



Валентина МАРТИНЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Врахування особливостей художніх текстів у процесі моделювання уроків літературного читання у 2–4 класах

Сучасні тенденції розвитку шкільної освіти вплинули на дидактико-методичні аспекти організації уроку, у т.ч. на структурно-змістові особливості уроків літератури в основній та старшій школі та літературного читання в початкових класах.

Якщо у другій половині ХХ століття у змісті і структурі уроку домінантною була діяльність учителя і виділялись традиційні етапи уроку: опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє

завдання, то з розвитком ідей особистісно орієнтованого навчання, впровадження компетентнісного підходу, чільне місце у процесі моделювання уроків відводиться системі взаємопов'язаних видів діяльності вчителя й учня, об'єднаних темою і метою уроку, розвиток і виховання школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Як зазначає О.Я.Савченко, "на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання-учіння) має бути дитиноцентрованою, забез-

печувати розвиток кожної дитячої особистості, вносити свою лепту в соціальну й освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей" [5, с. 337].

Аналіз змістових і структурних аспектів сучасних уроків літератури і літературного читання в початкових класах свідчить, що в них помітно акумулювалися загальнодидактичні технології – суб'єкт-суб'єктна взаємодія [2, 5, 9].

В останні десятиріччя загострюється науковий інтерес дослідників до комунікативної сутності освіти як основоположної ідеї, що і враховується під час розроблення моделей освітнього процесу. Такий підхід позначився на концептуальних стратегіях шкільної літературної освіти через її діалогізацію, а відтак, зазнали переосмислення комунікативна і діяльнісна логіка організації навчання на уроках літератури, а також літературного читання в початкових класах, роль учителя й учнів, способи засвоєння змісту літературного матеріалу.

Представники комунікативно-діяльнісного підходу до процесу читання (М.О.Рижкова, С.П.Лавлінський, О.Я.Савченко, О.В.Соболева, Л.А.Сомова, О.І.Матвеева, Н.І.Чепелева) розглядають його "як особливу форму комунікативного контакту автора і читача, у ході якого не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, а й актуалізуються, породжуються особистісні смисли читача, інші ціннісно-сміслові утворення" [5, 6, 8]. Відповідно до цього, урок літератури – специфічний діалогічний простір, який об'єднує автора, художній текст і читача. Саме діалог складає основу пізнавальної діяльності учнів. Це голоси літературних героїв, розмова читача з героями, автором, іншими читачами, діалог учня з іншими учнями, вчителем, у ході якого виникають відкриття, народжуються різні думки, переживання від сприймання тексту, відкриваються нові його смисли. Важливими читацькими вміннями, які формуються під час діалогічної взаємодії з текстом, є вміння ставити запитання авторіві, до тексту, знаходити у творі приховані запитання, прогнозувати на них відповіді, передбачати можливі варіанти розвитку подій, здійснювати перевірку правильності своїх припущень з опорою на текст.

Діалог з текстом починається ще на етапі дотекстової діяльності – під час ознайомлення із заголовком, прізвищем автора, продовжується у ході читання і закінчується самостійним пошуком відповідей на запитання, які залишились нерозкритими.

У контексті сказаного, урок літературного читання вимагає насамперед суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії між учасниками комунікації з домінуванням суб'єктності учня [5, с. 337]. Водночас, не меншу вагу на уроках відіграють і суб'єкт-

об'єктні стосунки, коли вчитель здійснює, наприклад, перевірку первинного сприймання змісту тексту, контролює знання учнів під час узагальнення уроку тощо. Такий підхід до організації сучасного уроку літературного читання стимулює розвиток комунікативної компетентності учнів, і, що дуже важливо, формування не лише навичок міжособистісної комунікації, а й комунікації з джерелом інформації – текстом.

Полемізуючи на тему про те, як визначити, який метод чи прийом буде найефективнішим у тій чи іншій навчальній ситуації, більшість дослідників дають таку відповідь: сам художній текст підказує відповідний прийом. У такому сенсі – кожний урок літератури неповторний, як і неповторне первинне сприймання твору. Смісл творчого моделювання уроку літератури у тому і полягає, щоб за специфічною художнього тексту знаходити специфічні методи і прийоми його засвоєння.

