза;

— знаходження речення, перед яким треба зупинитися;

— визначення тривалості паузи в кінці віршованого рядка;

— зазначення пауз у передачі настроїв героїв, описі подій (з допомогою вчителя);

— розмітка в межах строфи або абзацу тривалості пауз (довга — ///, середня — //, коротка — /) з урахуванням розділових знаків та емоційного стану дійових осіб;

— читання твору ланцюжком, коли читець закінчує читати на довгих паузах.

Крім пауз і логічних наголосів, важливе значення для сприймання твору має мелодика звучання— його підвищення або пониження, а також сила і тривалість звучання.

Формування уміння виразно читати передбачає визначення логічного наголосу.Воно охоплює:

— розпізнавання учнями на слух логічних наголосів у читанні вчителя, читця;

— самостійне знаходження слів, які слід прочитати з логічним наголосом;

— читання речення так, щоб слово з логічним наголосом було яскраво виділено інтонаційно;

— зіставлення мети висловлювання з місцем логічного наголосу у реченні.

Наприклад, у процесі перечитування оповідання В. Сухомлинського «Як же все це було без мене?» (2 клас) вчитель пропонує дітям прочитати речення з тексту «Це перша твоя сорочечка», щоразу змінюючи місце логічного наголосу. На дошці робиться відповідний запис:

**Це** перша твоя сорочечка.

Це **перша** твоя сорочечка.

Це перша **твоя** сорочечка.

Чи змінюється інтонація читання? У текстах, які діти готуються виразно прочитати, слід знаходити такі речення, у яких додержання логічного наголосу переконливо ілюструє його роль у передачі ставлення читача до зображуваного.

У формуванні уміння учнів виразно читати враховуються жанрові особливості творів, їх тональність, настрій.У початкових класах діти читають різні твори усної народної творчості та авторські тексти: казки, вірші, оповідання, легенди, повісті, байки, п'єси, загадки, скоромовки. Усвідомлення жанрових особливостей та їх наступне врахування під час читання є також засобом літературного розвитку школярів.

За новими підручниками у кожному класі діти читають багато віршів.Ці твори мають різну структуру, обсяг, емоційну тональність, інтонаційний малюнок. Зважаючи на складність інтонування твору, вчитель вирішує, яким чином краще організувати підготовку до його виразного читання.

У 2 класі первинне сприймання учнями віршів відбувається переважно через слухання виразного читання вчителя. Перш ніж читати, вчитель створює відповідну установку: пропонує, щоб діти сіли зручно і налаштувались уважно слухати вірш. Наступний крок читання вірша можна організувати по-різному: діти читають вірш мовчки і готують запитання до вчителя про слова, вирази, які їм незрозумілі. Якщо зміст вірша доступний, можна запропонувати його читання напівголосно всіма учнями. Але перед цим вчитель звертає їх увагу на наголос слів, записаних на дошці, на вимову власних назв. Для віршів характерною є ритмічна мова, яка вимагає уваги читців до звукової сторони, передачі рими.

Готуючись до виразного читання, спершу діти мають розглянути, як побудовано вірш.Структура віршів, що є у «Читанках», різноманітна. Насамперед вони відрізняються довжиною строф (від 2 до 19 рядків); в середині строф трапляється повторення рядків; є вірші-описи, вірші-діалоги, вірші-безконечники тощо. На відміну від прози у віршах членування строфи за допомогою пауз, як правило, не збігається із синтаксичною паузою. Тому треба поступово привчати дітей, читаючи вірш, членувати його не за рядками, а за смисловими одиницями; таке членування задається розділовими знаками, мелодією, римуванням рядків.

Читання байокє особливо цікавим для учнів, бо у цих творах наявні динамічний сюжет, виразні характеристики дійових осіб, яскрава, метка мова, висновок-мораль. Зміст байок має значний потенціал для виховання дітей, їхнього літературного розвитку. Однак виразне читання байок і для старших учнів є складним, бо при цьому через інтонацію, міміку слід «показати» не лише характери дійових осіб, а й ставлення автора до зображеного.

Починаючи з 3 класу, коли техніка читання у дітей переважно сформована, збільшуються можливості для глибшого сприймання тексту, «вичитування» настрою, з'ясування підтексту. Це створює основу для усвідомленої передачі в процесі читання тональності, логічних наголосів, пауз. Після аналізу твору для підготовки до виразного читання можна використовувати складання партитури. Радимо використовувати такі умовні позначення:

— логічний наголос\_\_\_\_\_;

— паузи: коротка\_\_/, середня\_\_//, довга\_\_///;

— висота голосу: підвищення, зниження ;

— темп: уповільнений -----; пришвидшений *^^^.*

Вчителю необхідно систематично спільно з учнями, використовуючи позначення, робити розмітку уривків, потім керувати відповідно до неї читанням учнями вголос індивідуально, групою чи хором (залежно від складності тексту).

Виразне читання народних казоквідрізняється низкою особливостей. Ці твори мають своєрідну тональність і композицію. У казках яскраво передається боротьба добра і зла, розуму і дурості, вони завжди закінчуються перемогою добра. Отже, важливим є висновок про утвердження оптимістичного ставлення до життя. Це треба мати на увазі, готуючи дітей до читання казок уголос.

Реалізація такої змістової лінії програми, як смисловий і структурний аналіз тексту є невід'ємною складовою кожного уроку читання, адже без якого неможливо проникнути в сутність тексту, осмислити прочитане, правильно його сприйняти. Смисловий аналіз тексту є основою його розуміння, опорою длясвідомого виразного читання. За вимогами програми з читання випускники початкової школи мають усвідомлено і достатньо повно сприймати і розуміти фактичний зміст, основний смисл прочитаного тексту, розповіді вчителя або однокласників.

Техніка читання і рівень розуміння прочитаного є взаємопов'язаними поняттями. Разом з тим швидке читання не є вичерпним критерієм повноцінного читання. Швидкість тоді доцільна, коли не втрачається розуміння прочитаного. «Швидко і свідомо читати — це значить сприйняти очима і в думці частину речення чи невелике речення цілком, відірвати свій погляд від книжки, вимовити те, що запам'яталося, і водночас думати не тільки про те, що читається, а й про якісь картини, образи, уявлення, факти, явища, пов'язані з матеріалом. До такого ступеня досконалості треба доводити читання вже у початковій школі... Не вміючи швидко й свідомо читати, учень не встигає думати. Читання без вдумливості, без думки притуплює розум» [107].

Розуміння тексту — це опосередкований аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення основних елементів матеріалу та об’єднання їх у єдине ціле [72, С.29]. На думку видатного вченого А. А. Будного, з яким не можна не погодитися, розуміння виступає як привласнення знань і перетворення їх у складову частину психологічного механізму, що регулює діяльність у відповідності з вимогами практики. І в результаті розуміння знання стають частиною внутрішнього світу особистості і впливають на регуляцію її діяльності.

Існують різні концепції щодо того, як відбувається процес розуміння: ми опираємось на думку психолога Л. С. Виготського. «Зазвичай думають, — пише Виготський, — ...що розуміння краще при повільному читанні, проте при швидкому читанні (у більш швидкому темпі) розуміння краще, тому що швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання»[12]. Але автор вказує на те, що, на жаль, читання вивчалось як «складна сенсомоторна навичка, а не психічний процес складного порядку», і робота зорового механізму певною мірою підпорядкована процесам розуміння, Вміння орієнтуватись у складному внутрішньому просторі, можна було б назвати системою відносин. І у цьому налагодженні відносин, виділенні важливого у повідомленні і переході «полягає процес розуміння. Читання — складний процес, у якому безпосередню участь беруть вищі психічні функції... Розуміння оповідання нагадує розв'язок задачі у математиці. Воно полягає у відборі правильних елементів ситуації і поєднання їх у правильному співвідношенні, а також надання кожному з них правильного значення, впливу І ступеня важливості» [35, С.209—211].

Вчені виділяють два підходи до характеристики читацької діяльності — *когнітивний* і *комунікативний,* У першому випадку читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність, що охоплює смислове сприймання, мислительну обробку й інтерпретацію інформації. Когнітивний напрям роботи з текстом передбачає: відтворення учнями послідовності подій у тексті (розкажи, що за чим відбувається в оповіданні); визначення структури твору (знайди у казці зачин, основну частину, кінцівку); перечитування тексту з метою пошуку відповіді на поставлене запитання (знайди абзац, у якому сказано про час і місце події); усвідомлення взаємозв'язку між заголовком і темою твору (поміркуй, чому так названо оповідання; поміркуй, як по-іншому можна назвати це оповідання) та ін.

У 3—4 класах основним видом читання має стати читання мовчки, якість якого найточніше передає досягнення учнів у темпі читання і розумінні прочитаного. Дослідники з психології читання визначають два рівні розуміння тексту: *безпосереднє* й *опосередковане.* Безпосереднє розуміння досягається відразу, не вимагаючи від людини особливих розумових зусиль, воно зливається із сприйманням. Опосередковане розуміння розгортається поступово, проходячи ряд етапів. Воно являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, яка охоплює різні мислительні операції, має емоційне забарвлення.

Дослідження, проведені Н. В. Ігнатенко, засвідчили, що розуміння тексту молодшими школярами є поетапним. На **першому етапі** відбувається орієнтування у фактичному змісті тексту і виявлення емоційного сприйняття прочитаного. Тут вчитель найчастіше використовує підготовчу бесіду, уточнення розуміння учнями смислового і образного значення окремих слів і речень. Розгорнутість **другого етапу** — читання-аналізу — залежить від складності тексту. При всій важливості розуміння учнями значення окремих слів і висловів, які є у тексті, для пояснення треба вибрати суттєве, від чого залежить загальне розуміння теми та ідеї твору, щоб не було збочення у словотлумаченні. Помічено, що у недосвідчених читачів часто з'являється суб'єктивне враження, що вони зрозуміли текст відразу після його прочитання. Хоча, як виявляється згодом, вони не можуть відповісти на прості запитання за змістом прочитаного. Після первинного сприймання тексту учнями доцільно з'ясувати, що для них було новим, невідомим; яке враження справило на них прочитане.

На цьому етапі може бути запропоноване і завдання творчого характеру. Наприклад, у невеликому тексті діти читають тільки перший і останній абзаци. їм пропонується висловити припущення, що може бути у середній частині.

Наступним, **третім, етапом** є поглиблений смисловий аналіз тексту, метою якого є досягнення розуміння істотних зв'язків, відношень, головних ознак тощо. Основними методичними прийомами цього етапу є завдання на вибіркове читання, а також запитання, що передбачають вільне конструювання відповідей.

Смисловий аналіз тексту має сприяти розвитку літературного мислення учнів, формувати вміння, які необхідні длярозуміння внутрішнього стану дійових осіб, розвитку художнього образу.

Серед прийомів, які сприяють розумінню тексту, неабияке значення має обговорення заголовка.Ця робота доступна вже другокласникам. Діти переконуються, що заголовок може мати різні форми: запитання (наприклад, «Хто чого вчиться» В. Фетисова, «Як Наталя у Лисиці хитринку купила» В. Сухомлинського, «З кого песик приклад бере» Б. Вовка), слова або словосполучення «Ковалівна» Л. Компанієць, «Літній вечір» Олександра Олеся. Заголовки, у формі називних (розповідних) речень, бувають двох видів: одні з них містять приховані запитання (наприклад, «Кольорові пташки» В. Лучука, з народного «Приховала»), а інші — ні («Древній Київ» Н. Забіли, «Хліб» Т. Коломієць та ін.).

Для третьокласників продуктивним є обговорення заголовків та їх подальше зіставлення з головною думкою прочитаного.

Щоб досягти достатнього розуміння учнями прочитаного, необхідно враховувати особливості сприймання ними творів різних жанрів.

У розумінні *науково-популярних оповідань* основна роль належить точному розумінню понять, термінів, знаходженню і поясненню учнями причиново-наслідкових зв'язків, які у більшості текстів недоступні для безпосереднього сприймання. Встановлено, що діти молодшого шкільного віку охоче і легко відповідають на запитання: «Який предмет чи явище?», «Що це за предмет?», ніж на запитання «Чому?», «Що з чим зв'язане?». Ця особливість зумовлена тим, що пояснення причинно-наслідкових зв'язків спирається на уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне. У процесі аналізу таких текстів необхідно спочатку встановлювати зовнішню послідовність подій, основних думок кожного абзацу, а потім зосереджувати увагу дітей на встановленні причин і наслідків, головній думці всього тексту.

Розуміння учнями *художніх творів* передбачає сприймання і усвідомлення художніх образів, засобів увиразнення (порівнянь, метафор, епітетів, повторів, ролі розділових знаків тощо).

Щоб діти зрозуміли зміст *байки,* їм необхідно здійснити перехід від конкретного до загального, розпізнати в описаній події загальне типове явище. Характерною особливістю байок є їх універсальний морально-етичний зміст, можливість перенесення моралі байки на конкретну життєву ситуацію. Таке перенесення длямолодших учнів є складним, бо їхній особистий життєвий досвід досить обмежений. Щоб полегшити цей процес, треба звернути увагу дітей на особливу виразність мови дійових осіб, суперечливість їхньої поведінки, залучити враження від розгляду малюнків. Сутність байки і авторського ставлення до зображеного міститься в її моралі. Тому осмислення саме цього висновку у висловлюваннях учнів дасть їм змогу достатньо повно осягнути прочитане.

У 3—4 класах кількість завдань у підручниках на вибіркове перечитування невелика. В контексті обговорюваної теми радимо розширити цю групу такими видами завдань: перевірка розуміння учнями певного явища; знаходження опису подій; виявлення емоційності сприймання, почуттів; з'ясування ролі повторення одних і тих самих слів, виразів; встановленнязв'язку прочитаного з ілюстраціями; перечитування з метою поділу тексту на частини, добору заголовків, складання плану тощо. У процесі вибіркового перечитування об'єктом уваги учнів може бути спостереження за мовою дійових осіб, виявлення характерних ознак їхніх вчинків; читання з метою переказу, розповіді, скорочення тексту, з різними завданнями на відпрацювання швидкості, виразності, підготовки до інсценізацій.

Для розуміння тексту необхідно підвести дітей до *усвідомлення ними головної думки прочитаного.* Нарощувати складність завдань на визначення головної думки прочитаного пропонуємо за таким алгоритмом:

— пошук учнями слів з найбільшим смисловим навантаженням в окремих уривках або в цілому тексті;

— пошук речень, у яких передано найважливіші думки;

— визначення змісту думки, переданої в назві твору;

— зіставлення «головних» слів тексту з його назвою;

— визначення головної дійової особи твору;

— встановлення зв'язку між головною думкою твору із змістом прислів'їв та приказок, які йому відповідають.

На якості вміння учнів виділяти головне у прочитаному істотно позначається рівень володіння ними такими розумовими прийомами як *абстрагування, порівняння, узагальнення.* Полегшує використання цих прийомів зовнішня опора в самостійній роботі учнів над текстом.

Для розуміння тексту важливо застосовувати *структурний аналіз тексту.* Молодші школярі вже в 2 класі набувають певного читацького досвіду орієнтування у зовнішніх особливостях побудови тексту: розрізняють в ньому заголовки і підзаголовки, елементи, що виділяються різним шрифтом (курсив, жирний шрифт), абзаци, малюнки. Логічна структура тексту зовнішньо виявляється у його *абзацах, частинах,* а внутрішньо — у розгортанні сюжету твору, перебігу подій.

У структурі прозового тексту найбільшу увагу привертає *абзац.* Тому під час читання необхідно привчати дітей орієнтуватися у будові тексту: у кількості, обсягу абзаців, їх послідовності.

Логічний аналіз прочитаного виявляється у завданнях учням визначити ланцюжок подій, скласти *план тексту,* підготуватися до його переказу. За вимогами навчальних програм самостійне складання плану до прочитаного тексту має бути сформоване в учнів 3 класу. Уміння складати план твору і переказувати текст прямо залежить від уміння учнів визначати головну думкупрочитаного, встановлювати послідовність подій:що було на початку оповідання, що відбувалося потім, чим все закінчилося.

З допомогою вчителя у 3 класі учні розробляють таку пам'яткудля складання плану оповідання:

1. Прочитай все оповідання.

2. Поділи його на частини, позначивши початок і кінець кожної крапкою.

3. Перечитай першу частину, виділи в ній головне.

4. Придумай назву для цієї частини і запиши її.

5. Виконай таку саму роботу під час читання наступних частин.

6. Перевір себе: прочитай план, переглянь оповідання, переконайся, що не пропущено основні події, що за пунктами плану можна відтворити все оповідання.

У процесі смислового аналізу завершальним етапом є *діалогічна взаємодія читача з текстом, узагальнення прочитаного.* Метою цього етапу є поглиблення розуміння учнями тексту, виявлення їхнього особистого ставлення до змісту прочитаного. У розумінні прочитаного важливим засобом є *пізнавальний діалог читача з текстом.* Доступною формою такого діалогу для молодших учнів є запитання-відповіді, які можуть варіюватися, уточнюючи, поглиблюючи розуміння, формулювання оцінних суджень, творчі завдання щодо зміни тексту. Діалогічне читання створює комунікативну ситуацію і *переводить читання з репродуктивного рівня на особистісний, смисловий,* коли створюються умови для відтворення, реконструкції тексту, доповнення його і оцінки. Якщо відбувається особистісне включення читача у текст, діалог з автором, у цьому випадку читач не просто сприймає і засвоює знання, а активно прагне досягти адекватного розуміння.

У процесі читацької діяльності переробка текстової інформації, яка здійснюється засобами когнітивних операцій і діалогу з текстом, охоплює не лише виникнення діалогічних реплік читача, а й висунення гіпотез і припущень. Тому повноцінне розуміння текстової інформації передбачає сформованість як когнітивної, так і діалогічної взаємодії з текстом.

*Діалогічна взаємодія читача з текстом* виявляється у самостійній постановці запитань до частини або всього тексту, а згодом і включення в уявний «діалог» з автором або персонажем твору. Для молодших школярів діалог з текстом — це *самопостановка запитань до тексту.* Характер запитань засвідчує глибину проникнення у зміст твору, його ідею, розуміння художніх образів.

Мовленнєвий розвиток учнів належить до провідних напрямів як методики читання, так і викладання української мови. На уроках читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності (прямим чи опосередкованим) на кожному уроці, незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку. Усі види завдань, які застосовуються для розвитку читацької навички, аналізу творів, розвитку інших здібностей чи якостей читача, вимагають певного рівня мовленнєвого розвитку, що передбачає і розвиток мислення.

Мета кожного вчителя — зробити мовлення дітей змістовним, правильним, чітким, виразним, багатим (за словником). На уроках читання у початкових класах розвивається внутрішнє (для себе) і зовнішнє (для спілкування з іншими) мовлення.

Внутрішнє мовлення — це розумовий процес, який здійснюється на мовному матеріалі, але зовні він мало виявляється. Якщо ж вчитель дає завдання підготуватися до якоїсь мовленнєвої діяльності, то учень подумки складає відповідь (переказ, речення, опис тощо), а лише потім її висловлює чи записує. Зовнішнє мовлення виявляється у монологах і діалогах.

У розвитку мовлення провідними методами є: вправляння, пояснювально-ілюстративний, продуктивний, частково-пошуковий, дослідницький. Будь-які вправляння, творчі роботи мають на меті досягти активного сприймання і засвоєння слів, виразів, використання образних засобів у власному мовленні. У чинних програмах з української мови і читання більш чітко і послідовно реалізовано комунікативну спрямованість оволодіння мовою. Особистісна, розвивальна основа сучасних методик також посилює цей підхід. Відповідно у підручниках реалізовано певну систему мовленнєвого розвитку молодших учнів, яка охоплює кілька напрямів.

1. У кожному підручнику є *орієнтири* (умовні позначення), що передбачають виконання учнями завдань на розвиток мовлення: «Прочитай правильно», «З'ясуй значення слів», «Вживай у своєму мовленні».

2.Забезпечення *мотиваційно-емоційної складової* формування у дітей бажання та інтересу до вивчення рідної мови, її збагачення і правильного використання. З цією метою у підручниках запроваджено таку систему: пряме заохочення до сумлінного вивчення мови у зверненнях «Любий друже!», включення текстів, якіпередають захоплення українською мовою (наприклад, у 2 класі — «Рідна мова» Л. Забашти, «Колискові», «Звертання» Д. Білоуса, «Є слова, що білі-білі» О. Олеся, «Мовні цікавинки», «Матусин заповіт», «Поетичні перлинки» та ін.). Цей напрям слід продовжувати і у 3—4 класах, пропонуючи дітям добирати до слів якомога більше ознак, «збирати» дієслова. Все це підводить їх до думки про те, наскільки багата українська мова.

3. Робота над *наголошуванням і вимовою слів* передбачає постійну увагу вчителя до правильного наголошування і чіткості вимови учнями звуків і слів.

Для формування правильного наголошування корисними є такі завдання:

— Прочитайте абзац, назвіть слова, у яких наголос падає на перший (другий, третій) склад;

— Прочитайте абзац, знайдіть слово, у якого із зміною наголосу змінюється значення;

— Прочитайте речення, назвіть слово, у якому вам складно визначити наголос.

4. *Збагачення словника учнів* передбачає різноманітні види завдань:

а) уточнення і конкретизація значення слів, що має на меті попередження лексичних помилок, які виникають через незнання (або неточне розуміння) учнями значень слів і правил їх вживання.

б) введення у словник нових понять, термінів, їх джерелом є, передусім, тексти творів. Майже у кожному читачі знаходять нові длясебе поняття, слова. Відомо, що протягом 4 років початкового навчання словник молодших школярів зростає від 3—7 тисяч до 8—15 тисяч слів [54, С.38]. Це означає, що щоденно словник поповнюється майже десятком слів. Роль уроків читання у цьому процесі величезна, бо на кожному відбувається збагачення новими словами, активізація і уточнення словника.

в) важливим засобом мовленнєвого розвитку учнів є увага до джерел виникнення слова, зокрема походження власних назв (дійових осіб, географічних назв, що є у творі). Привабливими для дітей у цьому плані є мовні цікавинки у віршах Т. Коломієць, у яких читач зустрінеться з хлопчиками Дбайком, Поливайком, Посипайком, незвичайними персонажами Кудикалом, Нікудикалом, Неминалицею, Небувалицею, Криклею-зниклею («Імена» А. Костецького), героями казок М. Носова «Як Незнайко був художником» та В. Струтинського «Про хлопчика Абихто» та ін. Під час опрацювання цих та інших творів можна запропонувати учням таке завдання: «Поміркуйте, як співвідноситься ім'я головного героя твору із його вчинками, словами».

5. *Опрацювання образних засобів художніх творів* має на меті розвивати в учнів яскравість та виразність мовлення, розширювати словниковий запас, образне мислення, уяву. Молодші школярі знайомляться з роллю образних засобів практично, переважно без вживання термінів.

У художніх текстах, що читають діти, дуже часто вживаються *метафори,* у яких передається уподібнення одного явища іншому, що чимось схоже, нагадує його. Найчастіше це виявляється в тому, що дії людини переносяться на природні явища, якісь предмети. Наприклад, вірші Н. Забіли «Хто сильніший?», «Чотири пори року» побудовано на метафорах. Так, Весна — це *весела, гарна, кучерява, маленька дівчинка,* яка *біжить, сміється, сіє трави,* Літо — *гарна, струнка дівчина.* Осінь — *працьовита молодиця,* Зима — *бабуся лагідна.* У даному випадку уособлення (персоніфікація) надає виразності, яскравості поезії. Метафоричність мовлення є особливо характерною для казок та загадок.

Українська мова багата на *синоніми,* слова, які по-різному називають одне й те саме поняття, явище, вони близькі за значенням, але розрізняються за сферою вживання і емоційно-експресивним забарвленням. У підручниках пропонуються два види завдань: 1) визначення у тексті слів, які по-різному передають якусь ознаку, дію. Наприклад: знайдіть у тексті слова, які передають значення слова говорити (бачити, дивитися, йти, шукати, допомагати, шануватитощо); 2) добір синонімів до слова, що вжите у творі, з метою точнішого розуміння образу, яке він створює. Наприклад, до слова дзвінка(стежинка) («Ліщина» С. Жупанина) третьокласники добирають синоніми весела, радісна*,* до вислову тріпоче серце(«Птиця» Д. Павличка) — сильно б'ється, дуже перелякане;до слова відкрите(серце) («У дитячому театрі» Н. Забіли) — щире, добре, турботливе.

Привернення уваги до *багатозначності слів* є дуже цікавим і ефективним прийомом роботи. Якщо під цим кутом зору проаналізувати художній текст, то в нім, як правило, знайдеться чимало багатозначних слів. Наведемо для прикладу багатозначні слова з творів розділу «Із скарбниці казкарів світу»: укривав, сяє, спалахнув, золото, срібло, коло, рука, світлий, зірка, місяцьта ін.

Прикрашає мовлення, надає йому влучності, образності вживання *фразеологізмів.* Ці вислови надають мовленню виразності, в них приховано виховний смисл, оцінне судження. Не можна проминути в аналізі образних засобів прочитаних творів такі звороти: *зробив, як кіт наплакав; росли, як з води; ані пари з вуст; мурашки поза плечима бігали; накивала п'ятами; дати відкоша; вскочив у халепу* та ін. Розкриття їх значення змушує дітей замислитись, відшукати точні аналоги, а це розвиває одночасно їхнє мовлення і мислення.

На уроках читання *прийом порівняння* виступає як загальнопізнавальний прийом і як образний засіб*.* У першому випадку він використовується як розумова дія для вправ на узагальнення, виключення зайвого, зіставлення різних за жанрами творів, встановлення схожого і відмінного між прочитаним і власним життєвим досвідом, порівняння мовлення різних дійових осіб.

6. На уроках читання пріоритетнимє *розвиток зв'язного мовлення.* У цьому процесі слід брати до уваги необхідність систематичних вправ щодо забезпечення таких аспектів розвитку мовлення:

а) формувати в учнів уміння ставити запитання до тексту, знаходити у тексті готові відповіді і правильно конструювати власні (повну, коротку);

б) організовувати ситуації діалогу і полілогу за прочитаним, життєвим досвідом, спостереженнями;

в) готувати учнів до переказу прочитаного. У методичній літературі добре описано різні види переказів як на уроках читання, так і на уроках мови: повний, вибірковий, стислий, творчий (з перебудовою тексту). У процесі підготовки учнів до переказу ефективними методичними прийомами є: досягнення повного розуміння прочитаного; використання опорних слів; попередня активізація висловів, які точно, виразно характеризують персонажів; складання плану; пошук орієнтирів щодо побудови тексту.

Літературний розвиток молодших учнів здійснюється в органічному взаємозв'язку із реалізацією інших змістових ліній програми. Розв'язання завдань літературного розвитку вимагає цілеспрямованої системи*.* У підручниках з читання вона охоплює такі напрями:

1. Досягнення *жанрової різноманітності* кола читання у кожному підручнику з виділенням пріоритетів певних жанрів.

2. Достатня *частотність* у підручниках творів одного автора, що сприяє виявленню взаємозв'язку між автором і темою його творчості*.*

3. *Лінійно-концентричний принцип* ознайомлення з відомостями про життя і творчість поетів і письменників протягом початкової школи. Вперше учні мають можливість у кожному класі прочитати відомості про авторів, розглянути їхні портрети.

4. Засвоєння учнями *на практичному рівні суттєвих ознак,* що характеризують *жанри.* Цей матеріал послідовно засвоюється учнями за лінійно-концентричним принципом від класу до класу. Розпочинається зазначений напрям роботи у 2 класі.

5. Ознайомлення з *літературними термінами* на рівні розпізнавання значення і називання суттєвих ознак.

Новою для вчителів є змістова лінія програми «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного», її завдання можна реалізувати, читаючи твори різних розділів. Та найбільшою мірою для цього придатні спеціальні розділи, що є у підручниках кожного класу. У 2 класі — це «Я хочу сказати своє слово», у 3 — «Візьму перо і спробую», у 4 — «У кожного є співуча пір'їнка». Ці розділи передбачають різні види творчих завдань, які стимулюють розвиток компонентів літературно-творчих і образотворчих здібностей учнів.

Розвиток літературних творчих здібностей учнів є складним багатоплановим процесом. Він спирається на такі пізнавальні і творчі здібності:

— спостережливість, здатність побачити незвичайне у звичайному;

— розвинену уяву, вміння фантазувати, змінювати об'єкт;

— розвинене мовлення, образне мислення;

— допитливість, пізнавальний інтерес.

Для розвитку творчості дітей треба подбати про розкріпачення дитячої фантазії і створити такі умови, щоб кожен міг сказати своє слово,— скласти свою казку, загадку, свій вірш, створити власні образи.

Творчості, хоча б на рівні наслідування, можна навчитися. Для початку нагадаємо про різноманітні *прийоми, які допомагають створювати художні образи.* У роботах з психології творчості описано такі: *комбінування* (відомі елементи вступають у нові зв'язки, поєднуються і синтезуються в новий образ); *аглютинація* (поєднання двох різних частин в одному образі); *акцентування* однієї деталі образу (якась виразна риса посилено висувається на передній план, наприклад, у карикатурах та шаржах — риси зовнішності (голова, ніс, перо і т. ін.), у віршах — повтор деяких слів, у казках — повторюваність дій у сюжеті), *прийом перебільшення* або *надмірного зменшення* (образи Дюймовочки, Хлопчика-Мізинчика, Змія із сімома головами тощо); *прийом перенесення типових дій з одного об'єкта на інший* (звірі, рослини, що виконують людські дії), перенесення обставин сучасного життя в прадавнє або далеке майбутнє, *прийом перевтілення одних образів в інші* [50].

Формування у молодших школярів літературних творчих здібностей охоплює такі напрями:

1. Визначення у програмах для кожного класу конкретних цілей з формування в учнів різних елементів творчого розвитку.

2. Відбір текстів, які дозволяють цілеспрямовано формувати творчі здібності.

3. Включення у зміст уроків творчих завдань, які стимулюють розвиток різних елементів літературно-творчих здібностей.

Основними є такі види завдань:

— на розвиток фантазії: Як продовжити казку? Як можна продовжити цю історію? Придумайте розповідь про те, як діти допомогли журавлику пережити зиму? Розкажіть, якими ви уявляєте хлопчиків, де вони живуть, що з ними могло трапитися далі. Уявіть, що ви складаєте мультфільм за цим віршем. Які події та у якій послідовності мають бути у ньому зображені? Придумайте казку, в якій діють сонце, мороз і птахи та ін.;

— доповнення та перебудова тексту; складання творчих переказів; придумування подій, які могли передувати зображеним; розширення змісту оповідання новим епізодом; уявлення себе учасником подій; придумування нових обставин сюжету, придумування нового закінчення казки та ін.;

— відновлення у тексті пропущених слів і речень;

— складання ланцюжків ознак, добір римованих слів, продовження віршів;

— словесне малювання та ілюстрування прочитаного;

— складання за аналогією казок, віршів, лічилок, загадок.

4. Прогнозування можливого розвитку подій, змісту твору на основі заголовка, ілюстрації, читання першого і заключного абзаців тексту.

5. Інтеграція різних видів мистецтва (музика, образотворче, інсценізація) для створення нових образів, думок на основі прочитаного.

6. Мотивація до творчості через таку атмосферу спілкування на уроках, що заохочує дітей придумувати щось своє, фантазувати; широке застосування ігрових прийомів (різні види перевтілювання, інсценізації, тощо).

Отже, із вищесказаного можна зробити такі висновки:

Рівень сформованості в учнів читання мовчки визначається за темпом, способом читання і розумінням прочитаного.

Навчання молодших школярів виразному читанню є обов'язковою частиною роботи над змістом тексту, а також шляхом удосконалення читацької навички. Успішність оволодіння цим складним умінням залежить від рівня сформованості техніки читання, розуміння прочитаного, різноманітності і систематичності проведення відповідних вправ.

Між якістю читання і рівнем розуміння учнями тексту є тісний взаємозв'язок. Він зумовлений не лише швидкістю і правильністю читання, а й цілеспрямованим смисловим аналізом змісту і структури твору, врахуванням його жанрових особливостей, проходженням читачем усіх сходинок розуміння творів — від фактичного змісту — до діалогу з автором, художником або з однокласниками.

Мовленнєвий розвиток учнів на уроках читання передбачає системний розвивальний вплив на різні складові цього багатогранного процесу: мотивацію до активного правильного використання рідної мови; удосконалення індивідуального мовлення (вимови, наголошування).

Літературний розвиток молодших школярів є інтегрованим результатом активної читацької діяльності за різними змістовими лініями програми. Його характеризує не лише засвоєння літературознавчих понять, уявлень, образних засобів, розрізнення творів різних жанрів. Не менш важливим результатом є цілеспрямоване виховання учня-читача, естетично розвиненого, з позитивним емоційним досвідом, здатного висловлювати своє ставлення до прочитаного, відчувати радість від спілкування з гарною книгою.

Зміст підручників і сучасні методики творчого розвитку створюють достатні передумови для емоційного і креативного спілкування учнів з книгою, природою для аналізу власних вражень, почуттів, уявлень.

**2.3 Читацький кругозір молодшого школяра та його методичні характеристики**

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

У наш час склалися три форми читання школярами художньої літератури: навчальне читання, додаткове, вільне. Перша форма – класне й домашнє читання творів, передбачених програмою для текстуального вивчення; друга – самостійне читання рекомендованих учителем творів, які потім обговорюються на уроках-бесідах; третя – дібраних учнями самостійно. Всі ці форми читання знаходяться в тісних взаємозв’язках, доповнюють одна одну, сприяючи набуттю учнями повноцінної літературної освіти, формуючи їх читацьку культуру, виховуючи естетично, розширюючи кругозір молодших школярів[65, С.263-264].

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

«Коло» - це замкнена область, сфера чого-небудь (в нашому випадку – дитячих книг ), яке вичерпує в своїй сукупності розвиток.

Книг є надзвичайно багато, але людина давно вже навчилася представляти це «книжкове багатство» у всіх його деталях і різноманітності, підібравши для цього практично універсальний засіб – систематизацію об’єктів.

Обов’язок кожного вчителя – дати дітям загальне уявлення про можливе і доступне для них, в їхньому віці коло читання. Але перед цим вчитель сам повинен засвоїти основні параметри систематизації дитячих книг і навчити дітей знаходити в цьому « книжковому багатстві» саме те, що їм потрібно.

Основними параметрами систематизації дитячих книг, як і подій в історичному процесі розвитку людства, є фактори часу і місця. Тому і дитяча література, яка адресована молодшим школярам, перш за все, систематизується за епохами її створення, країнами, областям, де жили ті люди, досвід яких передається в книгах.

Якщо ж говорити про коло читання, яке систематизується за місцем створення творів дитячої літератури, то отримати відповідні уявлення буде з однієї сторони – легше, ніж уявлення про тимчасове коло читання, а з іншої - важче. Легше тому, що в любій дитячій бібліотеці книги, призначені для самостійного читання школярами 3 - 4-х класів, неодмінно систематизовані за країнами. Але часто ця систематизація, так би мовити, прихована всередині розділів дитячого читання, які розкласифіковані за принципом жанру або жанрово-видових різновидностей літературних творів. Тим не менше, звернувшись до «полички відкритого доступу», де розміщені казки, можна побачити роздільники, які говорять читачу про те, казки яких народів тут представлені: українські, російські, білоруські, німецькі, англійські і т.д. Отже, навіть недосвідченому читачу неважко співставити книгу з країною, яка в ній представлена. Однак ця простота ускладнюється тим, що до кінця ХХ ст. на планеті земля майже не залишилось країн і народів, у яких не було б спеціальної літератури для дітей.

Систематизація за видо-жанровим розмежуванням творів дитячої літератури – це також своєрідне коло читання сучасного молодшого школяра. І кожний сектор цієї системи, вчитель може заповнювати для себе конкретним і потрібним для справи просвітительства дітей, літературним матеріалом.

Але коло читання сучасного молодшого школяра може і повинне розмежовуватись за цілим рядом ознак:

* за ознакою форми того словесного вираження досвіду, який закладений в книзі, а саме : дитячі книги віршів і прози;
* за ознакою пріоритету образності чи зрозумілості в осмисленні явищ навколишнього світу: література художня і науково-популярна;
* за ознакою віри і знань: література духовна і свіцька;
* за ознакою обов’язковості і вибірковості при читанні і вивченні: література навчальна і для вільного читання;
* за ознакою повторного видання: література періодична (газети і журнали) і власне книги.

Крім цих основних загальних підходів, існують ще й специфічні, професіональні:

1. За наповненням книг літературними творами:

* книга-твір;
* книга-збірник (авторський чи тематичний), в тому числі книга, яка містить вибрані твори письменника;
* збірник творів дитячого письменника.

2. За форматом видавництва:

- книги-великоформатні;

- книги середнього формату;

- книги малоформатні, або так звані «малюки»;

- книги нестандартного формату (різні за конструктивно-оформлювальними елементами) (Див. дод. Д).

3. За значенням того, що представлено читачу-початківцю: так звані «серійні книги» [98, С. 78-82].

Як відомо, твори, що вивчаються за програмою, учні читають з меншою зацікавленістю, ніж ті, які добирають самостійно: елемент обов’язковості й перспектива аналізу дещо приглушують інтерес.

Керівництво самостійним читанням, зокрема в дитячому та підлітковому віці, необхідне, бо учні часом захоплюються низькопробними в художньому відношенні творами [65, С.264].

Книга із кола читання молодших школярів хороша в тому випадку, коли вона досконала за змістом, а як інструмент для читання – вміло готує читача-початківця до сприймання підсумованого в ній досвіду, зосереджуючи увагу на важливій його стороні, і помагає недосвідченому читачу, в міру його сил, цей досвід засвоїти, а також виховує естетично. Якщо перераховані функції дитяча книга виконує, її потрібно ввести в коло читання дітей, якщо не виконує хоча б за одним параметром, спеціально показувати її дітям не потрібно; якщо ж дитяча книга відволікає дитину від повноцінного засвоєння свого змісту, перешкоджає сприйманню підсумованого в ній досвіду чи заперечує йому, вона з методичної точки зору є поганою. Мається на увазі, що досвід, який відображає зміст книги, є важливим, потрібним, цікавим для дитини з точки зору освіти, виховання і розвитку як індивіда, як людини [92, С. 113].

Учням молодшого шкільного віку притаманний так званий наївний реалізм, тобто розуміння зображеного в художніх творах як такого, що було насправді, в самому житті. Це заважає формуванню в учнів поняття про типізацію в мистецтві, процес творення художніх образів, соціальну обумовленість тем та ідейної спрямованості твору тощо. Проте люди навіть з високою читацькою культурою, читаючи літературні твори, сприймають зображене в них як сущу правду, живу дійсність. Ось чому вчителеві не потрібно прагнути до цілковитого переборення первинного наївного реалізму своїх учнів, але його слід підносити на вищий рівень, коли читач розуміє, що дійсно відбувалося, а про те, «що могло бути», однак ставиться до художньої літератури як до джерела знань і естетичної насолоди.

Вирішальне значення для успішного розвитку інтересу учнів до творів словесного мистецтва має постановка викладання літератури як шкільного предмета, успішного засвоєння навчального матеріалу. Чим повніше засвоює школяр історико- і теоретико-літературні відомості, передбачені програмою, чим сформованіші вміння аналітико-синтетичної роботи, чим краще розвинена здатність сприймати зразки словесного мистецтва в єдності змісту й форми, співпереживати з героями, пройматися їх настроями й інтересами, прагненнями, усвідомлювати авторську оцінку зображеного, тим ширші будуть читацькі інтереси й запити в майбутньому, що в свою чергу сприяє розвитку духовної сфери людини.

Пізнавальний інтерес до літератури зароджується вже в дошкільному віці, коли дітям читають старші. Якщо таке читання проводиться систематично, добір книжок продуманий, ступінь розуміння їх дитиною з’ясовується постійно, то інтерес до словесного мистецтва формується з належним успіхом. Це позитивно впливає й на розвиток інтересу до читання художніх творів, до самостійного їх осмислення, розмірковування над ними. Ця дорогоцінна якість читацького таланту особливо успішно розвивається в процесі самостійного читання [65, С.264-265].

Для успішного формування пізнавального інтересу необхідно використовувати різноманітні методичні прийоми як на самому уроці, так і під час підготовки до нього. Так, першокласники вже можуть виготовляти найпростіші каталожні картки, на яких графічно зображують назву прослуханого твору, малюють свій малюнок або наклеюють витинанку. Такий вид роботи організовує читацьку діяльність школярів, спрямовує на розвиток умінь точно називати твір і висловлювати свої думки, про що в ньому йдеться.

Цікавим видом роботи є використання елементів дидактичної гри, яка називається «Кошик кмітливих». Щоб кошичок поповнювався, учні приносять до класу книжки, які їм сподобались, і виставляють поряд з ним. Питання, які цікавлять дітей, вони записують на картках у вигляді різних геометричних фігур, різнокольорових квіточок, листочків чи трафаретів фруктів (овочів) і опускають в кошичок. Учень, книга якого викликала інтерес, повинен до наступного уроку підготувати відповідь на нього. У кошичку починають з’являтися дивні квіти-картинки із зображенням того, про що би хотілось дізнатись на наступному уроці позакласного читання. Ці квіти перетворюються у своєрідний рекомендаційний список. Все це разом розширює читацький кругозір молодших школярів, спрямовує розвиток читацьких інтересів [31, С.158-159].

На сьогоднішній день книг є надзвичайно багато, тобто можна говорити про так званий «золотий фонд» дитячих книг, який є частиною доступного для молодших школярів кола читання і відображає такий досвід, про існування якого повинна отримати уявлення кожна дитина, щоб при необхідності відразу ним скористатися. Іншими словами, «золотий фонд» дитячих книг – це ядро, в якості якого суспільство впевнене і тому намагається всіма доступними засобами і способами привернути на нього увагу юних громадян – майбутнього країни.

Історія науки, яка вивчала книги і їх долю в мирний час та в роки великих потрясінь, давно визначила, що, забезпечуючи зв'язок часів і поколінь, людство завжди і всюди, але в різних формах, пропагувало читання одних книг і забороняло – читання інших.

Одним із принципів систематизації кола дитячого читання є принцип систематизації об’єктів за якістю, чи за серіями.

Серії книг – це групи книг, які характеризуються певною загальною істотною ознакою і мають спільне призначення. Зазвичай, для такої групи книг видавці виготовляють і відповідний серійний знак, який вирізняє її від усіх інших книг.

Проілюструємо це на прикладі серії книжок «Дітям про письменників».

Книги про письменників – це наймолодший розділ кола читання сучасного молодшого школяра. Починати формувати читача потрібно не з уміння вчитуватися в зміст книги, вслухатися в голос, який розкриває перед ним картини життя, образи людей, наміри героїв, передбачати їх поступки, радіти за них, а з розповіді про те, хто, чому все це написав, а це означає руйнувати основи і дар слова, творче уявлення і літературний розвиток читача-початківця.

Майбутньому вчителю потрібно запам’ятати, що будь-який творець викликає у нас справжній інтерес тільки тоді, коли ми повноцінно сприйняли результат його творчості і захопились ним. У випадку читання літературних творів закономірність така ж, крім того дитина – читач-початківець повинна зустрітися із творами талановитого письменника не раз. Саме злиття неповторного захоплення читача з тим, що і як йому розказала книга, примушує його спочатку запам’ятати прізвище того, хто написав цю книгу, а потім, коли читач переконається, що в автора і всі інші книги не менш цікаві, як і попередні, взнати, хто вона – ця людина, яка володіє не тільки унікальним життєвим досвідом, але й умінням передавати його іншим [98, С.82-89].

У системі формування читача, розширенні його читацького кругозору чільне місце відводиться бібліографії – опису книг, складанні їх переліків та покажчиків, спрямованих на те, щоб одні книги зближувати з читачем, а про інші умовчувати або забороняти їх. Відомо, що «списки справжніх і помилкових книг» складалися для боротьби з літературою «єретичною» з незапам'ятних часів. В усякому разі, на Русі з моменту прийняття християнства в такі списки вносилися грецькі книги, а з XIV століття, за свідченням Л. М. Равіча, — і книги російські. Але, зрозуміло, мова йшла про книги для дорослого читача. Оскільки дитяча книга завжди сприймалася дорослими як «підручник життя» для дітей, мета опису дитячих книг була, з одного боку, чисто комерційна (просування подарункових видань в заможні сім'ї), а з іншого - вибір книг, які гідні того, щоб привертати дитячу увагу і ставати частиною дитячого життя.