У процесі планування уроку літературного читання учитель спирається на взаємоузгоджені мету і кінцеві результати уроку, визначає, які літературознавчі поняття (уявлення) і в якому обсязі будуть потрібні учням; які спостереження над жанровими особливостями того чи іншого твору варто зробити в процесі аналізу; які прийоми виявляться найбільш доцільними, реалізують можливість пов'язати твір, що вивчається, з раніше вивченим; які види читання, види роботи з розвитку мовлення доцільно застосувати і т.ін. Отже, всі часткові завдання уроку підпорядковуються реалізації основної мети уроку.

Під час формулювання основних цілей уроку педагог враховує особливості навчального матеріалу, а також рівень підготовки учнів класу з предмета. Тому в різних класах до одного й того ж навчального матеріалу можуть визначатися цілі різного ступеня складності. Варто зауважити, що визначена мета уроку має бути максимально конкретизована. Відтак, не доцільними є формулювання: "розвивати навички аналізу тексту твору", "формувати навичку читання", "продовжити опрацювання твору" і т.ін. без конкретизації того, які саме вміння, навички, способи діяльності, якості особистості дитини є предметом основної уваги на уроці.

Важливо, щоб методи і прийоми, які застосовує педагог на уроці, були центровані на досягнення кінцевих результатів, а місце кожного запитання чи завдання учителя на уроці, – поступовими, логічними кроками на шляху до досягнення основної мети.

Як засвідчує аналіз літератури, попри багатоголосся щодо планування й моделювання уроків літератури і літературного читання в початковій школі, більшість дослідників обстоюють ідею посилення комунікативної спрямованості змісту уроків, діалогічної взаємодії учнів з текстом, автором твору,

а у визначенні провідних етапів уроку, методів і прийомів роботи з текстами – спиратися на жанрові особливості твору, що опрацьовується, на закономірності процесу його засвоєння. Вагомий акцент у сучасних дослідженнях зроблено також на конструюванні уроків літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності молодших школярів як важливого складника пізнавальної, комунікативної й інформаційної ключових компетентностей [3, с. 71].

Варто зазначити, що накопичений і відображений у науковій джерельній базі психолого-педагогічний, методичний досвід є недостатнім для розв'язання суперечностей між необхідністю якісних змін процесу і результатів читацької діяльності молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [1] і професійною готовністю частини педагогів до побудови продуктивних моделей уроків літературного читання з урахуванням естетичних, комунікативних закономірностей засвоєння змісту твору, цілеспрямованого формування основ читацької компетентності учнів. Проблема удосконалення професійної підготовки учителів початкової школи до проведення уроків літературного читання сьогодні залишається відкритою.

У системі уроків літературного читання в початковій школі чільне місце посідають уроки, на яких опрацьовуються художні твори.

Художні тексти мають свої особливості, які вирізняють їх з-поміж інших видів текстів – науково-художніх, науково-пізнавальних, навчальних:

- вони побудовані за законами асоціативно-образного мислення;
- художній образ є кінцевою метою творчості письменника;
- у художніх текстах завжди присутній підтекст;
- слово у таких текстах має особливу роль – не є носієм інформації, а є одним з основних засобів створення образу;
- впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини;
- виконують комунікативно-естетичну функцію;
- збагачують дитину духовним досвідом; ставлять і вирішують морально-етичні проблеми.

Читання художніх текстів вимагає естетичної діяльності: взаємопов'язаної роботи емоцій, уяви, мислення – процесів, які забезпечують повноцінне сприймання художніх образів твору, досягнення авторської ідеї.

В основі засвоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва.

Отже, базовою під час аналізу твору є технологія поетапного опрацювання змісту. Вона містить такі послідовні макроблоки у структурі кожного уроку, на якому опрацьовується новий художній твір (частина,

розділ): *підготовку учнів до сприймання тексту* → *організацію первинного сприймання учнями змісту* → *перевірку первинного безпосереднього сприймання* → *проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту* → *рефлексивний аналіз змісту прочитаного*.

Прокоментуємо зміст визначених макроетапів, провідні методи і прийоми, які має застосовувати вчитель на кожному з них.

Підготовка до сприймання змісту твору (*дотекстова діяльність*) передбачає створення на уроці відповідної атмосфери з тим, щоб емоційна реакція дитини на зміст прочитаного (прослуханого) під час первинного сприймання була суголосною загальному емоційному настрою самого твору. Доцільними у цьому сенсі будуть такі методичні прийоми: розповідь учителя про письменника, події, які передували написанню твору, розглядання репродукцій картин, прослуховування фрагментів з музичних творів тематично співзвучних до тексту, читання вчителем невеликих уривків з інших творів (під час опрацювання поезій), близьких або протилежних за настроєм з твором, який опрацьовуватиметься і т.ін.