Природно, що перші бібліографічні списки і покажчики власне дитячих книг також були адресовані дорослим: батькам, наставникам, вчителям. Тільки на початку XX століття, як стверджують фахівці, великий російський просвітитель і книжник Микола Олександрович Рубакін вперше підняв питання про необхідність складати списки і покажчики для самих дітей. «Чому ж, — писав він, — самі юні читачі не можуть вибрати книги для свого читання за власним розумінням і бажанням... Вкажіть дітям, р. дорослі, на існування можливо більшого числа хороших книг, а скористатися вашими вказівками за своїм бажанням і вибрати з них по своєму ж розумінню найбільш для них цікаве, — це зуміє і сам юний читач»[85].

Потрібно чітко розрізняти поняття «рекомендація» і «вимога». Так от, бібліографія — це рекомендація того, що існує і що може стати предметом ваших теперішніх інтересів. Тому в 30-70-их роках на адресу молодших школярів розроблялися і публікувалися рекомендаційні списки і рекомендаційні покажчики самих різних типів і з самих різних питань, як загальних, так і спеціальних, але які відображали значну частину інтересів дітей [98, С. 97-99].

Саме тому, чільне місце відводиться так званим «бібліотечним урокам», а це може бути: урок у бібліотеці; урок проведений разом з працівниками бібліотеки; урок, на якому розповідається про бібліотеку та бібліотечну справу. Звичайно, що спеціальних годин для таких уроків не виділяється, але кілька годин за весь навчальний рік учитель все ж таки має. Тому, укладаючи календарно-тематичне планування на початку навчального року, вчителю важливо спланувати бібліотечні уроки. Необхідно враховувати вікові особливості школярів, їхні інтереси та рівень пізнання оточуючого світу. Так, приблизна тематика бібліотечних уроків може бути такою:

Урок 1. Оповіді про книгу. Як книга прийшла до людей.

Урок 2. Знайомство з бібліотекою. Фонди бібліотеки. Функції та обов’язки бібліотекаря.

Урок 3. Бесіда з працівниками бібліотеки «Як вибрати необхідну цікаву книгу?»

Урок 4. Бібліографія та анотація до книги.

Урок 5. Твоя домашня бібліотека.

Урок 6. Вікторина. «По книжкових морях пригод».

Урок 7. На гостину до дитячих журналів.

Урок 8. Знайомство з додатковою літературою. Довідники та спеціалізовані словники.

Урок 9. Робота з каталогом. Види каталогів.

Така серія бібліотечних уроків допоможе вчителю зорієнтувати школярів у книжковому світі, буде сприяти відвідування бібліотек, навчить користуватися додатковою літературою і каталогом, буде в цілому залучати до книги, формувати вдумливого та уважного читача. Пропонуємо фрагмент одного з таких уроків (Див. дод. Е).

**Тема.** На гостину до книжкового дому(знайомство з бібліотекою. Фонди бібліотеки. Функції та обов’язки бібліотекаря).

**Мета.** Дати уявлення учням про бібліотеку, її фонди, розкрити функції та обов’язки працівників бібліотеки; розвивати читацькі інтереси школярів; виховувати шанобливе та бережливе ставлення до бібліотечних фондів.

**Методичні рекомендації до уроку**

Цей урок має проводитися у бібліотеці( шкільній, міській тощо).

У вступному слові вчитель може використати такий матеріал:

Слово «бібліотека» - грецького походження, а перекладається так: «бібліо» - книга, «тека» - зберігання. Отож, це місце, де зберігаються книги. Деякі бібліотеки мають свої давні історії.

Наприклад, багато років тому теж збирали книги. Так, бібліотека багдадського халіфа Везір–ал–Сахіда нараховувала біля ста тисяч книг. Більшу частину життя він провів у військових походах, і за ним завжди їхав слідом караван з книгами. Цікаво, що верблюди йшли за порядком літер в алфавіті і караванники - бібліотекарі мали змогу швидко знайти необхідну книгу. Це був своєрідний каталог.

Один із можливих шляхів залучення учнів до книги при вивченні літератури, розширення їхнього читацького кругозору – це організація бібліотечних уроків, різновидами яких є: урок у бібліотеці; урок проведений разом з працівниками бібліотеки; урок, на якому розповідається про бібліотеку та бібліотечну справу [37, С.35-39].

На сьогоднішній день можна спостерігати таку особливість: учні читають у більшості випадків без конкретного плану і перспективи, хоч розуміють, що це неправильно. Лише окремі читають книжки в якійсь системі, добираючи їх на певну тему, яка їх цікавить. Безсистемність читання, пошуки книжок навмання – наслідок низької бібліографічної грамотності учнів. Відсутність у більшості учнів бібліографічних знань і навичок призводить до того, що школярі в основному користуються читальними залами, а ще менше тих, які звертаються за допомогою до бібліографічного відділу. Треба обов’язково знати, якими книгами поповнюють свої бібліотеки учні, порадити їм, щоб там обов’язково була науково-популярна, наукова, критична, публіцистична література, різні довідники, словники. Добрим консультантом тут стане бібліотекар.

Для учнів 3-4 класів бажано в бібліотеках організовувати читання творів, об’єднаних спільною темою: про козаччину, про українських гетьманів, про те, як живуть народи у різних країнах. Тут діти ознайомлюються з новими відомостями про авторів книжок, одержують пораду щодо самостійного читання. Практикується проведення ранків, присвячених творчості улюблених письменників. Перед цим учні перечитують уже знайомі їм книжки, твори, збірники віршів, пробують визначити, чому той чи інший твір їм подобається, а потім обмінюються думками. Таким чином, для одних учнів участь у таких ранках є початковим етапом формування їхнього ставлення до книжки, оцінних суджень, в інших – бажання прочитати ту чи іншу книжку, твір.

У роботі з молодшими школярами бібліотекарі часто використовують лялькові театри. Улюблені герої розповідають дітям казки, у формі гри навчають, як треба користуватись бібліотекою, закликають бережливо ставитись до книжки. Знання, які учні одержують колективно, закріплюються під час індивідуальної роботи бібліотекаря і вчителя з дітьми.

У бібліотеках організовуються спеціальні добірки книг на теми: «За сторінками ваших підручників». Учнів ознайомлюють з каталогами, в яких книжки розташовані у відповідності з системою наук, і вчать самостійно добирати потрібну літературу. Значно збільшується для цього віку кількість рекомендованих бібліографічних посібників. Більші вимоги до індивідуальної роботи з учнями. Бібліотекар у співдружності з учителем допомагає учням скласти план читання, в якому книжки рекомендуються у певній системі: від простого до складного і від часткового до загального.

Учителі-словесники разом з бібліотекарями організовують читацькі конференції на такі теми: «Мої улюблені книжки», «Найдавніші українські книжки», «Чому я люблю читати?» та інші.

У мовно-літературному кабінеті або бібліотеці готується спеціальна виставка методичних посібників, унаочнення на допомогу учням. Красиво оформлені стенди, у яких висвітлюються поради учням, орієнтація на самостійну творчу роботу.

Учням заздалегідь дається завдання: підготувати відгук про книжку, прочитану самостійно, розповісти про найцікавіший епізод, у якому відображено героя; записати у читацький щоденник висловлювання про щастя, добро, милосердя: підібрати матеріали про автора книги, які найбільше сподобались; скласти план свого виступу під час обговорення книжки.

Керувати позакласним читанням повинен учитель і бібліотекар. Роботу з питань виховання читача необхідно вести систематично, а не зводити лише до окремих заходів.

Під час обговорення художніх книжок формуються навички аналізу твору. Учні люблять дискутувати на морально-етичні теми, відображені у художніх творах. Вони висловлюють свої враження від вчинків героїв, думки про твір взагалі, про автора, про стиль і художню своєрідність твору. Учитель чи бібліотекар, який веде обговорення, висловлює свої думки про твір. Він може сперечатися з одними і погоджуватися з іншими, обґрунтовуючи свої погляди і спрямовуючи диспут у правильне русло. На диспут, конференцію можна запросити автора (якщо є така можливість), який у своєму виступі пояснить учням те, що в них викликало сумніви.

Вихованню художніх смаків і уподобань служать твори на тему: «Мій улюблений герой», «Моя улюблена книжка», «Подорож з улюбленими героями в майбутнє».

Учням пропонується ознайомитись з основними типами бібліотек (масові, наукові, спеціальні), з основними відділами масових бібліотек: абонемент, читальний зал, довідково-бібліографічний відділ та інші. Щодо принципу добору книг до особистої бібліотеки, то рекомендуються такі: навчальні книжки, книжки з спеціальностей, твори улюблених письменників, улюблені жанри.

Дома учні складуть список книжок для читання, підготуються до бесіди про те, чим обумовлена добірка книжок у домашній бібліотеці, що ще хотів би придбати, як розташувати книжки.

Необхідно проводити і практичні заняття. Можна запропонувати учням дати характеристику одного із розділів книжкового фонду, який відкритий для читачів. Знайти на полицях відкритого доступу до книжок твори, вказані вчителем чи бібліотекарем. Або ще таке практичне заняття: дати характеристику різних бібліографічних покажчиків, запропонованих учителем, виявити їх особливості, розповісти, в яких випадках ними потрібно користуватися. Зіставити заповнення покажчика і наявність книжок на полицях відкритого доступу в каталогах.

Написати відгук на статтю, оповідання, або вірш. Висловити свої думки, судження про книжку, дати в творі явища зі схожим життєвими фактами та ін. У масовій практиці ця важлива робота набирає все більшого розповсюдження.

Сучасна школа покликана формувати в учнів уміння і навички самостійнонавчатися, здобувати знання. Для цього дуже важливо прищепити школярам уміння користуватися різноманітною довідниковою літературою. На перше місце тут слід поставити знайомство зі словниками. Це забезпечує знайомство нашої юні зі станом науково-технічного і культурного розвитку нашої країни, рівнем знань, яким володіє суспільство в окремих галузях науки і мистецтва, сприяє виробленню унормованих, уніфікованих форм спілкування в найрізноманітніших сферах людської діяльності, багато дає для піднесення культури мовлення, відіграє важливу роль у становленні духовного світу нашої молоді.

Діти з молодшого шкільного віку знають про двомовні перекладні словники. А згодом їм слід розповісти про словники української та російської мови, про галузеві довідники, такі, як «Словник літературознавчих термінів» В.М.Лесина і О.С.Пулинця, «Словник лінгвістичних термінів» Д.І.Ганича та І.С.Олійника, «Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание и литературоведение)».

У словниково-довідниковій роботі необхідно дотримуватися принципів послідовності і наступності. Увагу дітей не треба «завантажувати» зразу великою кількістю довідників. Краще показати в класі один-два словники, розповісти про них, записати до зошитів їх назви, показати, як практично ними користуватися. А через певний час ознайомити ще з одним-двома довідниками і т.д. За таких умов забезпечується повторюваність раніше сприйнятого на новому матеріалі, уже в новому смисловому контексті, виховання здорової зацікавленості дітей; реалізується психологічний прийом мимовільного запам'ятовування, такий важливий в умовах роботи сучасної школи.

Щоб виховати навички користуватися довідниковою літературою, уроки в класі слід починати із запитань дітей до вчителя. Це сприятиме розвиткові допитливості школярів. Важливо виховати у дітей дух цікавості, звичку не проходити повз невідоме, мало зрозуміле. Людську якість, що виявляється ще в дитинстві (а що це таке? а для чого? а де воно взялося? і т.ін.), в шкільні роки слід ще старанніше загострювати.

Спочатку вчитель відповідає на запитання учнів. Заохочує школярів, які натрапили у позакласному житті (під час читання художньої літератури, газет, журналів, переглядові телепередач, при виконанні домашніх завдань з різних предметів) на незрозумілі слова й вирази, які часто запитують: адже вони виявляють свідомуроботу, корисну допитливість*.* Пізніше учитель час від часу звертається до учнів з пропозицією: чи не міг би хтось із дітей відповісти на запитання товариша. Щоб стимулювати підготовку відповідей самих дітей на можливі запитання товаришів, доречно на перших порах, даючи домашню роботу з літератури чи мови, попередити, що дітям зустрінуться отакі мало- або зовсім невідомі слова (спочатку назвати дуже небагато: одно-двоє), і запропонувати самостійноз'ясувати їх значення – через запитання до батьків, шляхом використання певної, доступної дітям довідникової літератури, з якою вчитель їх уже ознайомив. На наступному уроці учням, що знайшли пояснення невідомого слова чи фрази, що зуміли відповісти на запитання своїх товаришів, слід щедро поставити високі оцінки.

На цю початкову роботу з виробленням навичок користуватися довідниковою літературою необхідно звернути пильну увагу, бо від цього попереднього спрямування буде залежати подальша діяльність школярів.

Таким способом у класному колективі створюється атмосфера допитливості, зацікавленостіу знаннях, що є однією з найважливіших проблем нашої сучасної школи. Адже саме таким шляхом можна виховати повноцінного громадянина, здатного розв'язувати найскладніші проблеми у практичній творчій діяльності. Створення педагогічної атмосфери зацікавленості, допитливості дає можливість у подальшій роботі варіювати роботу з довідниковою літературою, ускладнювати її.

Зупинимося ще на роботі з поняттям «зміст твору». Ним у школі користуються дуже широко, трохи чи не на кожному уроці. А який смисловий обсяг цього виразу? Він - дуже широкого діапазону.

Спочатку слово «зміст» сприймається як те, про що говориться, про що розповідається де-небудь, переважно в оповіданні, казці, повісті. Тут «зміст» нерідко становить собою еквівалент «сюжету».

Пізніше навіть з практичного досвіду школярі переконуються, що «зміст» має не лише таке значення. Для цього вчителеві досить звернути увагу дітей на назву останньої (а інколи - першої) сторінки будь-якого шкільного підручника, де «зміст» означає перелік розділів, частин якоїсь книги, рукопису, збірки тощо. «Словник української мови» (т.3, С.624) допоможе побачити учням нові грані слова «зміст»: суть, внутрішня особливість чого-небудь; розумна основа, мета, призначення чогось.

Як бачимо, довідникова література допомагає ширше розкрити поняття слова «зміст», зрозуміти навіть діалектичне протиріччя в його сприйнятті. Якщо перше «зміст» було поняттям форми (бо сюжет є її елементом), то останнє становить собою філософську категорію, яка об'єднує тему та ідею мистецького явища [65, С. 272-278].

У процесі вивчення читання в школі учні повинні навчитися самостійно аналізувати художній твір. Важливим видом усної і письмової роботи у школі, що сприяє цьому, є відгук учнів на прочитані книги, який застосовуються вчителями у школі як засіб виховання вдумливого читача.

Відгук – це дуже коротко висловлена думка про книгу, твір з вираженням власного ставлення до них. Спочатку учні вчаться складати усні відгуки на оповідання, пізніше письмові – на оповідання, невеликі повісті з вираженням власного ставлення до героїв і подій твору.

Відгук пишеться у формі роздуму: він починається невеличким вступом, потім учень ділиться своїм враженням від прочитаного твору і робить висновок. Він не переказує зміст твору, а стисло передає власні думки з приводу прочитаного, описує, що найцікавіше в книзі, чим вона сподобалась. Писати відгук потрібно так, щоб привернути увагу до книги, заохотити до читання інших.

Важливим засобом, що сприяє виробленню навичок в учнів писати відгуки на книги, є навчання школярів робити записи своїх вражень на самостійно прочитані книги в читацьких щоденниках. Як показує практика, потрібно звернути увагу на те, щоб у своїх враженнях школярі не переказували зміст прочитаної книги, а більше передавали власні думки і почуття від прочитаного. Перед написанням відгуку, учням даються поради.

* Перш ніж писати відгук, заглянь у книгу і перевір себе ще раз.
* Відгук пиши самостійно: чим правдивіший він буде, тим краще.
* Відгук не повинен передавати зміст книжки. Його можна писати по-різному. Так, скажімо, відгук можна писати не про всю книгу, а про окремий випадок, описаний автором, про одного або кількох героїв, про одну думку, що з’явилась у зв’язку з прочитаним.
* Писати відгук дуже корисно: ти навчишся думати про прочитане і правильно викладати свої думки».

Відгук – це лише перший крок учня у формуванні в нього навичок рецензування як засобу розвитку критичного мислення (Див. дод. Є).

Отже, ознайомлюючи учнів із багатством книг, їхньою різноманітністю, бібліографією, довідковою літературою; прищеплюючи інтерес до книг, ми тим самим розширюєм читацький кругозір молодших школярів, сприяємо їхньому літературному розвитку.

**Розділ ІІІ. Експериментальна перевірка ефективності літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки**

**3.1 Методика вивчення читацьких інтересів учнів 1-4 класів**

Формування пізнавальної самостійності як риси особистості, розвиток читацьких інтересів,бажання та вміння вчитися – «вічні» завдання, які покликана вирішувати початкова школа. У розв'язанні цих завдань важлива роль належить книзі - головному джерелу знань.

Не секрет, що в нинішньому суспільстві існує протиріччя між значенням самостійного знайомства з художньою і науково-пізнавальною літературою, і тим впливом, якими володіють інші засоби інформації (телебачення, відео, комп'ютерні програми, кіно). Саме ці засоби найбільш відволікають дитину від хорошої книжки. А звідси, як наслідок:

* недооцінка книжки як засобу пізнання навколишнього світу (довкілля);
* зниження інтересу до самостійного читання;
* посилення прагматичного підходу до життя;
* втрата духовності і культурних цінностей свого народу.

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

Навчання молодших школярів читання здійснюється у нерозривному зв’язку з оволодінням мовою, поповненням її словникового запасу, що має важливе значення для розвитку читацьких інтересів.

У психолого-педагогічній літературі формування пізнавальної самостійності і читацьких інтересів розглядається в руслі досліджень пізнавальних можливостей молодших школярів (Л. В. Занков, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. В. Скрипченко), ефективних шляхів і способів навчальної діяльності (Н. М. Бібік, Н. С. Коваль, О. Я. Савченко, Н. М. Свєтловська, Н. Ф. Скрипченко), прийоми формування інтересу до науково-пізнавальної літератури (Н. М. Дружиніна, Н. М. Житомирова, Л. В. Озарчук, Г. П. Ткачук, М. К. Шелошенцева), роль інтересу у навчально-виховному процесі (Т. Ф. Бугайко, Н. Й. Волошина, О. І. Киричук, О. Я. Савченко, Г. П. Ткачук та ін.). Науковці схильні до думки, що у становленні читацької самостійності висхідним є мотиваційний компонент, а провідним її мотивом є пізнавальний інтерес [31, С. 156-158].

Інтерес (від лат. interest – важливе) в психологічному розумінні – ставлення особи до предмета як до цінного, привабливого, потрібного. Зміст і характер інтересу пов'язаний як з будовою і динамікою мотивів та потреб людини, так і з характером форм та засобів освоєння дійсності, якими вона володіє. Цілеспрямоване формування інтересів має важливе значення в процесі навчання й виховання. Читацький інтерес – постійна потреба сприймати художні твори певного ідейного напрямку, тематики, системи образів-персонажів, емоційної тональності тощо. [65, С. 261]

Інтерес у навчанні є своєрідним епіцентром активізації навчання, розвитку пізнавальної активності школярів, формування в них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці. Уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, захотіти негайно зрозуміти, що, чому і як відбувається, знайти в собі сили, щоб відшукати відповіді на ці запитання самостійно, не відступати перед труднощами, а діставши відповідь, знову прагнути вперед, у незвідане, - все це, разом узяте, і є інтерес. Інтерес емоційний, він дарує радість творчості, радість пізнання. Він міцно пов'язаний із гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням, волею. Він кінець кінцем стимулює розвиток і саморозвиток, ставить учня із об'єкта в суб'єкт діяльності. [31, С.157]

Інтерес до читання художніх творів виникає і починає формуватись з дитячих років. Уже в початкових класах, навчившись читати, учень може сам ознайомлюватись із змістом творів, невеликих книжок. Діти відвідують бібліотеки, обмінюються книжками. Для того, щоб у школярів був сформований стійкий інтерес до читання, його треба весь час підтримувати і збагачувати. В початкових класах, коли техніка читання учнів ще недосконала, діти не одержують задоволення від самостійного читання, тому потрібно для підтримання інтересу практикувати читання вголос дома батьками, старшими братами і сестрами, а в школі - учителем. Читання - це активна пізнавальна діяльність. Вона виявляється в допитливості, прагненні дізнатись про життя людей, ознайомленні з подіями, вчинками героїв, прагненні дізнатись, як розгортатимуться події далі. Відомі випадки, коли в середніх класах учні не виявляють читацького інтересу, не хочуть записуватись до бібліотеки, відмовляються від рекомендованої літератури. В такому випадку застосовуються прийоми, що сприяють розвиткові в учнів внутрішніх умов до формування читацького інтересу: допитливості, вдосконаленні техніки читання, уміння виділити у творі основне, уявлені ситуації й умови, в які потрапили герої тощо. Учитель звертає на таких учнів особливу увагу: записує їх до бібліотеки, систематично добирає для них книжки, залучає до участі в різних видах роботи з книгою. Розвиткові читацьких інтересів учнів сприяє голосне читання творів у класі. Цілеспрямованість формування читацьких інтересів відіграє важливу роль у процесі навчання й виховання, а тому вчитель має бути поінформованим, що читають його учні.[65, С. 266]

Як зазначає проф. Н. Свєтловська, читацькі інтереси — це обов'язково інтереси за вподобанням, спрямовані не на книжки взагалі, а на книжки певного кола, які читач виділяє серед всіх інших книжок і віддає перевагу саме їм, оскільки відчуває в них особисту потребу, вважає їх найбільш необхідними для себе — для поповнення своїх знань.

Отже, уроки читання покликані допомогти учневі досягти високого рівня інтересу до книжки, виробити вміння орієнтуватися у світі книжок, уміння користуватися ними.

Великого значення книгам взагалі надавав відомий педагог В. О. Сухомлинський. Він стверджував, що читання книги згодом стане духовною потребою, джерелом радості пізнання.

Читацькі пізнавальні інтереси можуть мати *епізодичний і стійкий* характер. Про *епізодичний* можна говорити лише тоді, коли дитина звертається до книжки час від часу. Це здебільшого зумовлюється тим, що учень якоюсь мірою зацікавився змістом даного твору або його приваблює зовнішній вигляд книги, ілюстрації в середині, поради товаришів чи вчителя.

*Стійкий* інтерес до читання характеризується тим, що учень читає систематично, сам виявляє активність, розшукує книжки для читання, відчуває потребу в ньому.

За дослідженнями Г. С. Костюка, О. В. Скрипченка, Г. І. Щукіної процес формування пізнавального інтересу має такі етапи:

* підготовка основи для появи пізнавального інтересу - створення умов, які сприяють виникненню потреб у певних знаннях і відповідних видах діяльності;
* створення позитивного ставлення до навчального предмета ї самої діяльності;
* організація роботи, в процесі якої формується справжній пізнавальний інтерес. [31, С. 157-158]

З чого ж починати вивчення читацьких інтересів учнів? Як його спланувати? Бесіда з учнями про що вони люблять читати, що в книгах їм найбільше подобається, що вони читали і що хотіли б прочитати повинна бути невимушеною, задушевною. В ній учень повинен розкрити свою душу, довірити учителеві найпотаємніше: йому сподобалась книга, її герої, а з якимось питанням у творі він не згоден; надто вже прямолінійно описує його автор. Розповідають учні про нові твори, які вони прочитали, радять обговорити їх на уроках, обґрунтовують свій вибір, а вчитель відмічає, щоб надалі враховувати побажання своїх вихованців.

Допоможе вчителеві у вивченні читацьких інтересів учнів написання творів на такі теми: «Книга - мій друг», «Моя улюблена книга», «Мої думки під час читання книги», «Мій улюблений літературний герой», «Книга у нашій сім’ї» та ін. Аналізцих творів розкриє перед учителем світ захоплень учнів, допоможе вибрати і спланувати форми роботи над тим чи іншим твором.

Корисно також організувати переглядчитацьких формулярів учнів у шкільній і в інших бібліотеках (сільській, міській, районній), де учні беруть книги, зробити облік читацькихзамовлень у бібліотеці. Робить це вчитель заздалегідь, щоб можна було на уроці вже підвести підсумки і намітити план роботи на майбутнє.

У багатьох школах учні ведуть читацькі щоденники. Перевірказаписів у щоденниках теж дозволить визначити читацькі інтереси школярів.

Доцільно провести анкетне опитування школярів за такими питаннями:

1. Ваш улюблений письменник. За що ви його любите?

2. Які герої з прочитаних книг вам подобаються? Чому?

3. Що захоплює вас у творах сучасної дитячої книжки?

5. Назвіть ваші улюблені книги.

6. Про що б ви хотіли прочитати? Які книги вам потрібні?

Потрібно вчити школярів читати, читати свідомо, розумно. Про начитаність людини судять не за кількістю прочитаних книг, а по тому, як вона зуміла розібратись у них. Учням потрібно радити не просто читати книги, але більше думати над їхнім змістом, над характерами людей, змальованих у книжці, намагатись самостійно оцінити книжку - чи хороша вона, чим хороша, записати про неї у власному читацькому щоденнику.

Доцільною є пропозиція учням дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви добираєте книжки для читання? Чи керуєтесь яким-небудь планом, порадами учителів, батьків, друзів?

2. Чи знаєте, як дібрати літературу з питання, яке вас цікавить? Розкажіть про це.

3. Доводилось вам пропускати окремі місця з книжки? Якщо так, то які саме?

4. Що ви любите вивчати напам’ять? Чи доводилось вам вивчати щось напам'ять під час самостійного читання?

5. Як ведете ви запис про прочитані книги?

6. Які ви знаєте словники і довідники? Чи доводилось вам ними користуватись?

7. Як часто відвідуєте ви бібліотеку у своєму селі, місті? Чи працюєте в читальному залі?

8. Чи є у вас домашня бібліотека? Які в ній книжки?

9. Які раніше прочитані вами твори ви перечитали заново?

Під час такого опитування можна встановити, що учні пропускають в художніх текстах і чому, які книжки школярі люблять перечитувати заново, визначити обсяг і коло читання учнів. Якщо проаналізувати причини читацьких симпатій і вподобань школярів на ту чи іншу тему чи за жанром, то можна встановити пряму залежність між інтересами школярів і їх читацькою культурою.

На нашу думку, доцільно проводити з учнями обговорення книжок на такі теми:

1. Як читали книги великі люди.
2. Культура читання.
3. Як треба читати книгу.
4. Як вести записи про прочитану книгу.

Можна провести й конференції для батьків на такі теми:

1. Книга у духовному житті людини.
2. Бесіда про культуру читання.
3. Значення голосного читання в сім’ї.
4. Як організувати домашнє читання дітей.

Вихованню читацького інтересу сприяють:

* складання каталожних карток (тематичних, авторських, ілюстрованих);
* оформлення книжкових виставок: «Наші улюблені письменники», «Улюблені книжки», «Книжки, які хочеться читати», «Письменники, які заслуговують на увагу», «Найрідніші для нас книжки»;
* складання рекомендаційних плакатів, наприклад, «Книги Г. Бойка», «У нас в гостях дитячі журнали», «Книжки-довідники», «До нас завітав літературний словник» та ін.;
* ілюстрування прочитаних книжок «Ми художники книжки, яка нам сподобалась», «Спробуй себе у ролі художника»;
* день обмінної книжкової полиці (книжки);
* виготовлення книжок-саморобок;
* зустрічі з письменником;
* конкурси: «Кращий казкар-оповідач», «Знавець книжок», «Кращий декламатор», «Кращий ілюстратор книжки» та ін.;
* літературні вернісажі, подорожі, наприклад, «За сторінками прочитаних книжок», «Заглянемо у біографії письменників», «Помандруємо по оповіданнях В. Сухомлинського», «Книжка власними руками»;
* оформлення колективного книжкового альбому (щоденника): «Ми - читаємо», «Наш книжковий скарб», «Ми любимо читати»;
* індивідуальні завдання: спробуй написати своє оповідання, Склади вірш, намалюй ілюстрацію до книжки, заверши оповідання по-своєму та ін.

Мають виховний вплив на культуру читання учнів заняття на такі теми: «Історія книжки». «Значення книжки в житті людини», «Види записів під час читання книг», «Складання плану за прочитаною книжкою», «Як працювати з словниками і довідниками», «Алфавітний каталог», «Як писати відгук про книжку», тощо. Слід зважити, що під час проведення таких занять учитель повинен дотримуватись принципу наступності. Адже учні вже якоюсь мірою ознайомлені з цим матеріалом, то, щоб пригадати вже відоме і повідомити нове, не потрібно виділяти на кожну бесіду по годині, а проводити їх тоді, коли вчитель вважає за потрібне.

Важливою ділянкою роботи є індивідуальне керування читанням учнів. Учитель виявляє обсяг літературних знань, умінь і навичок учня, вивчення читацьких інтересів, характеру і рівня навичок самостійного читання, творчих здібностей учня. Тут застосовуються такі форми роботи: аналіз творів про книжки, аналіз анкет, проведення колективних та індивідуальних бесід, аналіз читацьких щоденників, бібліотечних формулярів.

Необхідно також вивчати домашні умови читання: вплив батьків, наявність книжок в домашній бібліотеці. Бесіда про прочитану книжку - найбільш поширена форма контролю за читанням дітей.

Наступний етап індивідуального керування читанням учнів - залучення їх до літературних гуртків, масової позакласної роботи з літератури із врахуванням індивідуальних інтересів і можливостей. Ефективним тут буде виразне читання, виготовлення унаочнення, підготовка доповідей, повідомлень, літературно-творча діяльність. На заняттях гуртків розширюється і поглиблюється обсяг знань, умінь і навичок учнів.[65, С. 266-270]

Практикуються у школах і масові форми роботи: читацькі дискусії, літературні ранки, вікторини, зустрічі з письменниками, літературні тижні, конкурси, декади книги.

Літературний ранок — важлива форма масової позакласної роботи, показ досягнень гурткової діяльності учнів, засіб збудження у школярів інтересу до книги.

До таких ранків треба довго й старанно готуватися, залучати до їх організації і проведення учнів, всіх учителів. Насамперед необхідно спланувати літературний ранок, виділити відповідальних за його проведення.

Види літературних ранків найрізноманітніші: ранки, присвячені ювілеям письменників, актуальним літературним темам; ранки байки, казки; ранки обговорення книг.

Тематика ранків може бути різноманітною. Проте не слід планувати як надто вузькі, так і дуже широкі теми. В програмі ранку доцільно поєднувати розповіді учнів з декламацією, постановкою п'єс, з танцями, музикою, співами.

Ранок може бути провезений за таким планом: 1. Розповідь або монтаж. 2. Художня частина. 3. Літературні ігри. 4. Конкурс на кращого читця.

До занять, які стимулюють увагу дітей, сприяють розширенню читацьких інтересів молодших школярів, прищеплюють любов до книжки належить «зустріч з письменником».

На такі заняття запрошується той письменник, творами якого найбільше цікавляться діти. Під час такої зустрічі учні сідають так, щоб утворити коло навколо «гостя» - це зближує їх з письменником, створюється атмосфера невимушеності, свободи. Письменник розповідає про творчість, найцікавіші факти із своєї біографії; зачитує твори, які найбільше подобаються учням, а ті в свою чергу задають питання до нього. В цей день також організовується виставка малюнків до творів цього письменника.

Не менш важливим засобом розвитку активності, самостійності школярів у пошуках нового є літературні екскурсії. Вони допомагають глибше ознайомитися з місцями, де жили й працювали видатні письменники, з пам'ятками мистецтва, з літературно-меморіальними музеями і т. ін.

Екскурсії до літературно-меморіальних музеїв дають учням можливість зримо уявити життя письменника або його героїв, ту епоху, подіям якої присвячений художній твір. У ході цих екскурсій розповідь учителя конкретизується ознайомленням з меморіальними речами, з документами, портретами, картинами, рукописами, скульптурними зображеннями, ілюстраціями до творів письменника. В музеях можуть практикуватися зустрічі з рідними письменника чи близькими йому людьми.

Після екскурсії школярі систематизують і аналізують одержаний матеріал, готують доповіді, реферати, виготовляють таблиці, влаштовують виставки. По темі екскурсії проводяться бесіди, під час яких підбиваються підсумки, оцінюються знання, набуті учнями, робляться узагальнення, висновки, дається список рекомендованої літератури.

На основі зібраних літературно-краєзнавчих матеріалів у школах з навчальною метою необхідно виготовляти карти літературної географії краю. Вони сприяють розширенню уявлень учнівпро взаємозв'язки багатьох письменників, які відіграли значну роль у літературному процесі. Форма і зміст цих карт різноманітні. Так, на карті області можна позначити села й міста, пов'язані з іменами письменників. На полях карти — портрети найвидатніших письменників і невеликі пояснення до них. Крім того, на окремих карточках доцільно більш широко висвітлити біографічні матеріали про того чи іншого художника слова.

Вузькі рамки літературної карти не можуть розкрити всієї різноманітності зв'язків письменника з краєм. Як додаток до неї виготовляються добре ілюстровані, змістовні літературні альбоми, які викликають у дітей великий інтерес. В альбомі вміщуються повідомлення учнів про письменників-земляків чи про тих, хто відвідав цей край, матеріали шкільних радіопередач, документально ілюстровані матеріали екскурсій, кращі письмові роботи краєзнавчого змісту, виступи дітей під час обговорення творів письменників-земляків на конференціях чи на літературних вечорах, статті учнів з шкільної преси про зустрічі з письменниками-земляками та фотографії про ці зустрічі.

Набуті в навчальній літературній діяльності знання й вміння школярів необхідно нести в учнівські маси, широко висвітлювати кращі зразки їх художньої творчості. Цій меті служать виставки, літературні газети, альманахи, літературні журнали.

Таким чином, різноманітність масових форм з читання, раціональний добір методів їх проведення, тісний зв'язок з життям, з суспільно-політичними подіями сприяють розвитку в учнів інтересу до творів мистецтва, до літературної творчості.[43, С. 38-45]

Формування читацьких інтересів школярів, вироблення у них умінь і навичок добирати книги, самостійно працювати з ними, бережливо до них ставитись - одне із важливих завдань учителів початкових класів і усіх педагогів школи.

Глибока начитаність, літературна ерудиція значною мірою визначають особистість учня, його кругозір, спрямованість інтересів, уміння сприймати прекрасне в житті і в мистецтві. Цілеспрямоване читання створює міцну основу для уроку читання, підвищує його глибину і якість. Широке ознайомлення учнів з кращими творами класичної літератури допомагає учителю виховувати в учнів любов і повагу до всього прекрасного і здатність дати відсіч фальші і брехні. М.О.Рибникова у свій час підкреслювала, що вдумливий читач «повинен навчитись оперувати матеріалами, засвоювати форми і методи роботи над літературою, уміння підійти до життя, до науки, оволодіти логікою і літературною мовою». [83] Книга є могутнім засобом виховного впливу на учнів. Чим ширшим і різноманітнішим він буде, тим більший виховний ефект принесе.

Багаторічні спостереження за читанням учнів і їх читацькими інтересами дозволили визначити деякі істотні недоліки в літературному розвиткові школярів.

Учні не завжди можуть визначати основну тематику та ідею прочитаних творів, виділити й підкреслити у них основне й провідне. Школярі у більшості випадків не вміють раціонально використовувати час, відведений для позакласного читання, не завжди вміють самостійно узагальнювати прочитане, писати відгук про книгу, твір.

Вивчення читацьких інтересів учнів сільських і міських шкіл це підтвердило і переконало в тому, що ці хиби визначаються загальними недоліками у навчанні читання, неуважністю школи до такої важливої сторони, як літературного розвитку особистості учня, виховання в ньому читача.

У наш час важко знайти людину, яка б не розуміла, що книга являє собою могутній засіб виховання, але не всі уявляють, як важко виховати в дитині справжнього читача. [65, С. 266-271]

Відповідно до загальноприйнятої методичної системи вивчення читацьких інтересів молодших школярів ми використовували наукові дослідження (К. Ушинського, А. Алферова, В. Данилова, М. Рибникової, Є. Рудського, В. Голубкова, Д. Тихомирова та ін.), які свідчать, що розуміння твору, його осмислене сприймання приходить із набуттям певних знань про творчість самого автора, а одночасно і вмінням учня витворити власний образ.

Спільним у поглядах названих педагогів є те, що читання вони вважали основою літературного розвитку. Ми поділяємо погляди науковців щодо літературного розвитку молодших школярів. Зокрема, нами використовувалися практичні рекомендації Є.Рудського про засоби, за допомогою яких школа може привчити своїх вихованців до продуктивного читання (письмові роботи, конспектування, ведення щоденників, складання системи запитань до творів тощо). Проте автор не зачіпає теоретичних основ проблеми, не приділяє належної уваги процесу читання як такому, що базується на художньому сприйманні і є важливим показником літературного розвитку молодшого школяра.

Крім того, ми звернули увагу і на погляди інших педагогів-науковців (В.Стоюнін, С.Грузинський), які тісно пов'язували процес розумового зі спеціальним розвитком індивіда, удосконаленням його літературних здібностей. Розумовий розвиток вони розглядали як проблему, що має безпосереднє відношення до результативності навчального процесу. Це певною мірою підводить до думки, що поштовхом для вивчення проблеми літературного розвитку учня стало дослідження загального.

Отже, літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним розумовим і є спеціальним, необхідним для творчої, відтворюючої читацької діяльності індивіда. У психолого-педагогічних працях він визначається як процес формування здатності до безпосереднього сприймання мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати та оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленими в школі при засвоєнні курсу літератури, та у широкому позашкільному спілкуванні з мистецтвом.

У працях Н. Молдавської літературний розвиток визначається як віковий і водночас навчальний процес оволодіння умовними формами літератури, які закладені у самій природі пізнання життя і складають мову мистецтва [64, С. 50]. Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного масового та передового досвіду, численні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти учня залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його як художнього цілого. Допомогти учням молодшого та середнього шкільного віку розвинути читацькі інтереси та власні літературні здібності покликані вчителі початкової школи та ті, кому вони передають естафету. Багаточисельні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти школяра залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його художнього рівня.

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

У науково-педагогічній літературі на сьогодні існують два погляди на критерії літературного розвитку: психологічний та методичний. Серед психологічних досліджень значну роль у розробці дійових критеріїв відіграли публікації О.Никифорової, Л.Жабицької, З.Калмикової, Г.Євсєєвої та ін. Фундаментом цих досліджень стала загальнопсихологічна теорія розвитку на основі праць видатних психологів Л.Виготського, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Б.Ананьєва, Н.Менчинської, Б.Теплова, Г.Костюка та ін. Методичний напрямок, у якому розроблялись рівні та критерії літературного розвитку, представлений у працях М.Рибникової, В.Голубкова, М.Кудряшова, Н.Молдавської, Є.Квятковського, З.Романовської та ін.

Виходячи із загальних положень цих учених про літературний розвиток, ми конкретизували їх погляди таким чином:

1. За емоційно-естетичним змістом літературний розвиток школярів близький до художнього.

2. На нього впливають сприймання і розуміння мистецтва (а таким є художній твір), літературна освіта, літературна творчість учнів.

3. Художньо-естетична діяльність є основою і літературного розвитку, і художнього.

4. Літературно-творча активність є стимулом літературного розвитку, яка у певних ситуаціях може стати провідною діяльністю.

5. Літературний розвиток школяра залежить від рівня сформованості його психічних процесів, розумових здібностей, що, у свою чергу, визначає ступінь проникнення читача в глибинну суть літературного твору, сприяє його розумінню як художнього цілого.

Отже, літературний розвиток молодших школярів визначається як віковий і одночасно навчальний процес формування здатності до сприймання літературно-художнього твору, до власної літературно-творчої діяльності.

Предмет сприймання у художній літературі – провідний у навчанні і вихованні учнів початкових класів. Через художні образи діти збагачують свої почуття, емоції, пізнають різноманітність навколишнього світу. Одночасно відбувається їх загальний мовленнєвий розвиток. Правильне опрацювання художнього твору сприяє єдності морального, розумового, естетичного виховання учнів і кожної особистості зокрема. А тому так важливо вчити дітей сприймати твори художньої літератури через активну естетичну діяльність.

Художній твір є основою сучасного уроку читання. Організувати такий урок – досить складна справа для будь-якого педагога. Це зумовлено тим, що в кожному класі протягом навчального року діти ознайомлюються з творами, різними за жанром, обсягом, складністю. Це, своєю чергою, потребує від учителя творчого підходу до кожного уроку читання. Адже від того, наскільки адекватно вчитель оцінить особливості сприймання учнями певного віку жанру, змісту, наскільки йому вдасться активізувати емоції, мислення дітей, значною мірою залежить результат опрацювання твору, його позитивний вплив на розвиток дитини.[18, С. 75]

Оскільки йдеться про спеціальний розвиток у галузі читання та сприймання художньої літератури, то важливого значення набуває питання про вдосконалення розумових здібностей молодших школярів.

Із аналізу психолого-педагогічних джерел випливає висновок про те, що літературний розвиток тісно пов'язаний із загальним і є спеціальним, залежним від розумових здібностей дитини, які проявляються і формуються у творчій, активно-пошуковій діяльності.

Проте характеристика розумового розвитку в молодшому шкільному віці має не абсолютне, а відносне значення. Особливості розумового спеціального розвитку є певною мірою наслідком сучасного рівня навчання у початкових класах. Різноманітні форми навчання, які проводяться окремими колективами психологів та педагогів, дають змогу побачити, що у дітей, уже починаючи з першого класу, можна формувати набагато вищий рівень абстрагування та узагальнення, здатність до аналізу (Д.Ельконін, В.Давидов, Л.Занков, С. Жуйков, В.Рєпкін та ін.).

Особливий інтерес має навчальна здібність до засвоєння літератури, яка формується у процесі систематичного шкільного навчання і проявляється насамперед у сприйманні літературно-художнього твору та у власній літературній творчості.

Процес читання художніх творів, як стверджує Л. Виготський, відбувається не просто як засвоєння прочитаного, а як взаємодія об'єктивного змісту твору з особистим досвідом читача. Внаслідок такої роботи розуму виникають нові знання з усвідомлення прочитаного, які сприяють формуванню особистості читача.

Підхід до сприймання художніх творів як двостороннього процесу вказує на існування складного діалектичного зв'язку між читанням літератури і розвитком особистості. З одного боку, література піднімає її на сходинку вище, з іншого боку, певний рівень розвитку може забезпечити повноцінне сприймання художнього твору, стати основою для формування літературних здібностей. Наявність або відсутність їх визначає ступінь успішності у формуванні умінь повноцінно сприймати художній твір. Саме тому у сфері систематичного навчання важливо шукати такі методичні прийоми, створювати ситуації, умови, які сприяли б розвитку літературних здібностей. Ними можуть бути розуміння зображувальних засобів мови та два незалежних компоненти: один, що об'єднує здібності мислення у його русі від образу до поняття (на образному матеріалі), інший - особливості мислення у русі від поняття до поняття (на абстрактному матеріалі). Високий рівень розвитку спеціальних здібностей виступає як умова, за наявності якої є можливою реалізація більш загальних здібностей до творчої діяльності.

Образна конкретизація та образне мислення, які характеризують читацьке сприймання, зумовлені предметом пізнання (художнім образом), злиті з ним, саме тому не можуть перетворюватися на автоматизовані операції, переноситися на інший об'єкт. Ось чому ці важливі розумові дії не завжди можуть бути критерієм повноцінного сприймання. А оскільки художньому мисленню властивий особистісний характер, то дуже важко визначити ті психічні процеси, які впливають на хід читацького сприймання та забезпечують літературний розвиток у процесі навчання. Отже, не лише у прямому і безпосередньому навчанні узагальненню та конкретизації слід вбачати головну мету літературного розвитку школярів. Удосконалення функціонування психічних процесів, що характеризують особистість (воля, почуття, уява, пам'ять, тощо), теж може стати визначальним у становленні учня як читача.[118, С. 106-107]

Критеріями літературного розвитку молодших школярів визначаються різні рівні сприймання художнього твору, що пов'язані з проблемами розуміння його, осмислення, відображення у свідомості читача. Подеколи важко визначити, де закінчується дослідження психологічних особливостей сприймання і починається його педагогічне й методичне вивчення. Для цього учні виконують спеціальні завдання. Виконання таких завдань не може бути повною мірою основою для розуміння особи автора, авторської позиції у тексті. Вони, на нашу думку, ніби завуальовано подають літературне поняття, але без чіткого розуміння і усвідомлення учителем мети, не дадуть доброго результату та не сформують певних понять і навичок. Це призводить до того, що учні не оволодівають ними, що зрештою і позначається на якості сприймання літературного твору.

Засобами предмета читання школяреві прищеплюється культура читання, пробуджується потреба у спілкуванні з високохудожніми творами мистецтва.