На етапі підготовки до сприймання проводиться робота із встановлення значень незрозумілих для учнів слів, які вчитель визначає заздалегідь, робота над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями. У процесі такої діяльності школярі набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

Окремо наголосимо: розвиток уваги дітей до незнайомих слів, висловів здійснюється не лише на етапі дотекстової діяльності, а й у процесі первинного безпосереднього сприймання змісту. Як показує досвід, дітям можуть бути незрозумілі дуже прості на перший погляд слова або їх поєднання в різних словосполученнях. Читаючи (слухаючи) текст, дитина по-своєму трактує їх смисл, не підозрюючи, що неправильно їх розуміє.

Не менш важливим є питання про те, як краще організувати первинний процес дитячого сприймання, тобто, ким і як буде прочитаний твір. Оскільки навичка читання учнів, особливо 2-х класів, є поки що недосконалою, то, як показує досвід, для цілісного первинного сприймання є слухання учнями тексту з голосу (виразне читання вчителя або у запису). У 3–4 класах, крім читання вчителя, застосовується самостійне читання учнями нового твору. Безпосередньому сприйманню не повинні передувати ніякі завдання до змісту тексту, оскільки вони порушуватимуть цілісність цього процесу.

Після прослуховування чи самостійного читання учнями твору вчитель здійснює перевірку первинного сприймання твору.

Візьмемо до уваги, що під час первинного сприймання відбувається ознайомлення учня із загальним змістом твору, його емоційним настроєм, а тому перевірка має співвідноситися з цим ступенем осмислення твору — неповним, глобальним. На цьому етапі дитина не сприймає твір у єдності його форми і змісту, не бачить деталей. Педагог продумує систему запитань, які активізують різні сфери дитячого читацького сприймання: емоції, відтворювальну і творчу уяву, осмислення цілісного змісту, увагу до художніх деталей і т.ін. Внаслідок цього він виявляє, що найбільше вразило, здивувало дітей, залишилося незрозумілим, що було незвичайним, який настрій викликав твір і т.ін. Первинний аналіз, який супроводжується першими емоціями, переживаннями дітей, і є відправною точкою діалогу між читачем, автором, його твором, його героями на початковому етапі *текстової діяльності*.

Важливо зазначити, що виявлені педагогом результати первинного сприймання учнями змісту твору, виникнення нових навчальних ситуацій можуть впливати на подальшу стратегію побудови уроку. На основі такого "зрізу" учнівського сприймання, корекції визначених заздалегідь педагогом методів і прийомів роботи з текстом будується подальший аналіз твору.

На етапі поглибленого аналізу твору, його інтерпретації (*текстова діяльність*) учитель застосовує методи і прийоми, систему завдань, які активізують аналітико-синтетичну читацьку діяльність учнів з усвідомлення не лише змісту, а й форми твору: найпростіших жанрових ознак, композиції, мови. Школярі набувають важливого читацького досвіду — раціональних способів і прийомів самостійної роботи з текстом: розрізнявати твори за найпростішими жанровими ознаками; усвідомлювати смислові зв'язки між частинами тексту, подіями, проводити спостереження за тим, як побудований твір структурно, як розгортаються події в епічному творі, хто його герої, як вони характеризуються за вчинками, поведінкою, як ставиться до них автор, які епізоди у творі були найбільш напруженими, який загальний емоційний настрій твору, за допомогою яких засобів художньої виразності автор створює такий настрій, такий художній образ. Спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії має виявити основне, що письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача. Поглиблений аналіз змісту твору сприяє формуванню умінь, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо.

Тобто, на цьому етапі читач поглиблено осмислює логічний, емоційний, образний аспекти змісту художнього твору, його фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас, з допомогою вчителя) інформацію, на іншому рівні здійснює діалогову взаємодію з текстом, героями твору, автором. Звичайно, рівні осмислення видів інформації в кожній віковій групі різняться. Наприклад, школярі 2 класу спроможні самостійно засвоїти лише фактичний зміст твору (факти, події, герої, їхні вчинки), практично розрізнити тексти за найпростішими жанровими ознаками тощо. Водночас зрозуміти основну думку твору, підтекст, мотиви вчинків персонажів, усвідомити засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі вони зазвичай можуть лише з допомогою вчителя, тоді як зазначеними уміньми учні 3—4 класів оволодівають переважно самостійно.