У молодшому шкільному віці аналітична діяльність учнів недостатньо сформована, педагоги мають вирішувати, в якій формі аналіз художнього твору буде доступним і що у ньому є найпріоритетнішим, тобто: за яких умов аналіз твору не буде руйнувати його ідейно-естетичної цілісності та повноцінного сприймання. Спостереження засвідчують, що повноцінність сприймання залежить від глибини проникнення в художньо-смислову «тканину» твору: читач передусім сприймає у творі світ природи і речей, а потім осягає те, що закладене в самій людині – характер, міжособистісні стосунки, мотиви вчинків.

Отже, є три рівні сприймання художнього твору. Перший рівень – *сюжетно-логічний (фабульний)*, ним легко оволодівають учні початкових класів. На цьому рівні сприймання під час переказу учні користуються в основному дієсловами. Знання теми, сюжету є надзвичайно важливими для розуміння твору. Спостерігаємо: чим глибше дитина розуміє те, про що вона розповідає, тим точніше вона передає зміст. З цією метою вводиться засвоєння понять «тема», «головна думка», «сюжет», «дійова особа».

За першим рівнем читацького сприймання йде другий, складніший – *смисловий (порівняльний)*, пов'язаний з умінням читача ототожнювати себе з персонажем, порівнювати його долю з власною. Тут потрібно розібратись у складних взаєминах між героями, в причинах їхніх симпатій і антипатій, вчинків, поведінки. Скажімо, переповідаючи книгу, учень передає не тільки дію (пішов, зробив, став), а й стан героя (любить, хвилюється, турбується).

Найбільш складний рівень - *художній* або *поетичний*, можливий лише за наявності образно-просторового мислення читача, полягає в умінні знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між самим життям і твором мистецтва, авторським і читацьким світоглядом.

Читати книжку — це значить пізнавати самого себе, освітлювати свій розум і душу, шукати відповіді на запитання, захоплюватися й обурюватися, дивуватися і ставати духовно багатшим. Учитель має допомогти дитині в цьому, як і побачити красу в написаному чи мовленому слові, стати чутливим до музики слова, готовим сприймати ідею, виражену в слові. Завдяки слову читачеві будь-якого віку стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сфери його духовного життя.

Книжкове оточення і активна самостійна робота з книжкою формує особистість, яка хоче зрозуміти навколишній світ і змінити його. Ввести дитину в оточуючі її різні сфери цього світу, навчити розуміти мову цих сфер, допомогти дитині, не запізнившись, визначити ту сферу, що найбільшою мірою відповідає її здібностям, структурі особистості, запитам і де вона може відразу і, звичайно, надалі проявити себе повно і всебічно, поступово підвищуючи свій літературний розвиток — ось такою повинна бути мета навчально-виховного процесу на початковій ланці навчання у школі майбутнього. Досягти її нелегко, але необхідно. Цьому сприятимуть уроки читання: від уроків навчання грамоти до позакласного читання, яке, за образним висловом В. Сухомлинського, є вітрилами, завдяки яким корабель думки пливе вперед, і вітер, що надимає вітрила. Немає читання — немає ні вітрил, ні вітру. Читання — самостійне плавання в морі знань, і наше завдання полягає в тому, щоб кожен вихованець зазнав щастя цього плавання, відчув себе сміливцем, який став віч-на-віч із безмежним морем людської мудрості [107].

**3.2 Організація та зміст експериментального дослідження**

Проблема літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки є актуальною, в чому ми переконалися із аналізу психолого-педагогічної літератури, власних спостережень і висновків, які зроблені після проведення експериментального дослідження, мета якого полягала у тому, щоб визначити і розширити читацькі інтереси учнів, підвищити літературний розвиток молодших школярів та літературознавчу компетенцію, шляхом перевірки сприймання і розуміння учнями художніх творів, зокрема таких літературних понять, як: тема, ідея, сюжет, герой та автор твору, мова художнього твору, жанр; тип книжки.

Здійснюючи дослідження ми намагалися прослідкувати, наскільки глибоко учні розуміють художні твори і як вони просуваються в своєму літературному розвитку, а також найти правильний напрямок роботи з художнім твором.

Педагогічний експеримент складався з трьох частин і проводився у 3 етапи в умовах шкільного навчання в 2005-2008 н.рр.

Для перевірки сприймання художніх творів на першому етапі експериментальної перевірки (2005-2006 н.р.) ми провели констатувальний експеримент, що характеризувався невеликим обсягом статистичної вибірки. Експериментальне навчання за розробленою методикою проводилось у чотирьох класах (1-А, 2-А, 3-А, 4-А) на базі Буської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів та Краснянської школи (1-В, 2-В, 3-В, 4-В) Буського району Львівської області, охоплювало 87 учнів експериментальних класів та 83 учні контрольних класів. Аналіз результатів експерименту дозволив визначити недоліки та скоректувати гіпотезу, концепцію та модель літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки, вдосконалити структуру та зміст навчально-методичного комплексу.

**Результати констатувального експерименту Таблиця 6 Вміння учнями сприймати літературний твір (у %)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні  розвитку  Сприймання  літературних  понять | Високий | | Достатній | | | Задовільний | | Низький | | |
| ЕК | КК | | ЕК | КК | ЕК | КК | | ЕК | КК |
| Ідея та тема твору | 27,4 | 26,2 | | 46,4 | 38,7 | 15,5 | 21,3 | | 10,7 | 13,8 |
| Сюжет і композиція | 44,0 | 38,8 | | 35,7 | 32,5 | 16,7 | 18,7 | | 3,6 | 10,0 |
| Герой, персонаж | 52,4 | 46,3 | | 25,0 | 28,1 | 17,8 | 18,3 | | 4,8 | 7,3 |
| Автор твору | 32,1 | 26,8 | | 27,4 | 25,6 | 26,2 | 34,2 | | 14,3 | 13,4 |
| Мова худ. Твору | 34,5 | 31,7 | | 38,1 | 35,3 | 19,1 | 22,0 | | 8,3 | 11,0 |
| Жанр | 30,9 | 25,6 | | 39,3 | 32,9 | 17,9 | 28,1 | | 11,9 | 13,4 |

Із отриманих даних експериментального дослідження ми побачили, що рівень сприймання учнями художніх творів, а зокрема їх понять є досить низьким. А тому, щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, а одночасно й суть зображених у ньому життєвих явищ, замало самого лише чуттєвого сприймання образів, картин твору – потрібне їх осмислення, логічні судження, певна теоретико-літературна освіченість молодших школярів.

Виходячи із цього, ми розробили власну методику, яка, з одного боку, враховує специфічні закони літератури як виду мистецтва, а з другого – дає змогу залучати дітей до активної творчої діяльності.

За цією методикою ми визначали та розширювали читацькі інтереси молодших школярів, почергово ознайомлювали учнів із такими літературними поняттями як тема та ідея твору, сюжет і композиція, герой твору, автор твору, мова художнього твору, жанр, тип книжки, а також формували та перевіряли літературознавчу компетенцію учнів.

Впровадження своєї методики ми розпочали із вивчення читацьких інтересів учнів, адже саме від них залежить рівень підвищення літературного розвитку. Перш за все, нашим завданням було перевірити – який характер носять читацькі інтереси учнів: епізодичний чи стійкий. Для цього ми використали анкету та дослідили учнівські формуляри в бібліотеці.

Анкета містила такі запитання:

1. Ви любите читати?
2. Чи перебуваєте ви в книжковому оточенні і активній самостійній роботі з книгою?
3. Що в книгах вам подобається найбільше?
4. Як часто відвідуєте бібліотеку у своєму місті? Чи працюєте в читальному залі?
5. Чи є у вас домашня бібліотека? Які в ній книжки?
6. Які раніше прочитані вами твори ви перечитали заново?
7. Як ви добираєте книжки для читання? Чи керуєтесь яким-небудь планом, порадами учителів, батьків, друзів?
8. Чи доводилось вам пропускати певні місця у тексті?

Результати анкети засвідчили, що учні мало читають – переважає епізодичний інтерес. В більшості випадках вони читають тому, що від них це вимагає вчитель, батьки; гарно оформлена книга чи просто за порадою друзів. Це підтвердили і результати ознайомлення із дитячими формулярами, кількість книг в яких, була не дуже високою.

Першого класу ця анкета не стосувалася, оскільки в них ще не було читацького досвіду. Їм ми запропонували іншу анкету, яка мала на меті визначити: яким видам роботи діти надають перевагу. Кожному першокласнику, як в експериментальному, так і в контрольному класі були роздані анкети на руки. Вони мали такий вигляд:

**Що тобі подобається робити?**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. | 2. |
| 3. | 4. |

Оціни ці види діяльності, які зображені на малюнках за допомогою таких позначень:

* 1. - не люблю робити;
  2. + подобається робити;
  3. + + люблю робити;
  4. + + + дуже люблю робити.

Опрацювавши анкети, ми отримали такі результати: найбільше першокласники люблять гратися і гуляти, на другому місці у них перегляд телевізора і останнє місце займає книжка

Наступним нашим кроком у вивченні читацьких інтересів було дослідження того, а які саме книжки люблять читати діти. Перевірку цього ми робили також у вигляді анкетного опитування:

1. Яким книжкам за тематичною спрямованістю ви віддаєте перевагу?
   1. книжкам про природу;
   2. книжкам про людей та їхні взаємини;
   3. книжкам про рідний край та його традиції;
   4. книжкам про тварин та рослин;
   5. книжкам пригодницького характеру;

10)книжкам гумористичного характеру;

11)ваш варіант відповіді.

1. Книги, яких жанрів вам подобаються?
   1. казки;
   2. оповідання;
   3. вірші;
   4. байки;
   5. ваш варіант відповіді.

3. Які ваші улюблені письменники?

4. Вам подобаються книжки:

1) однотематичні;

2)двотематичні;

3)комбіновані;

4)я ще не визначився (лась).

5. Ви віддаєте перевагу:

1) книжці-твір;

2) книжці-збірник.

6. Виберіть книгу, яка вам найбільше до вподоби:

1) типово-оформлена книжка;

2) книжка-театр;

3) книжка-розгортка;

4) книжка-планшетка;

5) книжка-іграшка;

6) книжка-розмальовка;

7) книжка-панорамка;

8) книжка з ігровим завданням;

9) книжка-картинка;

10) комбінована книжка.

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

Результати опитування показали, що особливої різниці в I-II класах між напрямком читацьких інтересів у школярів експериментальних класів і тих, які працювали за традиційною програмою, майже не було. Тому що, в I-II класах в більшості випадках читацькі інтереси визначалися методичними установками вчителя: що рекомендував вчитель, то й читали діти. Як наслідок, книжки за вподобаннями більшості учнів відповідали такому зразку: за тематичною спрямованістю – однотематичні; книжки про природу, рослин, тварин; за жанром – казки; за структурою – книжка-твір; за конструктивно-оформлюваним виглядом – книжки-театри, книжки-іграшки, книжки-розмальовки, книжки-картинки. Вони віддали перевагу таким письменникам, як: В. Артемонова, М. Вінграновський, Л. Костенко, П. Мовчан, М. Сингаївський, О. Сенатович. Деякі школярі взагалі не могли визначити свого улюбленого жанру чи письменника. Це вказує на те, що читацькі інтереси ще у багатьох школярів не сформовані, а це в свою чергу змушувало нас представити більші вимоги до якості відбору книг для читання.

Із відповідей третьокласників та четвертокласників ми побачили, що коло їхніх інтересів значно ширше. Їм подобаються книжки: за тематичною спрямованістю – на першому місці книжки про людей (дітей) та їхні взаємини, бо це відповідало їхнім бажанням дізнатися як можна більше про життя своїх однолітків, на другому місці книжки про рідний край, на третьому місці книжки пригодницького характеру, бо саме вони захоплювали, інтригували їх своїм змістом, таємницями, комбіновані; за жанром – оповідання, байки, вірші; за структурою – книжка-твір, книжка-збірник; за конструктивно-оформлюваним виглядом – книжки-іграшки, книжки з ігровим завданням, комбіновані, типово-оформлені книжки. До улюблених письменників більшість дітей віднесли: В. Сухомлинського, О. Олеся, Г. Бойка, Н. Забілу, Д. Павличка, Т. Шевченка.

Як бачимо читацькі інтереси учнів з кожним класом поглиблювалися, розширювалися, якщо спочатку діти читали за вказівкою вчителя, то пізніше вони самі, керуючись своїми смаками, бажаннями, вибирали те, що їм до душі. Але все ж зустрічалися учні ставлення яких до книжок було пасивним. Тому нашим завданням було прилучити кожного школяра до книжки, розширити їхні читацькі інтереси, «зробити» книгу найближчим другом кожного.

Виконуючи це завдання ми робили наступне: організовували бібліотечні уроки; проводили різноманітні бесіди та конференції, в ході яких розкривали величезну роль книги у житті кожного учня; задавали написання творів на такі теми: «Книга – мій друг», «Чому я читаю книгу», «Що приваблює мене у книзі», «Мої думки під час читання книги» та ін.; слідкували за веденням читацьких щоденників; залучали учнів до літературних гуртків, масової позакласної роботи, яка включала: літературні ранки, вікторини, літературні тижні, конкурси, організовували зустріч з письменником.

Врахувавши результати анкети (книжка в них була на останньому місці), особлива увага була звернена на перший клас. Ми вирішили організувати їм зустріч з письменником, обрати якого вони мали самостійно шляхом голосування. Більшість голосів було віддано за бузецьку письменницю Ціхоцьку Людмилу Іванівну, яка із задоволенням відвідала наш 1-А клас. Діти до її приїзду підготували виставку творів та малюнків на тему: «Мій улюблений твір Ціхоцької Л.І.». Перше місце отримала її відома казка «Весела Лисичка». Під час зустрічі письменниця багато розповідала про свою творчість, біографію; читала свої нові твори; розглядала малюнки учнів, якими була приємно вражена. На дітей ця зустріч мала величезний вплив, вони були захоплені письменницею, «засипали» її запитаннями. Крім того, учні подарували їй книжечку-саморобку, над якою працював весь клас, вона містила твори письменниці і була гарно ілюстрована.

Під час проведення таких робіт ми звертали особливу увагу на учнів, які за анкетними даними були байдужими до книжок, намагалися залучати їх до всіх масових форм роботи, давали індивідуальні завдання.

Крім цього ми впроваджували свою методику під час ознайомлення учнів з таким літературними поняттями, як тема та ідея твору. При цьому ми врахували те, що розуміння тексту молодшими школярами є поетапним. На першому етапі відбувається орієнтування у фактичному змісті тексту і виявлення емоційного сприйняття прочитаного. Тут ми найчастіше використовували підготовчу бесіду. На другому етапі відбувається розуміння учнями окремих слів, понять, які є у тексті. Для пояснення ми вибирали суттєве, не уживаючи термінів, від чого залежало загальне розуміння літературних понять. На цьому етапі ми використовували також і завдання творчого характеру. Третім етапом є поглиблений смисловий аналіз тексту, метою якого є досягнення розуміння істотних зв’язків, відношень, головних ознак тощо.

Крім того, у художніх творах конкретний зміст являють поетичні образи: картини природи, образи дійових осіб і зв’язані з ними почуття. В художніх творах, як правило, ідея не висловлюється, а показується за допомогою поетичних образів. Тому при читанні художніх творів ми намагалися зробити все, щоб учні яскраво сприйняли поетичні образи, правильно осмислили їх і прийшли до певних висновків.

При опрацюванні з дітьми поетичних образів оповідань, казок, байок, дітям були запропоновані різні завдання, що допомагають знайти потрібний матеріал про дійових осіб, правильно дати оцінку їх вчинкам, бажанням, поведінці, зробити належні висновки.

Ознайомлення молодших школярів із літературними поняттями «тема» та «ідея» твору ми розпочали уже в 1 класі, де діти засвоїли, що тема – це постановка питання, а ідея – відповідь на нього, що ці поняття органічно пов’язані, взаємозумовлені і разом становлять собою ідейно-тематичну основу літературного твору, його зміст. Виходячи із цього ми в нерозривній єдності ознайомлювали учнів із цими двома поняттями.

У 2 класі ми підводили учнів до теми та ідеї твору через постановку запитань за змістом, причому, запитання були цілеспрямованими, такими, що змушували дітей обґрунтувати свої думки, викликані вчинками персонажів чи змістом тексту в цілому. Це питання на зразок: «Що відбулося і чому? Доведи свою думку цитатою з тексту».

Розглянемо аналіз твору на конкретних прикладах. Під час читання оповідання «У новій школі» Олега Буценя, яке другокласники читали на початку навчального року, ми шляхом запитань за змістом підводили дітей до визначення теми та ідеї твору:

1. Про кого (про що) йдеться в оповіданні?

1. Як ви думаєте, у якому класі міг статися цей випадок? Чому ви так думаєте? Знайдіть підтвердження в тексті оповідання.
2. Поміркуйте, чому Галя підійшла до Нюри саме із таким запитанням: «Ти ще ні з ким не дружиш?»
3. Як ви зрозуміли відповідь Нюри?
4. Про яку рису характеру дівчинки вона свідчить?
5. Яка головна думка оповідання?

Як показують наші спостереження, після такого аналізу діти впевнено відповідають: «В оповіданні розповідається про дружбу між дівчатками»; «Нюра зрозуміла, чому Галі всі дівчата не подобаються. Вона сама не вміє дружити»; Нюра подумала, що потім Галя і про неї так скаже, як про інших дівчаток».

Крім цього в наступних класах ми нарощували складність завдань на визначення головної думки за таким алгоритмом:

* пошук учнями слів з найбільшим смисловим навантаженням в окремих уривках або в цілому тексті;
* пошук речень, у яких передано найважливіші думки;
* визначення змісту думки, переданої в назві твору;
* зіставлення «головних» слів тексту з його назвою;
* визначення головної дійової особи твору;
* встановлення зв’язку між головною думкою твору із змістом прислів’їв та приказок, які йому відповідають.

На закріплення літературних понять «тема» та «ідея твору» проводили літературні ігри (Див. дод. Ж).

Під час ознайомлення із цими поняттями не менш важливою була проведена робота над заголовками творів, яка сприяла кращому розумінню тексту, а зокрема його літературних понять, допомагала побачити проблему ще до читання тексту, сприяла виникненню припущення, гіпотези.

Так, наприклад, третьокласникам ми пропонували такі завдання: зіставити заголовок з головною думкою прочитаного; дібрати до тексту свої заголовки різних типів (заголовок-запитання, заголовок-загадка, заголовок-прислів’я), колективно вибрати найбільш вдалі назви із запропонованих.

За нашими спостереженнями, виконання таких завдань сприяло швидшому усвідомленню теми та ідеї твору, заохочувало дітей до перечитування тексту, доведення своєї думки, поглиблювало розуміння прочитаного.

Наступним нашим кроком було ознайомлення учнів із мовою художнього твору, адже з її допомогою автор передає глибинний зміст твору, сприяє розвитку мовлення учнів, загальнонавчальних умінь, визначенню моральних і естетичних оцінних суджень. Аналітичне читання завжди проводиться після цілісного емоційного сприймання учнями твору. Ми обговорювали на уроці те в художньому творі, що не сприймалося дітьми під час самостійного читання: мотиви, наслідки, вчинків героїв, опис зовнішності персонажів, їхніх переживань і роздумів, особливості композиції і т.п. Усі ці елементи ми розглядали не самі по собі, а у їх відношенні до ідеї, яка розкривається у виборі зображувальних засобів мови, будові речень, образах, тобто у кожному елементі твору. Враховуючи обмаль навчального часу на уроці, ступінь доступності учнями того чи іншого виразу, ми не перетворювали аналіз у «пояснювальне» читання, не перевантажували урок, а вибирали найбільш яскраві, виразні засоби, без осягнення яких важко повноцінно зрозуміти зміст твору і пройнятися певним почуттям. Тому, на нашу думку, аналіз має бути вибірковим: сприяти загальному і літературному розвитку дітей. Доречно нагадати, що образність залежить не лише від лексичного значення слова, а й від його взаємозв’язків з іншими словами; мети використання автором. Ці особливості створюють нескінченні варіанти художнього опису одних і тих же явищ, подій, станів людини. Потрібно звернути увагу на можливість вибору з цією метою різноманітних видів пізнавальних завдань на етапі поглибленого аналізу, які дозволяють краще зрозуміти текст і відпрацювати під час нього всі якості читання.

Наводимо варіанти завдань, які виконували третьокласники:

1.Знайти і пояснити образні слова та вислови, які передають суттєві ознаки подій. Наприклад: «Чому поет вживає вислови «дрімають села, садки дрімають, тихо гріються хатки»? Який настрій вони створюють?» («Дрімають села» І.Франка).

2. Знайти слова, які передають: різні стани людини «… прибіг до мене, покусаний, зате радий-радісінький, як вареник у сметані» («Наше відкриття» О.Буценя); різні засоби пересування, руху (наприклад, у вірші Н.Забіли «Чотири пори року»), засоби спілкування дійових осіб (наприклад, в оповіданні «Артист» А.Коцюбинського); «нанижемо» ланцюжок ознак, які вживані у творі для опису зовнішності та характеру дійових осіб (наприклад, в оповіданні «Лісовою стежкою» О. Донченка).

3. Пояснити походження слів, які мають важливе значення для розуміння змісту і головної думки твору (наприклад, вірш П.Воронька «Помагай», Л. Забашти «Дивосвіт», «Про що розповіли Незабудки» І.Калинця, «Імена» А.Костецького, «Співанка про місяці» Марійки Підгірянки та ін.).

4. Знайти слова та вирази, які повторюються в оповіданні, вірші, і поміркувати, чому їх так вжито у творі, звернути увагу, якими розділовими знаками вони виділені.

5. Які із слів, вказаних на дошці, можна використати, розповідаючи про старшого брата, а які – про молодшого? («Чому в морі вода солона» В.Скомаровський); Які про Лисицю, а які про Їжака? («Лисиця та Їжак», українська народна казка).

6. Поміркуйте, чому у творі багато слів з пестливо-зменшувальними суфіксами?

7. Які слова підказують, від чийого імені ведеться розповідь?

8. Які слова допомагають нам уявити вінок як живу істоту? (наприклад, «Пісенька житнього віночка» - «Я набувся, начувся, намився, напився…»).

9. Завдання на формулювання різних оцінних суджень, які характеризують дійових осіб твору або ставлення до них автора.

Завдання на морально-етичне оцінювання: Як ви зрозуміли смисл речення «Так і виріс хлопчик Абихто»? («Казка про хлопчика Абихто» В.Струтинського).

Перечитування тексту з метою висловлювання естетичного оцінювання: Які слова особливо виразно передають красу зимового дня? («Зима» П.Тичини). Поміркуйте над значенням виділеного речення. Які ознаки величної течії ріки підкреслюють вжиті у ньому порівняння? («Чудовий Дніпро» М.Гоголя). Перечитайте опис пробудження природи у квітні. У яких словах передано красу ранніх квітів? («Рідні краєвиди» Д.Чередниченка). Який зміст передає вислів «Дрімає білий ліс, мов чарами повитий ...» («Зима» М.Рильського).

10. Завдання на пошук порівнянь і пояснення їх значення:

Пошук порівнянь і порівняльних зворотів, які характеризують ознаки одного об'єкта: З чим поетеса порівнює воду, хвилі, слід корабля? Які суттєві ознаки вечірнього моря вони передають? («Вже сонечко в море сіда?» Лесі Українки).

Знайдіть у тексті порівняння, за допомогою яких змальовується зовнішність дівчинки, її одяг, обличчя, волосся, руки. Що хотів підкреслити письменник, порівнюючи Улянку з яблуком, лісовою грушкою, хмаринкою, кульбабкою? («Лісовою стежкою» О. Донченка).

Порівняння дійових осіб за однією, двома характерними рисами.

Порівняння творів, які мають виразну подібність або протилежність (за змістом чи жанром).

Зіставлення звичайного та образного значення слів (чисте поле, чисте серце; ясний день, ясний розум, ясний погляд).

11.Порівняння прочитаного з власними спостереженнями, почуттями.

12. Зіставлення змісту прочитаного з ілюстраціями.

13. Визначення ролі порівняння як засобу композиції твору. (Увага учнів до структури тексту допомагає виявити головну думку твору, задум письменника («Давня весна» Лесі Українки, «Красиві слова і красиве діло» В.Сухомлинського, «Хто сильніший?», «Чотири пори року» Н.Забіли та ін.).

16. Порівняння у роботі над творами-загадками (наприклад, «Чи є зима» О.Буценя).

17. Завдання на визначення епітетів:

Завдання на добір означень до предметів, явищ, які важливі для характеристики дійових осіб, головної думки твору (Наприклад аналіз творів – вірша «Дощик» А.Малишка і «Дрібний дощик» Ю. Яр миша. Вчитель звертається до дітей: «Які назви дощу ви знаєте? У творах, що ви прочитаєте, відкриються нові ознаки цього явища. Знайдіть їх»).

Чому саме цю ознаку вжито? Що нового вона відкриває читачу? Як передає ставлення автора?

18. Перечитування з тексту з метою виявлення учнями нових відомостей («Які нові слова тобі трапились у тексті? Про що ти дізнався вперше?»).

19. Перечитування тексту з метою його ущільнення. («Прочитайте текст і поміркуйте, які речення можна опустити без шкоди для розуміння прочитаного»).

20. Завдання на формування в учнів умінь самоконтролю («Перевір, чи зможеш ти правильно прочитати з першого разу ці слова...», «Чи здогадався ти, хто ця пустунка? Якщо ні, прочитай перші літери кожного рядка, склади з ними слово-відгадку»); висловлення припущення з наступними його підтвердженням чи запереченням у тексті твору («Поміркуй, якими мають бути вірші-безконечники. Перевір своє припущення. Читай!»).

21. Перечитування тексту з метою розвитку уваги учнів до тексту, уміння бачити його цілісно. Наприклад, «Зверни увагу, як розставлено розділові знаки»; «Зверни увагу, як побудовано вірш», «Що незвичне ти помітив у тексті?», «Чим цікава відповідь хлопчика?», «Що особливого ви помітили на цьому розвороті підручника?», «Як ви думаєте, чому цей розворот має таку назву?».

Ми привернули увагу учнів і на образність мови, яка особливо притаманна віршам. Проілюструємо це на прикладі вірша М.Вінграновського, який опрацьовували четвертокласники:

*Сама собою річка ця тече,*

*маленька річечка, вузенька, як долоня,*

*ця річечка Дніпра тихенька синя доня,*

*маленька донечка без імені іще.*

*Вона тече в городі в нас під кленом,*

*і наша хата пахне їй борщем.*

*Цвіте над нею небо здоровенно*

*солодкими хмаринками з дощем.*

*Ця річечка тече для клена і для мене,*

*її й тоді я бачу, коли сплю.*

*Я річечку оцю в городі в нас під кленом,*

*як тата й маму і як мед, люблю.*

***Микола Вінграновський***

Аналіз вірша здійснювали за такими запитаннями:

1. З чим порівнює поет річку? Прочитайте (Вузенька, як долоня).
2. Як автор поезії називає річку? (Дніпра тихенька синя доня).
3. Як у вірші говориться про небо над річкою? (Цвіте над нею небо здоровенно солодкими хмаринками з дощем).
4. Як поет говорить про свою любов до річки? Прочитайте. (Я річечку оцю… як тата й маму і як мед, люблю).

Крім цього, для формування поняття «мова художнього твору» ми використовували різноманітні ігри (Див. дод. З).

Зв’язною ланкою між такими літературними поняттями як «ідея», «тема» та «мова художнього твору» виступала схема, на основі якої були проведені різноманітні літературні ігри:

**Схема 4**

|  |
| --- |
| Твір |

|  |
| --- |
| Н |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Н |  | Як зобразив (використав епітети, порівняння,метафори; точні образні вислови для характеристики героїв, опису природи |  | Що хотів сказати  (що думав, кого любив, ненавидів) |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| тема |  | мова твору |  | ідея |

Крім цього дослідженням встановлено, що учні початкових класів, читаючи художні твори, вже відрізняють мову персонажів від авторської мови. Тому, готуючи четвертокласників до усвідомлення елементарних знань про діалог і монолог, ми фіксували увагу на всіх компонентах художнього твору, звертали увагу школярів на те, що коли передається розмова двох – трьох осіб, то їхні висловлювання переважно короткі (іноді - кілька слів), коли ж хтось із дійових осіб розповідає про певну подію або висловлює свої думки, - великі за обсягом.

Для збагачення уявлень учнів про мову твору нами використовувалися ще й такі схеми (5-9):

**Схема 5**

|  |  |
| --- | --- |
| Діалог | Монолог |
|  | |
| Розмова між двома (трьома) дійовими особами | Розгорнуте висловлювання одного персонажа |

У ході експерименту учні дізналися про те, що будуть діалогічно побудовані цілі епічні твори – такі, як В.Стефаника «З міста йдучи», і вірші-діалоги, наприклад, у Лесі Українки «Мамо, іде вже зима».

Отже, у початковій школі аналіз образних засобів проводився лише в тому обсязі, у якому він допомагав дітям відчути цілісність художнього образу, зрозуміти зміст твору.

Дослідженням встановлено, що художній образ, характер, не створюється так, як у живописі чи скульптурі. Він виникає в уяві поступово і складається з авторських характеристик, вчинків героїв, їхніх стосунків, з діалогів, монологів, роздумів про людей і ставлення героїв до природи, до світу, відображених за допомогою художніх засобів. Визначити їх допомагала схема (6), яку ми використовували на уроках читання.

**Схема 6**

|  |
| --- |
| Художні засоби |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Звукові | Морфологічні | Лексичні |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| звуконаслідування, звукові повтори, алітерація, асонанс | вживання великої (малої) букви, пестливі слова | Синонім, епітет, антонім, омонім, гіпербола, метафора  (без вживання термінів) |

Уже в 2 класі діти легко засвоювали поняття «літературний пейзаж», яке було введене для того, щоб учні:

* зрозуміли, де відбувається подія, зображена у творі;
* уявили яскравіші переживання героїв, які можуть бути співзвучними пейзажу або, навпаки – протилежними.

Як показало дослідження, поняття «літературний пейзаж» засвоювалось учнями значно легше за наявності такої схеми:

**Схема 7**

|  |
| --- |
| Пейзаж |

|  |
| --- |
| Опис місцевості |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Де відбуваються події |  | Коли відбуваються події |

|  |
| --- |
| Переживання героїв |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Співзвучні |  | Протилежні |

Використовуючи узагальнену схему «Способи викладу художнього матеріалу» (9), ми демонстрували, яким чином письменник може створити звукові та живописні картини навколишньої дійсності.

**Схема 8**

|  |
| --- |
| Способи викладу художнього матеріалу |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розповідь | Описи | Висловлювання персонажів |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| від автора, від першої особи | портрет,  пейзаж | монолог,  діалог |

Отже, із вищезазначеного випливає, що нашим завданням було вироблення у дітей навички усвідомлення специфічної мови мистецтва, такого уміння, яке дарує естетичну насолоду.

У процесі подальшої роботи з художнім твором учні поступово накопичують матеріал для поглиблення знань про героїв художнього твору. Згідно з навчальною програмою з читання учні називали персонажів твору, що вивчалися, відзначали, хто з них сподобався, а хто ні, і чим саме.

Спостереження засвідчили, що школярі досить легко засвоїли просту істину: люди, зображені в художньому творі, називаються дійовими особами; запам’ятали синонім до цього терміна – герой, образ людини, персонаж. Учні звертали увагу на те, що роль різних персонажів у подіях неоднакова: одні з них діють постійно, зображені в більшості епізодах, причому, письменник докладніше відображає їхні думки й переживання, а інші дійові особи з’являлися лише в окремих епізодах, їм автор надавав меншої ваги. Пошуковим методом, діти дійшли висновку, що персонажі твору поділяються на позитивних і негативних. Для того, щоб полегшити засвоєння учнями літературного поняття «герой твору» ми застосовували алгоритм:

Герой (ім’я) → зовнішність → вчинки (поведінка) → характер → стосунки з іншими персонажами → авторське ставлення до персонажа → власні судження та оцінка.

Ми розпочали роботу над засвоєнням цього літературного поняття за простою схемою:

**Схема 9**

|  |
| --- |
| Персонаж |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Хто він? |  | Який він? |  | Чи подобається мені?  Чим? |

Перш ніж учні досягнуть високого рівня розуміння літературно-художнього твору, нашим завданням було: вчити бачити у творі конкретного героя, його характер, складність внутрішнього світу. Полегшувало учням виконання цих завдань схеми, які складалися спільно з нами і учнями. Наведемо приклади схем (10,11), за якими здійснювалося ознайомлення, закріплення знань про літературних героїв.

**Схема 10**

|  |
| --- |
| Твір |

|  |
| --- |
| Ім’я героя |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Який він? | Що про нього розповідається? | Чи мені подобається? | З ким він дружить? | Кого не любить? |

**Схема 11**

|  |
| --- |
| Твір |

|  |
| --- |
| Ім’я героя |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Зовнішність | Вчинки | Стосунки з іншими персонажами | Моє ставлення |

У ході експериментальної роботи схема 11 використовувалася в основному для учнів 1-2 класів, а схема 12 – для учнів 3-4 класів.

Залучали учнів і до ігор для кращого засвоєння цього літературного поняття (Див. дод. И)

Не менш важливим було ознайомлення учнів із такими літературними поняттями, як «сюжет» і «композиція» твору (без уживання термінів). Нашим завданням було довести до відома учнів, що пейзаж, портрет, діалог – це найпростіші елементи композиції твору, а початок, основна частина, кінцівка тексту – це основні елементи сюжету.

Завдання, які були запропоновані учням на ознайомлення із літературним поняттям «композиція» твору мали такий характер:

* знайдіть у структурі тексту художні описи природи, зовнішності людини, живих істот;
* поясніть їх роль у творі;
* назвіть учасників діалогу;
* розкрийте зміст діалогу.

Під час аналізу композиції будь-якого твору школярі користувалися такою схемою:

**Схема 12**

|  |
| --- |
| Композиція твору |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Про що твір?  (тема) |  | Головна думка  (ідея) |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сюжет |  | Способи викладу художнього матеріалу:  - розповідь (від автора, від першої особи);  - діалоги, монологи, полілоги;  - описи: портрети, пейзажі, інтер’єр, описи тварин, предметів |  | Поза сюжетні компоненти (частини): пролог, епілог, описи, відступи, назва твору |
|  |
| Експозиція;  Зав’язка;  Розвиток дії;  Кульмінація;  Розв’язка |
|  |
| Образи  (персонажі, герої) твору |

Що стосується сюжету, то нашим завданням було навчити учнів виділяти у творі початок, основну частину, кінцівку; складати план до тексту; поступово підготувати молодших школярів до його переказу. Врахувавши вимоги програми, ми почали формувати уміння складати план в учнів 3 класу, наголосивши при цьому, що уміння складати план твору і переказувати його прямо залежить від уміння учнів визначати головну думку прочитаного, встановлювати послідовність подій: що було на початку, що відбулося потім, чим все закінчилось.

Для того, щоб полегшити оволодіння умінням самостійно складати план, третьокласникам були запропоновані такі завдання:

* проаналізуйте готовий план;
* знайдіть у тексті частини до його пунктів;
* складіть план до тексту, який вже розподілено на частини;
* доповни план, у якому вже є перший і останній пункти;
* придумай план у малюнках;
* прочитай твір і відповідно зміни послідовність пунктів готового плану.

Учні 3 класу користувалися пам’яткою для складання плану оповідання:

1. Прочитай все оповідання.

2. Поділи його на частини, позначивши початок і кінець кожної крапкою.

3. Перечитай першу частину, виділи в ній головне.

4. Придумай назву для цієї частини і запиши її.

5. Виконай таку саму роботу під час читання наступних частин.

6. Перевір себе: прочитай план, переглянь оповідання, переконайся, що не пропущено основні події, що за пунктами плану можна відтворити все оповідання.

У 4 класі учні керувалися такою пам'яткою:

1. Знайди у тексті зачин, основну частину, закінчення.

2. Подумай, якими реченнями можна передати зміст кожної частини тексту. Запиши їх у вигляді пунктів плану.

3. Перевір, чи можна за складеним планом переказати твір, не пропускаючи головного, зберігаючи зв'язок між: частинами.

Складання плану допомагало учням краще зрозуміти композицію твору, формувало вміння цілісно сприймати сюжет, визначати кількість тем у творі, переказувати прочитане, не загубивши головного.

Для того, щоб підготувати дітей до переказу тексту, ми, перш за все, робили його аналіз за структурою, тобто читали окремі частини, визначали їх межі, зіставляли характерні ознаки цих частин у різних творах, а також підбирали заголовки до кожної частини. Заголовки частин тексту і були назвами пунктів плану.

Під час аналізу того чи іншого твору застосовувались різні види переказів: детальні, стислі, вибіркові, творчі.

Спостереження за учнями засвідчили, що при детальному переказуванні, діти краще запам’ятовували слова, звороти мови, фразеологізми, які пізніше використовували у власних висловлюваннях. Крім того, враховуючи те, що казки збагачують мовлення дітей словами і зворотами народної мови, науково-популярні статті – термінами і зворотами, властивими книжному мовленню, описові тексти – образними висловлюваннями, ми використовували детальні перекази саме до таких жанрів.

Корисним для розвитку молодших школярів було застосування творчого переказу, який розвиває інтелектуальні здібності учнів, формує вміння висловлювати власні думки.

Творче опрацювання тексту носило різноманітний характер:

1)переказ із зміною особи оповідача; 2) переказ за зміненим планом, тобто зміна послідовності подій; 3) переказ із творчим доповненням змісту, наприклад, доповнити переказ викладом головної думки тексту, власними міркуваннями щодо долі героїв і т. д.

Ці види робіт сприяли кращому розумінню змісту творів, структури та образних засобів мови.

Під час засвоєння літературного поняття «сюжет» були використані різноманітні ігри (Див. дод. І).

Багато зусиль було докладено до формування в учні літературного поняття «автор твору», засвоєння якого, на нашу думку, було одним із найскладніших для першокласників. Воно включало усвідомлення таких взаємозв’язків : автор – твори – книжки; автор – теми. Засвоєння цих понять відбувалося в процесі аналізу твору і не тільки не входило у протиріччя з емоційною природою сприймання літературного твору, а й поглиблювало його, робило усвідомленішим.

Ми намагалися розвинути в учнів вміння спілкуватися з автором твору, вести з ним діалог, виступати за чи проти його оцінок, дотримуватися точки зору дійової особи, через текст доводити авторське та власне бачення ситуації, пробувати сили у творенні казки, оповіді, загадки, скоромовки, вірша чи пісні; перебувати у ролі критика, автора, читача, художника-ілюстратора, композитора.

Такі завдання спонукали молодших школярів дивитися по-іншому на будь-який авторський твір. Учні усвідомили, що художній твір відтворює пережиті письменником картини життя, факти чи явища природи, його думки, світогляд. Тому, враховуючи те, що підготовча робота перед читанням твору, його аналіз будуть глибшими та ефективнішими, якщо учні дещо знатимуть про автора твору.

Відомості про автора ми подавали не ізольовано від твору, не просто як елемент уроку, а в органічній єдності зі змістом матеріалу. Так, наприклад, читаючи вірш Л.Українки «Як маленькою, бувало…», діти краще відчували настрій поетеси, трагічну лірику вірша, розуміли витоки її сили, бо знали, що писала його важко хвора приречена жінка.

Крім цього, враховуючи те, що широким потоком увійшли в нашу дитячу літературу прекрасні, але невідомі, раніше забуті письменники, нашим завданням було «привідкрити завісу» з їхнього життя і творчості. Знання фактів біографії та історії створення окремих дитячих творів допомогло у цікавій і доступній формі розкрити в них нові глибини, показати задум письменника. Читаючи твір, учні відчували, переживали те, що у їхньому житті не пережито, вчилися мислити словесно-художніми образами, а це є важливим показником літературного розвитку і об’єднує читача з письменником.

Тому на кожному уроці практикувалося читання уривків, передмов та післямов дитячих книжок про авторів, епізодів із життя письменника, розказаних ним самим або його друзями; автобіографій із зібрань творів для дітей тощо.

Важливого значення було надано педагогічному аспекту перенесення переживань героя на себе, на своїх друзів, формування вміння оцінювати, висловлювати власні судження, розуміти ставлення автора до зображеного. Цьому сприяли такі запитання:

* В чому переконує тебе цей твір?
* Як автор ставиться до героїв?
* Як він оцінює поведінку героя, його ставлення до навколишніх людей?
* Що в творі підтверджує саме таку оцінку автора?
* Які висловлювання, події свідчать про це?
* Навіщо автор написав цей твір?
* Чим він хотів поділитися з нами?
* Які думки, почуття, переконання він хотів би передати своїм читачам?
* Як ти вважаєш, чи вдалося автору домогтися своєї мети? Доведи.

Наводимо приклад фрагмента уроку, на якому ми ознайомлювали першокласників із літературним поняттям «автор твору»:

На столі перед дітьми розкладені предмети: перстень, статуетка, книга, картина.

- Що ви бачите перед собою? Що об'єднує всі ці речі? Чим вони відрізняються? (Усі ці речі зроблені людиною).

*-* Як може називатися особа, яка створила ці речі?(Вона є автором цих робіт).

Дітям було важко самостійно відповісти на запитання, тому ми навідними запитаннями допомагали їм у пошуках правильних відповідей).

*-* Виходить, кожна річ має свого автора? Як же відрізнити автора кожної речі? (Дати кожному своє ім'я.)

- Люди вже придумали такі назви. Хто знає, як називають автора будь-якої картини? (Художник).

*-* А як можна назвати автора перстня? (Ювелір. Ми зрозуміли! Автором скульптури є скульптор. А письменник — це автор книги).

На дошці запис: автор книги — письменник.

*-* Чи все правильно у цьому записі? (Мабуть, що ні. Адже книгу створювало багато людей: ті, що друкували, ілюстрували).

Після закінчення евристичної бесіди, в ході якої з'ясувалося, що повноцінним автором може бути художник-ілюстратор, на дошці з'являється запис: автор книги — письменник, художник.

*-* А якщо я зроблю такий запис: автор літературного твору. Хто ним може бути? (Письменник є автором художнього твору).

*-* Як утворилось це слово; від якого слова походить? (Від слова «писати», «письмо»).

На дошці запис: автор твору — письменник.

*-* Тож пам'ятайте: якщо вам необхідно буде назвати автора твору, ви називатимете прізвище людини, яка її написала. Де це прізвище можна прочитати? (На обкладинці книги; на початку або в кінці твору).

*-* Як ви гадаєте, що важливіше у творі — прізвище автора чизаголовок? (Прізвище автора, бо і заголовок придумав теж автор).

*-* Давайте розглянемо книгу і вміщені у ній твори. Хто їх написав, хто їх автор? Чи зустрічалося вам це прізвище раніше? Запам'ятайте його. (У даному випадку ми обрали книгу, у якій лише один твір, розуміючи під автором книги автора літературного твору, а те, що повноцінним автором книги може бути і художник-ілюстратор, ми закріплювали у процесі гри).

На наступному уроці учні знайомилися з виставкою авторських книг та збірок творів усної народної творчості.

*-* Розгляньте виставлені книги. Поясніть, чим вони відрізняються? Як можна їх згрупувати? (На деяких обкладинках не зазначене прізвище автора. Отже, можна погрупувати книги за ознакою є автор чи немає).

*-* Щоб правильно ознайомитись із книгою, необхідно відшукати, прочитати й назвати прізвище автора. Якщо ж прізвище відсутнє, то це може бути твір усної народної творчості або колективна збірка, тобто, збірка творів кількох авторів.

На наступному уроці поглиблювалися знання учнів про особу автора.

*-* Діти, на минулому уроці ми говорили з вами про автора літературного твору.

Запис на дошці: автор твору — письменник – А якщо цей твір — вірш? То як називатимемо автора вірша? (Поет).

*-* А тих, хто пише не віршованою мовою, а прозою, називають прозаїками. (Учні. А я знаю, що байки пише байкар).

- Точно, а казки — казкар. Є ще нові що пишуть новели. Мемуаристи пишуть мемуари.

Запис на дошці: автор твору — письменник ( прозаїк, байкар, казкар).

*-* Яких письменників ви вже знаєте? І їхні прізвища. Учням демонструється виставка книг двох авторів — Т. Шевченка і Лесі Українки.

*-* Розділіть книги на дві групи. За якою ознакою ви це зробите? (За прізвищем автора).

*-* Чи тільки прізвище автора відрізняє твори вміщені в цих книгах? (Не тільки, а й те, про що і як вони пишуть. Наприклад, Леся Українка зображує у творах свої дитячі переживання, спогади про своє дитинство; Т. Шевченко — своє село, спогади про матір, сестер, важке дитинство, картини української природи).

*-* Кожен письменник має свої особливості викладу (мовні, звукові), тільки йому притаманне коло сюжетів, характерів; має свій світогляд, з яким він знайомить читача через художні образи, тобто свій стиль, свою манеру письма. За ними впізнає читач «свого» письменника і виокремлює його серед інших. Наприклад, ви вже зможете відрізнити твори Тараса Шевченка й Оксани Іваненко, Лесі Українки і Леоніда Глібова.

Після проведених евристичних бесід ми проводили серію рефлексивно-тренувальних літературних ігор, які допомагали учням запам'ятати більше прізвищ письменників, розширювали коло їхнього читання. Це такі ігри:

Гра *«Перевір себе».* На дошці записані прізвища: О.Іваненко, Олена Пчілка, В. Сухомлинський. Т. Шевченко, В. Нестайко, Леся Українка, І. Франко.

I варіант: Дітям необхідно з-поміж поданих прізвищ письменників обрати прізвища лише тих письменників, які пишуть на однакові теми (наприклад: «Літературна казка»)

II варіант: Учитель називає прізвище письменника, а діти тему, яка є основною в його творчості.

III варіант: Учитель називає тему, а учні — прізвище письменника та провідну тему його творчості.

Клас ділиться на 3 команди. За кожну правильну відповідь на запитання 1-го варіанту учневі нараховується — 3 бали (кольорові фішки для учнів 1 класу) 2-го варіанту — 2 бали, 3-го варіанту — 1 бал. Виграє та команда, яка набрала більшу кількість балів.

Гра «Закінчення слова скажу — прізвище письменника підкажу». Учитель на дошці записує закінчення. Дітиповинні назвати відомі їм прізвища дитячих письменні що закінчуються на -а, -о, -ийтощо.

Після гри дітям пропонувалося назвати твори улюбленого письменника або теми, які є основними в його творчості.

Такі ігри проводилися і в 1-ому, і в 2-ому, і в 3-ому, і в 4-ому класах. Звичайно, ідеї, ігрові завдання та зміст ігор зберігалися. Однак, дидактичні цілі та літературний матеріал — ускладнювався від класу до класу. Адже в 3-іх та 4-тих класах мотиваційний аспект процесу гри як основного виду навчальної діяльності відіграв другорядну роль, а літературний матеріал значно видозмінився.

У ході засвоєння поняття *автор літературного твору* визначалися два основних напрями розвитку початкових уявлення про автора: пізнавальний та естетичний.

Загальні відомості про автора (хто такий, що писав, яка тематика творів) діти отримували шляхом ознайомлення з біографією письменника та його творчістю. Тут використовувалися переважно кросворди, вікторини.

На підсумковому уроці за творчістю Т. Шевченка використовували літературну гру «Впізнай — назви».

Не називаючи героя твору, один із учнів описує його так, щоб діти за поданою характеристикою могли впізнати, хто це. Перемагає той, хто швидше впізнає героя, але поставить при цьому якнайменше додаткових запитань. Наприклад: а) «Це поет, його життя, мов легенда. Довгий час був кріпаком. Обдарований великим талантом маляра і письменника. У своїх творах описував важке життя людей, красу природи, закликав до боротьби, бо сам був і залишився нескореним» (Т. Шевченко).

У процесі вивчення творів у дітей формувалися естетичні почуття, уміння бачити за рядками твору особу автора, відчувати його ставлення до героїв, подій, загальний настрій твору, красу його мови. Це складне уміння для молодшого школяра, а тому літературні ігри, які проводилися під час аналізу літературного твору, значно полегшили засвоєння поняття «автор твору», допомогли учням відчути і зрозуміти авторське бачення світу.

Під час вивчення літературного поняття «жанр» твору ми розвивали в них уміння самостійно визначати, усвідомлювати жанрові особливості творів, практично розрізняти твори за ознаками: казка (вимисел, елементи фантастичного, казкові герої, повтори, чудесні перетворення, магічна символіка); оповідання (розповідь, випадок, епізод із життя героя; персонажі; автор); вірш (рима, ритм, настрій, мелодія, звукопис); байка (герої, алегорія, повчальний зміст); п’єса (діалоги, авторські відступи). На уроках літературного читання учні усвідомлювали специфіку роботи з науково-популярними, художніми, науково-художніми та публіцистичними творами, керуючись при цьому логічним принципом, завдання якого передбачали: встановити закономірності, причинно-наслідкові зв’язки, послідовність фактів і подій.

При вивченні певного літературного жанру ми використовували різноманітні ігри (Див. дод. Ї)

Ще одним аспектом нашого дослідження було сформувати і дослідити рівень літературознавчої компетенції.

Зразки орієнтовних завдань для формування літературознавчої компетенції див. у дод. Й.

Для перевірки сформованості літературознавчої компетенції ми запропонували завдання такого типу:

1. Вибери жанри, що належать до усної народної творчості.

1.Загадки. 4. Байки.

2.Прислів'я. 5. Народні казки.

3.Дражнилки. 6. Вірші.

Назви жанрові особливості (секрети) байки.

2. Вибери правильну відповідь і впиши відповідну букву.

Притча — це:

а) влучний народний вислів з повчальним змістом;

б) алегоричне оповідання з повчальним змістом;

в) драматичний твір, призначений для постановки на сцені.

Легенда відрізняється від оповідання:

а) дійовими особами;

б) змістом;

в) елементами фантастики.

Стаття — це:

а) народне оповідання про якісь події чи життя людей з елементами фантастики;

б) розповідь з повчальним змістом;

в) невеликий розповідний твір на дуже важливі теми з життя народу, країни.

Казка – це:

а) невеликий прозовий художній твір про одну чи кілька подій, що мають важливу роль у житті дійової особи;

б) дуже стислий твір про одну якусь незвичайну подію з незвичайним кінцем;

в) розповідний твір про вигадані події з елементами фантастичного.

3. Склади словничок літературних термінів (з трьох слів).

4. Визнач настрій, назви (підкресли) художні засоби вірша В.Ткаченка «Квітень». Зроби партитуру виразного читання.

5. Визнач тему та ідею оповідання (на розсуд учителя). Склади план та перекажи за ним.

**3.3 Перевірка ефективності літературного розвитку в експериментальному дослідженні**

Одним із завдань дослідження було експериментально перевірити ефективність власної методики. Ми ставили за мету порівняти результати роботи ЕК та КК, які мали відмінності в організації та змісті навчального процесу.

На початку нашого експериментального дослідження ми, визначаючи типи читацького інтересу, отримали негативні результати, як в ЕК так і в КК. В учнів цих класів переважав епізодичний інтерес (90 %). Але використавши власну методику зацікавлення дітей книгою, ми отримали такі результати в ЕК:

**Рівень сформованості стійкого інтересу Гістограма 1**

****

Умовні позначення:

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

2 – знають про що хочуть читати і роблять це постійно;

3 – називають відповідну книгу, яку читали чи читають;

4 – називають книгу правильно;

5 – читають книги, які відповідають їх віковим особливостям;

6 – читають книги із кола, заданого уроками позакласного читання.

Отримані дані нам допомогли зробити висновок, що із епізодичного інтерес переріс у стійкий. У КК класах результати не змінилися.

Що стосується 1 класу, то тут була здійснена перевірка рівня їх читацької підготовки до впровадження нашої методики. Для цього ми запропонували першокласникам анкету такого типу:

1. Чи любите ви слухати, коли вам читають?
2. Хто вдома вам читає книжки?
3. Які книги, що вам читали, ви пам’ятаєте?
4. Назвіть кілька книг, назви яких ви запам’ятали.
5. На яку тему, жанр вам подобаються книжки?
6. Назвіть відомі вам прізвища письменників.
7. Чи можете ви назвати твори цих письменників?

Результати цієї анкети, ми помістили у таблицю:

**Перевірка рівня читацької підготовки Таблиця 7 Учнів-першокласників до впровадження методики, %**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ставлення до | | | | | Середні показники із розрахунку на клас | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Читання | | | | | Знання книг | | | | | | | Уявлення про теми і жанри | | | | | Знання прізвищ письменників | | | | | | | |
| ЕК | | КК | ЕК | КК | ЕК | КК | | ЕК | | КК | | ЕК | | КК | ЕК | КК | ЕК | | КК | | ЕК | | КК | |
| Люблять слухати, коли їм читають | | | Слухають, коли їм читають вдома | | Пам’ята-ють яку-небудь книгу | | | Відтворю-ють назви книги | | | | Називають улюблену тему, жанр | | | Зв’язують тему, жанр з певним твором | | Називають прізвища письменників | | | | Зв’язують прізвище письмен-ника з його твором | | | |
| 12,7 | 13,2 | | 8,5 | 8,5 | 16,3 | 16 | 9,5 | | 10 | | 14 | | 10 | | 15 | 14 | | 13 | | 14,8 | | 11 | | 9,5 |

Отримані результати засвідчили, що рівень читацької підготовки учнів-першокласників як ЕК, так і КК був досить низьким (результати в ЕК і КК були майже однакові). Відповідаючи на запитання анкети, діти були скутими; на деякі із них взагалі не могли дати відповіді (3, 5,7 питання анкети); прізвища письменників перекручували, сплутували назви їх творів; деякі школярі «фантазували на ходу». Але, уже після впровадження нашої методики можна відмітити позитивні зрушення: якщо спочатку в них книжка знаходилась на останньому місці, то після використання нашої методики ця позиція змінилася на першу. Здійснивши опитування, ми дійшли висновку, що у цьому, з поміж інших форм роботи, велику роль відіграла зустріч із письменницею Ціхоцькою Людмилою Іванівною, яка справила на них величезне враження, «відкрила» їм очі на книжку, як неоціненний скарб людства, який потрібно приймати, читати, збагачуватись. У КК книжка з останньої позиції перемістилася на третю.

Окрім цього про те що у першокласників відбулися значні покращення і вони оволоділи спеціальними знаннями, вміннями і навичками після застосування нашої методики свідчать показники графіка:

**Засвоєння першокласниками Графік 1спеціальних знань, умінь і навичок**



Умовні позначення:

К – кількість учнів;

Р – рівні засвоєння типу правильної читацької діяльності:

I – відповідають на питання вчителя про послідовність і зміст діяльності з книгою;

II – розповідають про послідовність діяльності без питань, самостійно;

III – правильно діють при груповій організації діяльності з книгою;

IV – правильно діють в умовах індивідуального виконання завдання;

V – правильно діють в любих умовах.

Виходячи із даних графіка, можна зробити висновок: більшість учнів ЕК правильно діють в любих умовах, при чому самостійно, та й сам графік починається з 5-ї позиції і поступово йде по спадній. В КК ситуація набагато гірша: графік починається також із 5-ї позиції, але кількість учнів тут відсутня, найбільший приріст учнів на 1-й позиції, яка є найслабшою в графіку.

Під час експериментального дослідження ми розширювали коло читання учнів, внаслідок чого виділили три етапи: підготовчий (I клас), початковий (II клас), основний ( III клас)і завершальний (IV клас), в ході яких учні засвоїли:

Якщо порівняти результати ЕК і КК щодо рівня читацького інтересу, то ми отримали такі дані:

**Рівень сформованого читацького інтересу, % Таблиця 8**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Етап навчання  Клас | На уроці | | За власною  ініціативою | | В позаурочний час (за власною ініціативою) | |
| ЕК | КК | ЕК | КК | ЕК | КК |
| Підготовчий  (I клас) | 85 | 45 | 88 | 40 | 89 | 30 |
| Початковий  (II клас) | 88 | 48 | 90 | 45 | 92 | 32 |
| Основний  ( III класи) | 93 | 49 | 95 | 46 | 96 | 34 |
| Завершальний  (IV клас) | 97 | 53 | 97 | 50 | 98 | 36 |

Отримані результати переконали, що рівень сформованості читацького інтересу, як на уроці, так і за власною ініціативою та в позаурочний час вищий в ЕК.

У процесі проведення і оцінки результатів формувального експерименту ми враховували, що класне і позакласне читання — це дві сторони єдиного педагогічного процесу формування дитини-читача, які часто доповнюють, уточнюють, проникають одна в одну. Тому взаємозв'язок класного і позакласного читання здійснювався за такими напрямками:

1) *змістовий* - містить інтеграцію навчальних матеріалів за тематичною, авторською та жанровою характеристикою;

2) *процесуальний* - зумовлений інваріантними предметними уміннями і навичками, що складають компоненти читацької самостійності;

3) *мотиваційний* - охоплює позитивні, негативні та індиферентні ставлення (інтереси) учнів до книжки та її героїв.

Ми також враховували, що позитивні мотиви читацької діяльності формуються за умови забезпечення емоцій та створення ситуацій зацікавленості та ситуацій успіху для кожної дитини. При цьому мотиваційний тип взаємозв'язку класного і позакласного читання містив соціальні та навчально-пізнавальні мотиви. Предметом формування у нашому дослідженні були соціальні та навчально-пізнавальні мотиви, які подані на схемі 14.

**Структура мотиваційного компоненту**  **Схема 14 взаємозв'язку класного і позакласного читання**

|  |
| --- |
| Мотиваційний  компонент |

Ставлення до уроків класного і позаклас. читання

Мотивація змістом

Мотиви, які розуміють діти

Взаємодія учнів з оточуючим середовищем

Мотивація процесом

Реально -діючі мотиви

Чи подо-бається урок поза-класного читання?

Чи хотілося б дітям, щоб книжка була на кожному уроці?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Соціальні мотиви |  | Навчально-пізнавальні  мотиви |

Різновиди мотивів мають такі характеристики:

* *змістові* - мотивація читацької діяльності молодших школярів реалізувалася через зміст прочитаних творів;
* *процесуальні* - мотивація читацької діяльності молодших школярів здійснювалася на основі діяльності учнів у зв'язку: учитель - учень - книжка, учень - книжка;
* *реально діючі* - мотивація читацької діяльності молодших школярів здійснювалася шляхом залучення їх до уроків позакласного читання;
* *мотиви, які розуміють діти -* мотивація навчальної діяльності здійснювалася на основі читацьких інтересів молодших школярів (підбір і читання учнями книг, художніх творів відповідно до вказаної учителем теми).

Формування соціальних та навчально-пізнавальних мотивів забезпечувало стійке позитивне ставлення молодших школярів до самостійного читання за принципом: «хочу читати, щоб знати більше».

Перед початком експериментального дослідження ми провели констатувальний експеримент з метою перевірки сформованості в молодших школярів рівня сприймання літературних понять, таких як: ідея та тема твору, сюжет, композиція, герой, автор, мова художнього твору, жанр. Результати цього експерименту показали: у 1-их та 2-их, як ЕК так і КК рівень сприймання цих понять був нижчим середнього (від 17 до 26 %); у 3-іх та 4-их класах (ЕК та КК) цей рівень відносно підвищився, став вище середнього (від 28 до 56%).

Ввівши власну методику в ЕК, ми намагалися цей рівень сприймання учнів підвищити, для цього застосовували різноманітні методичні прийоми – гру, вправи, завдання, бесіду, схеми, наочність та ін. Для перевірки результаті такої роботи, ми провели контрольний експеримент:

**Таблиця 9 Результати контрольного експерименту Вміння учнями сприймати літературний твір (у %)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні  розвитку  Сприймання літературних  понять | Високий | | Достатній | | | Задовільний | | | Низький | | |
| ЕК | КК | ЕК | КК | ЕК | | КК | ЕК | | КК |
| Ідея та тема твору | 33,3 | 27,8 | 44,4 | 38,9 | 16,1 | | 23,6 | 6,2 | | 9,7 |
| Сюжет і композиція | 45,7 | 40,3 | 38,3 | 30,6 | 12,3 | | 20,8 | 3,7 | | 8,3 |
| Герой, персонаж | 53,1 | 44,4 | 28,4 | 23,6 | 14,8 | | 22,2 | 3,7 | | 9,7 |
| Автор твору | 38,3 | 29,2 | 30,8 | 26,4 | 23,5 | | 33,3 | 7,4 | | 11,1 |
| Мова худ. твору | 38,3 | 32,0 | 40,7 | 36,1 | 16,0 | | 22,2 | 5,0 | | 9,7 |
| Жанр | 37,0 | 26,4 | 39,5 | 34,7 | 17,3 | | 26,4 | 6,2 | | 12,5 |

Нами визначено рівні розвитку сприймання молодшими школярами літературних понять та описана їх якісна характеристика:

* *високий рівень:* учень не допускає жодної помилки під час визначення будь-якого літературного поняття; швидко характеризує їх у творі без допомоги вчителя;
* *достатній рівень:* учень допускає незначних 1-2 помилки, але з допомогою вчителя швидко виправляє їх (переважно ці помилки були пов’язані із такими літературними поняттями, як автор, ідея та композиція твору);
* *задовільний рівень:* учень погано орієнтується у літературних поняттях, допускається багатьох помилок при визначенні та характеристиці цих понять; не обходиться без допомоги вчителя;
* *низький рівень:* учень взагалі не орієнтується у літературних поняттях.

Покажемо це на діаграмі, для побудови якої ми визначили середнє значення сприймання молодшими школярами літературних понять на високому, достатньому, задовільному та низькому рівнях.

**Діаграма 2**



Визначення кількості учнів з відповідними рівнями сприймання літературних понять в ЕК та КК дозволило співвіднести їх відповідну кількість.

В експериментальних класах помітне збільшення кількості учнів з високим рівнем сприймання літературних понять на 8% (у КК – 33%, в ЕК – 41%). В ЕК також більша (37%), порівняно із КК (32%), кількість учнів із достатнім рівнем розвитку. Різниця показників у даному випадку становить 5%. Найбільш показовим є задовільний рівень розвитку сприймання учнями літературних понять. У ЕК учнів на даному рівні – 17 %, тоді як у КК – 25%, що на 8% більше, ніж в ЕК. Серед учнів ЕК лише 5% школярів характеризуються низьким рівнем сприймання літературних понять, а у КК – на 5% більше, тобто 10% учнів. Загальною тенденцією, що простежується у процесі обробки результатів експерименту, є зростання кількості учнів ЕК (порівняно з КК), що характеризуються високим та достатнім рівнями сприймання молодшими школярами літературних понять (на 8% та 5% відповідно) та зменшення кількості учнів ЕК (порівняно з КК), що виявили задовільний та низький рівні розвитку (на 8% та 10% відповідно).

Ще одним завданням нашого дослідження було формування та перевірка літературознавчої компетенції молодших школярів. Впровадивши свою методику щодо підвищення рівня сприймання учнями літературних понять, ми одночасно і формували в них літературознавчу компетенцію, використовуючи при цьому відповідні завдання як для її формування, так і для перевірки.

Результати цієї роботи були такими: у 95% учнів була сформована літературознавча компетенція. Про це свідчило те, що молодші школярі свідомо сприймали літературний твір: адекватно розуміли авторський задум, висловлювали власне критичне ставлення до прочитаного твору; здійснювали кваліфікований аналіз літературного твору: володіли прийомами різноманітних видів аналізу – смислового, структурного, емоційно-оцінного, художнього, літературознавчого, стилістичного, лінгвістичного; при опрацюванні літературних творів користувалися прийомами заучування віршів (на основі опорних слів, інтонацій), орієнтувалися у структурі художніх текстів, зіставляли вчинки персонажів, визначали мотиви їхньої поведінки, характеризували авторське ставлення до подій і персонажів, висловлювали власне ставлення до вчинків героїв, давали найпростішу оцінку прочитаному, спираючись на власний досвід; знаходили в тексті яскраві, образні слова, вислови для характеристики персонажа, описи природи, пояснювали зв'язок образних засобів з авторським задумом; складали простий план до невеликого за обсягом, легкого за будовою тексту; свідомо оперували літературними поняттями: теми та ідеї, сюжету і композиції, літературного персонажа, мови художнього твору, жанру, автора твору; розрізняли особливості художніх жанрів (народних та літературних казок, малих фольклорних жанрів; самостійно визначали жанрові ознаки творів, що вивчалися, практично розрізняли твори за цими ознаками: *казка* (вимисел, елементи фантастичного, казкові герої, повтори, чудесні перетворення, магічна символіка); *оповідання* (розповідь, випадок, епізод із життя героя; персонажі; автор); *вірш* (рима, ритм, настрій, мелодія, звукопис); *байка* (герої, алегорія, повчальний зміст); *п’єса* (діалоги, авторські відступи).

На основі аналізу результатів виконання учнями завдань ми визначили рівні розвитку літературознавчої компетенції:

*високий* *рівень:* переказ твору самостійний, зв’язний, логічно-послідовний, яскравий, образний, з виділенням головного та узагальненням змісту. Функціональне використання вивчених засобів художньої виразності. Висловлення власного ставлення до прочитаного з добором переконливих аргументів. Самостійне визначення теми та ідеї, жанрової специфіки твору. Свідоме користування найпростішими літературознавчими термінами;

*достатній рівень*: переказ твору самостійний, зв’язний, повний, з урахуванням жанру твору. Є одинокі мовленнєві помилки. Вдале використання у мовленні авторських засобів без розуміння ролі окремих з них. Визначення теми твору, складання плану. Висловлення та аргументування власного ставлення до подій, вчинків персонажів з опорою на текст. Визначення авторських засобів художньої виразності, розуміння їхньої функції у творі. Розрізнення творів за жанровими ознаками, знання окремих літературних понять;

*задовільний рівень:* переказ твору зв’язний, загалом плавний, послідовний, без розрізнення основної та другорядної інформації. Мовлення не відрізняється багатством словника. Нестійкі вміння виділяти смислові частини тексту, складати план твору. З частковою допомогою учителя розуміння теми твору, висловлювання без аргументації власного ставлення до подій, вчинків персонажів. Визначення у тексті окремих яскравих, образних висловів. Практичне розрізнення казки, вірша, оповідання;

*низький рівень:* переказ прочитаного характеризується непослідовністю, пропуском фрагментів, важливих для цілісного розуміння змісту, наявністю багатьох мовних та мовленнєвих помилок. Невміння визначити тему та ідею твору, виражальні засоби.

Для об’єктивного доведення ефективності завдань дослідної методики ми скористалися методом кількісного аналізу результатів експерименту. Метою цієї перевірки було визначення того, чи є відмінності між результатами сформованості рівня сприймання учнями літературних понять та рівня сформованості літературознавчої компетенції в ЕК і КК суттєвими. Приймається гіпотеза, висунута нами. Відмінності між результатами, отриманими в ЕК та КК, є, по-перше, суттєвими, значними, по-друге, не випадковими, а обумовленими впливом експериментальної методики. Отримана таким чином кінцева оцінка однозначно підтвердила висунуту на початку дослідження гіпотезу. Умовою підвищення рівня сприймання молодшими школярами літературних понять та рівня літературознавчої компетенції учнів ЕК є пропонована нами методика, що дозволяє реалізувати діяльнісний підхід до літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки.

Крім цього, на основі нашої методики стало очевидним, що необхідно дотримуватися моделі (нами розроблена самостійно) літературного розвитку молодших школярів, яка включає саме ті ланки, які необхідні для повноцінного літературного розвитку.

**Модель 2**

|  |
| --- |
| Літературний розвиток молодших школярів |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Літературна компетенція |  | Знання світу оточуючих книг |  | Уміння орієнтуватися у доступному колі книжок |

|  |
| --- |
| Розуміння значущості книжки в особистому і громадському житті особистості |

Таким чином, багаторазова апробація літературного розвитку в навчальному процесі, результати експериментального навчання дозволяють стверджувати про доцільність застосування пропонованої методики в практиці початкової школи.

**ВИСНОВКИ**

1. Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури показав, що проблема літературного розвитку дітей молодшого шкільного віку завжди була в центрі уваги науковців. Однак вони розглядали літературний розвиток в загальному, а не за допомогою дитячої художньої книжки, яка залишилася поза увагою теоретико-практичних досліджень. Це і обумовлює недосконалість навчально-методичного забезпечення літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки.

2. Під час експериментального дослідження ми керувалися трьома методичними законами і закономірностями формування дитини-читача: законом знання книг, законом предметно-діяльнісного формування основ культури читання і законом провокації навчанням небажання читати.

Закон знання книг є базовим законом навчання читання, законом-аксіомою, який формулюється так: знання книг завжди і безумовно є повноцінною основою, надійною гарантією і об’єктивним показником читацької самостійності.

Нашим завданням, яке випливало із першого закону, було сформувати здатність у дітей-читачів вільно відтворювати і оцінювати стосовно себе в безпосередньому книжковому оточенні будь-яку потрібну частину або конкретний об’єкт (книгу), а це в свою чергу забезпечувало їм активний, глибокий, стійкий, впорядкований читацький кругозір.

Закон формування основ читацької культури визначає організаційно-методичну сутність навчання читання. Ми намагалися прищепити учням основи читацької культури шляхом безпосередньої цілеспрямованої діяльності учнів з книжкою і серед книг.

Не менш важливого значення відводилось закону провокації навчанням небажання читати, який формулюється так: небажання читати є об’єктивним наслідком навчання молодших школярів окремим читацьким умінням без одночасної реалізації установки на пробудження і формування у них читацької самостійності.

Знання цих законів допомогло учням розширити коло читання, сформувати у них літературні смаки, вміння користуватися книгами і знати їх, а відповідно підвищити свій літературний розвиток.

3. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив низький рівень сприймання учнями літературних понять таких, як тема та ідея твору, сюжет і композиція, герой твору, автор твору, мова художнього твору, жанр, тип книжки; наявність в більшості учнів епізодичного інтересу і вузького кола читацьких інтересів учнів; незацікавленість школярами книжкою; низький рівень читацької підготовки першокласників, книжка в яких знаходилась на останньому місці. Крім цього, учням двох шкіл були притаманні ознаки пасивності, скутості, не цікавості, не визначеності; вони майже не орієнтувалися у книгах і письменниках, і як результат – переважання низького та задовільного рівнів літературного розвитку молодших школярів (відповідно 26,6% та 10% учнів, що характеризуються задовільним та низьким рівнями літературного розвитку).

4. У результаті критичного аналізу теоретичної літератури з питань літературного розвитку молодших школярів оптимальним шляхом удосконалення традиційної методики, ми вбачали у розробці власної методики, метою якої було підвищити літературний розвиток молодших школярів, рівень сприймання ними літературних понять, розширити читацькі інтереси учнів, а також сформувати та перевірити їх літературознавчу компетенцію.

5. Запропонована нами методика передбачала визначення предметом навчання дитячу художню книжку, яка супроводжувала дітей всюди: на уроці, в позаурочний час, вдома. Ми впроваджували свою методику поступово, дотримуючись певної логічної послідовності:

Визначивши рівень сприймання учнями літературних понять (він був низьким), нами був запропонований спеціальний комплекс, який складався із завдань, схем, таблиць, бесід, літературних ігор, які позитивно вплинули як на літературний розвиток молодших школярів, так і на їхню літературну компетенцію. Все це сприяло тому, що діти вільно орієнтувалися у літературних поняттях, розширювалось коло їхнього читання, підвищувалась комунікативність навчання.

За анкетними даними в учнів 2,3,4 класів переважав епізодичний інтерес, а у школярів 1-го класу книжка знаходилась на останньому місці. Для того, щоб виправити ситуацію, ми робили наступне: організовували бібліотечні уроки; проводили різноманітні бесіди та конференції, в ході яких розкривали величезну роль книги у житті кожного учня; задавали написання творів на такі теми: «Книга – мій друг», «Чому я читаю книгу», «Що приваблює мене у книзі», «Мої думки під час читання книги» та ін.; слідкували за веденням читацьких щоденників; залучали учнів до літературних гуртків, масової позакласної роботи, яка включала: літературні ранки, вікторини, літературні тижні, конкурси, організовували зустріч з письменником – Ціхоцькою Людмилою Іванівною.

У першокласників були сформовані спеціальні знання, вміння і навички, в результаті яких більшість учнів (98%) правильно діяли при любих умовах, причому самостійно без допомоги вчителя.

Нами було визначено типи книжок для кожного класу (за допомогою анкети), яким віддавали перевагу молодші школярі: I-II клас - тип книжки: за тематичною спрямованістю – однотематичні; книжки про природу, рослин, тварин; за жанром – казки; за структурою – книжка-твір; за конструктивно-оформлюваним виглядом – книжки-театри, книжки-іграшки, книжки-розмальовки, книжки-картинки; за авторською належністю: В. Артемонова, М. Вінграновський, Л. Костенко, П. Мовчан, М. Сингаївський, О. Сенатович; III – IV клас - тип книжки: за тематичною спрямованістю – на першому місці книжки про людей (дітей) та їхні взаємини, бо це відповідало їхнім бажанням дізнатися як можна більше про життя своїх однолітків, на другому місці книжки про рідний край, на третьому місці книжки пригодницького характеру, бо саме вони захоплювали, інтригували їх своїм змістом, таємницями, комбіновані; за жанром – оповідання, байки, вірші; за структурою – книжка-твір, книжка-збірник; за конструктивно-оформлюваним виглядом – книжки-іграшки, книжки з ігровим завданням, комбіновані, типово-оформлені книжки; за авторською належністю: В. Сухомлинський, О. Олесь, Г. Бойко, Н. Забіла, Д. Павличко, Т. Шевченко.

Ми також враховували, що позитивні мотиви читацької діяльності формуються за умови забезпечення емоцій та створення ситуацій зацікавленості та ситуацій успіху для кожної дитини. Предметом формування у нашому дослідженні були соціальні та навчально-пізнавальні мотиви.

6. Розроблений нами комплекс завдань, запитань, ігор, бесід з кожного літературного поняття дозволив контролювати результати процесу літературного розвитку молодших школярів. Аналіз використання даного комплексу та виконання завдань за допомогою визначених критеріїв та показників сприймання молодшими школярами літературних понять дав змогу реально оцінити рівень літературного розвитку.

7. Обґрунтованість теоретичних положень дослідження та ефективність пропонованого літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки перевірено експериментально. Загальною тенденцією, що виявилася у процесі обробки результатів експерименту було зростання кількості учнів ЕК (порівняно з КК), що характеризувалися високим та достатнім рівнями сприймання учнями літературних понять (високий рівень: ЕК – 41%, КК – 33%; достатній рівень: ЕК – 37%, КК – 32%), та зменшення кількості учнів ЕК, що виявили задовільний та низький рівні сприймання літературних понять (задовільний рівень: ЕК – 17%, КК – 25%; низький рівень: ЕК – 5%, КК – 10%). Порівняння кількісного складу рівнів сприймання літературних понять, виявлених у ЕК і КК, засвідчило результативність і ефективність просування у літературному розвитку молодших школярів.

Результати статистичних обчислень підтвердили, що наявні відмінності при сприйманні літературних понять учнів ЕК та КК є суттєвими, невипадковими, зумовленими впливом експериментальної методики.

8. У ході експериментального дослідження були виявлені окремі закономірності літературного розвитку молодших школярів засобами дитячої художньої книжки:

* + - літературний розвиток молодших школярів залежить від того, наскільки у них сформована літературна компетенція;
    - літературний розвиток залежить від знання учнями оточуючих книжок, вміння їх читати, розуміти зміст прочитаного;
    - літературний розвиток залежить від уміння школярами орієнтуватися у доступному колі книжок;
    - а все це в свою чергу буде можливим за умови розуміння учнями значущості книжки в особистому і громадському житті особистості.

9. Наше дослідження не вичерпало всіх питань окресленої проблеми. Потребує подальшого розгляду питання реалізації принципу наступності й перспективності формування літературного розвитку учнів початкової і середньої ланки школи, уточнення методики проведення різних типів уроків класного і позакласного читання на основі змістових, процесійних мотивів, типів їх взаємозв’язку та ін.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абакумов С.И. Творческое чтение. – А.: Изд-во Брокгауз-Ефрон. – 1925. - 144 с.

2. Аврахов Г.Г.Виховання у наймолодших розуміння естетичної природи художнього твору // Українська мова і література в школі.–1990. - № 2. – С. 60-66.

3. Балацька Л. К. Читання в третьому класі / Л.К. Балацька, М.М. Миронов, Т.Ю.Горбунцов. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Радянська школа, 1979. – 143с.

4. Беленькая Л.И. Ребенок и книга. О читателе восьми-девяти лет. – М.: Просвещение, 1969. – 342 с.

5. Беляева Л.И. К вопросу о типологии читателей // Проблемы социологии и психологии чтения. – М.: Книга, 1975. – 264 с.

6. Березіна О.М., Павловський Т.О. Мовні ігри та забави: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Мальва – ОСО, 2002. – 104.

7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

8. Біленко В. Книги, що мають своє минуле й майбутнє: [Проблеми літератури для дітей] // Українська мова і література в школі. – 1989. - №12. – С. 7-10.

9. Білецька Т.Д. Інтерес до книги // Початкова школа. – 1989. - № 10. – С. 18-19.

10. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 118 с.

11. Варзацька Л.О. Розвиток сприймання, уяви, мислення – основа словесної творчості // Початкова школа. – 1995. - № 6. – С. 2-6.

12. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики.–М.: Педагогика, 1996.-345 с.

13. Волошина Н.Й., Пасічник Є.А., Скрипченко Н.Ф., Хропко П.П. Концепція літературної освіти // Початкова школа. – 1994. - № 3. – С. 25-27.

14. Воронова Г.О. Формування творчої особистості засобами слова // Початкове навчання та виховання. – 2006. - № 31. – С. 7-10.

15. Голубченко І.О. Вироблення в учнів деяких теоретико-літературних уявлень // Початкова школа. – 1997. - № 7. – С. 25-29.

16. Гомель Н. Розвиток інтересу до читання в учнів початкових класів // Обрії. – 2001. - № 2. – С. 77-79.

17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

18. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами // Мандрівець. – 2000. - № 3-4. – С. 75-78.

19. Горький М. О детской литературе. Статьи и высказывания. – М.: Госдетиздат, 1958. – 431 с.

20. Грабарь М. И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

21. Ґудзик І.П. Чи треба вчити молодших школярів читати невідомий текст? // Початкова школа. – 1991. - № 3. – С. 4-6.

22. Гуня Л.П. Наступність і перспективність у навчанні читати // Початкова школа. – 1994. - № 2. – С. 11-14.

23. Денисюк А.С. Роль уяви учнів під час характеристики героя твору. – В кн.: Педагогіка і методика початкової освіти. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 7. К., «Радянська школа», 1971, С. 30-38.

24. Державний стандарт освіти. Словесність. Читання // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 4-6.

25. Джежелей О.В. Літературна освіта молодших школярів // Початкова школа. – 1994. - № 1. – С. 12-14.

26. Друзь З.В.Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. канд. пед. наук:13.00.01.–Кр. Ріг, 1997. – 178с.

27. Елфимова Н. В. Діагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Узд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1991.- 109 с.

28. Жиганова О. Навчання правильного, свідомого, виразного читання // Початкова освіта. – 2004. - № 4. – С. 7-9.

29. Заволока М.Г. Загальноосвітня школа України в кінці XXI – на початку XX ст.: Автореф. дис. канд. пед. наук.: 730/ КГУ ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1972. – 25 с.

30. Заїка О. Формування навички свідомого читання у молодших школярів як передумова успішного навчання в основній школі // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. - №6.- С. 11-14.

31. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. 3-41-Випуск XIII. – Камянець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2007. – 252 с.

32. Іванова Л. І. Ігрова діяльність молодших школярів як засіб формування літературних понять на уроці читання // Українська мова і література в школі. – 2003. - №4. – С. 31-34.

33. Іванова Л. І. Літературні ігри та розваги на уроках читання: Збірник літературних ігор. – Рівне: ІМЦ, 1995.

34. Іванова Л.І., Пєтух О. Літературознавча робота у 1-4 класах // Початкова освіта. – 2006. - № 8. – С. 13-16.

35. Іванова Л.І. Літературознавча пропедевтика в початковій школі // Початкова освіта. – 2006. - №8. – С. 3. – Методичний порадник. Вип.2.

36. Іванюк С. Історія прекрасної заложниці: [Про розвиток літератури для дітей на Україні]// Прапор. – 1989. - № 10. – С. 164-176.

37. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів: Посібник для вчителя. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.

38. Капська А.Й. Як навчати учнів виразно читати. – К.: Радянська школа, 1978. – 265 с.

39. Киричук О.І. Навчальні інтереси молодших школярів. - К.: Радянська школа, 1982. - 210 с.

40. Коба В.І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб розумового виховання учнів // Початкове навчання та виховання. – 2005.- № 29-30. – С. 3-14.

41. Ковалів Ю.І. А що на «ниві поетичній»? [Про літературу для дітей]. – Радянське літературознавство. – 1984. - № 1. – С. 25-28.

42. Коваль А.П. Методика преподавания русского языка в младших классах. – М.: Академия, 1969. – 105 с.

43. Коваль В.Є. Виховання читацьких інтересів у молодших школярів. – В кн.: Педагогіка і методика початкової освіти. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 10. К., «Радянська школа», 1971, С. 112-116.

44. Копчук А.М. Виховання читацьких інтересів учнів. – К.: Знання, 1985.–48 с.

45. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і технічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989.–148 с.

46. Крипченко Н.Ф. Шляхи вдосконалення класного і позакласного читання // Початкова школа. – 1990. - № 5. – С. 36-40.

47. Кругляк М.І. Формування уявлень і початкових понять на уроках пояснювального читання // Радянська школа. – 1956. - № 10. – С. 27-32.

48. Кудина Г. Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. – М.: Педагогика, 1990. – 320 с.

49. Кузьменко Н.М. Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857-1997): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1999. – 20 с.

50. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. – М.: Педагогіка, 1994. – 290 с.

51. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов. – М.: СМЫСИ, 1999. – 288 с.

52. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению // Начальная школа плюс-минус. – 1999. - № 10. – С. 9-13.

53. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах.- М.: Академия, 1969. – 472 с.

54. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 2003. – 308 с.

55. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 320 с.

56. Люблинский В.С. Книга в истории человеческого общества. – М.: Педагогика, 1972. – 321 с.

57. Мартиненко В. Позакласне читання // Початкова школа.–2003. -№2. – С. 39-43.

58. Мартиненко В. Робота з дитячою книжкою // Початкова школа. – 2001. - №6. – С. 42-57.

59. Маршак С.Я. Воспитание словом. – М.: Советский списатель, 1964.–185 с.

60. Матеріали I з’їзду педагогічних працівників України «Україна XXI століття» // Початкова школа. – 1993. - № 4. – С. 3-8.

61. Методика викладання української мови в початкових класах / За ред. С.І. Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с.

62. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – с-Пб.: Специальная литература, 1997. – 356 с.

63. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів // Початкова школа. – 2004. - № 10. – С. 55-58.

64.Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогіка, 1976. – 224 с.

65. Наукові основи методики літератури / За ред. Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.

66. Науменко В. Літературний розвиток молодших школярів: Формування вміння сприймати фольклорні твори// Початкова освіта. – 2003. – Листопад. - №43. – С. 2-3.

67. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі. – Тернопіль: Астон, 2002. – 352 с.

68. Нечай Л.Д., Пашко Л.В. Виховання у молодших школярів інтересу до книги // Початкова школа. – 1987. - № 11. – С. 43-46.

69. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М.: Учпедгиз, 1959. – 235 с.

70. Нюттэн Ж. Мотивация // Вопросы мотивации и эмоций: Перев. с франц. /Под ред. Н.И. Наенко. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – С. 5-13.

71. Олійник Г.А. Виразне читання в початкових класах: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1979. – 136 с.

72. Павлів В. Загублений світ дитячої казки // Політика і культура. – 2000. - №1. – С. 46-47.

73. Пелошок Е., Шевчук Т. Особливості аналізу художнього твору на уроках читання у 3-4 класах // Початкова школа. – 2002. - № 12. – С. 16-18.

74. Первова Г.М. Литературоведческая пропедевтика в I-IV классах // Начальная школа. – 2005. - №3. – С. 10-16.

75. Пєхота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. – К.: Ленвіт, 2000. – 322 с.

76. Підлужна Г. Позакласне читання молодших школярів: реалії та перспективи // Початкова школа. – 2004. - № 6. – С. 56-59.

77. Попова Н.М. Шестилетние в школе и дома. – М.: Медицина, 1988. – 56 с.

78. Почупайло О. Програма формування читацьких умінь у школярів // Початкова школа. – 1997. - № 10. – С. 29-38.

79. Прайсман Б.Д. Розуміння молодшими школярами мотивів поведінки літературних персонажів. – В кн.: Питання дитячої та педагогічної психології / За ред. П.Р. Чамати та Д.Ф. Ніколенка. – К.: Радянська школа, 1956.- 245 с.

80. Програма середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2002. – 256 с.

81. Психологический словар / Под ред.. В.П. Зінченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогіка – Пресс, 1996. – 440 с.

82. Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1968. – 571 с.

83. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. Изд-е 3-е. – М.: Учпедгиз, 1963. – С. 131.

84. Романовська З. І. Чтение и развитие младших школьников. – М.: Педагогіка, 1982. – 128 с.

85. Рубакин Н.А. Избранное: В 2-х т. - М.: Книга, 1975. – Т. 1. – 223 с.

86. Рубинштейн С.Л. Человек и мир (отрывки из рукописи). – В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологи. М., 1969, с. 370.

87. Савченко О.Я. Методика читання у початкових классах.- К.: Освіта, 2007.– 250 с.

88. Савченко О.Я. Підготовка учнів до сприймання нових художніх творів на уроках українського читання // Початкова школа. – 1990. - № 3. – С. 12-17.

89. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 175 с.

90. Савченко О.Я. Розвиток у молодших школярів здатності до самонавчання // Школа першого ступеня: теорія і практика. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 15-21.

91. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр. – S, 1997. – 256 с.

92. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе.–М.: Педагогіка,1997.–158 с.

93. Светловская Н.Н. Внеклассное чтение. – В кн.: Урок в начальной школе. – М.: Педагогіка, 1975. – 230 с.

94. Светловская Н.Н., Джежелей О.В. Роль внеклассного чтения в формировании учащихся-читателей. – В кн.: Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах. – М., 1978.

95. Светловская Н.Н. Обучение детей чтению. – М.: Академия, 2001. – 280 с.

96. Светловская Н.Н. О внеклассном чтении. – Начальная школа, 1969, №2.

97.Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. – М.: № В Магистр, 1993.–320 с.

98. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская книга и детское чтение. – М.: Академия, 1999. – 264 с.

99. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: (Теоретико-экспериментальное исследование); Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогіка, 1980. – 160 с.

100. Скрипченко Н.Ф. Першооснови літературної освіти в початковій ланці школи // Початкова школа. – 1992. - № 7. – С. 23-25.

101. Скрипченко Н.Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання // Початкова школа. – 1990. - № 5. – С. 36-40.

102. Снежневская М.А. Теория литературы в 4-6 классах средней школы: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.

103. Стаднійчук Р. Дитяча література від реалій до ідеалу // Слово і час. – 1994. - № 9-10.- С. 41-44.

104. Суржик Т. Підвищення інтересу учнів до уроків читання // Початкова освіта. – 2005. - № 38. – С. 14-16.

105. Сухомлинський В.А. Павлышская средняя школа. – М.,1979. – 326 с.

106. Сухомлинський В.А. Розговор с молодым директором школы. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

107. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: Вибр. твори: У 5 т.- К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3.- С. 47.

108. Ткачук Г. П. Основні вимоги до позакласного читання // Початкова школа. – 1986. - № 8. – С. 20-24.

109. Ткачук Г. П. Уроки зустрічі з книжкою // Початкова школа. – 2000. - №2. – С. 15-18.

110. Ткачук Г. П. Формування екологічної культури учнів засобами науково-пізнавальної книги. – К.: Знання, 1988. – 32 с.

111. Трофименко С. Розвиток особистості молодших школярів на уроках позакласного читання // Сільська школа України. – 2006. - №8. – С. 9-10.

112. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

113. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогіка, 1989. – Т.2. – 496 с.

114. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогіка, 1989. – Т.3. – 512 с.

115. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. –М.: Политиздат, 1991.

116. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

117. Цимбалюк Л. Проблеми введення літературознавчої пропедевтики в початкових класах // Мандрівець. – 1999. - №5. – С. 21-24.

118. Цимбалюк Л. Проблеми літературного розвитку молодших школярів // Нова педагогічна думка. – Рівне. – 2000. – № 2. – С. 104-111.

119. Чепелєва Н.В. Культура читання. К.: Радянська школа, 1980. - 125 с.

120. Чуйко Г.А. Методика викладання української мови в початкових класах. – М.: Радянська школа, 1966. – 342 с.

121. Шагінян М.С. Людина і час. М.: Педагогіка, 1982. - 137 с.

122. Шанько Т.М. Лента букв и работа с ней // Начальная школа. – 1986. - № 8. – С.45.

123. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2007. - №5. – С. 8-12.

124. Щербак М.К., Фролова Г.В. Первые дни обучения в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 92 с.

125. Явоненко М. Емоційно-чуттєві чинники розвитку літературно-творчих здібностей школярів // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2007. - №5. – С.13-16.

126. Явоненко М. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів // Початкова школа. – 2003. - № 3. – С. 14-18.

127. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964.– 84 с.