Смисловий і структурний аналіз тексту вимагає застосування прийомів детального, багаторазового перечитування. Тобто, залежно від завдань, навчальних ситуацій, які розв'язуються на уроці, — перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів. Важливо, щоб така робота мала аналітичний, а не відтворювальний характер, щоб запитання вчителя спонукали школярів щоразу занурюватися у текст, знаходити у ньому відповіді, обгрунтовувати їх з посиланням на зміст. За такого підходу змінюється мотивація читацької діяльності учнів: вони читають не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір.

Отже, установка на перечитування є важливим методичним прийомом, який впливає на поглиблене розуміння учнем змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання: вголос і мовчки, зосередженому і вдумливому читанню твору, вибіркового і переглядовому читанню.

Етап рефлексивного аналізу змісту твору (*після-текстова діяльність*) покликаний сприяти розвитку компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; ставлення до змісту прочитаного. Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього твору виявилися знайомими, легко засвоюваними, а над чим ще варто попрацювати; висловлює власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного; співвідносить, оцінює її з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби

художньої виразності; виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо. Тут варто наголосити, що рефлексивний аналіз доцільно вербалізувати в усну і письмову форми, виконання творчих робіт тощо. Саме під час вербалізації хід думок, який виникав у дитини в процесі аналізу тексту на попередньому етапі, систематизується, структурується, перетворюючись у нові знання чи набуття нових способів читацької діяльності, усвідомлення нових смислів. Крім того, під час колективного обговорення змісту прочитаного учні оволодівають досвідом міжособистісної комунікації, вчать співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один і той самий текст може викликати різні оцінки, трактування, різні ставлення (часто протилежні) до персонажів твору. Обмін враженнями дає можливість розширити словниковий запас дітей емоційно-оцінною лексикою, усвідомити нові смисли змісту твору.

Дотримання педагогом такої логіки опрацювання змісту творів, структурної організації уроку, вмотивоване використання продуктивних методів і прийомів роботи з текстами різних видів, форм організації навчальної діяльності учнів – індивідуальні, парні, групові та ін. – сприятиме повноцінному сприйманню текстів різних видів (художніх, науково-художніх) дитячих книжок, а також іншої інформації.

Доцільно наголосити, що кожний вид тексту має свої особливості, здійснює різні впливи на емоційну й інтелектуальну сфери читача. Вони різняться також за функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому. Відповідно, мета опрацювання таких текстів на уроках є різною.

Якщо проаналізувати художні тексти за їх жанрово-родовими ознаками, стає очевидним, що особливості кожного з них (епічного, ліричного, драматичного) зумовлюватимуть домінантні методи і прийоми їх засвоєння, а відтак, впливатимуть на внутрішню структуру уроку.

Коротко зупинимося на окремих формальних родових і жанрових ознаках художніх творів, провідних методах і прийомах їх опрацювання.

Епічні – це розповідні фольклорні й авторські твори. У підручниках з літературного читання цей рід літератури здебільшого представлений прозовими творами – оповіданнями, казками – літературними й народними, легендами, історичними оповіданнями, уривками з повістей, а також віршованими розповідними – казками, байками і т. ін.

У них зміст розкривається у формі розповіді про людей, тварин, їхню взаємодію з навколишнім світом, міжособистісні взаємини і т. ін.

Епічні твори для дітей молодшого шкільного віку побудовані переважно так, що основним рушієм розгортання змісту є подія, вчинок персонажа. Для того, щоб правильно усвідомити основний смисл того, що відбулося у творі, зрозуміти авторську ідею, дитина насамперед має усвідомити, який це твір за жанром, проаналізувати вчинок героя, з'ясувати його мотиви, визначити авторське й особисте до нього ставлення.

Під час опрацювання епічних творів у шкільній практиці особливе місце має композиційний аналіз, який охоплює твір цілісно. Він охоплює такі основні категорії: сюжет (елементи сюжетної схеми); система персонажів, портрет, опис; точка зору (автор, оповідач); просторово-часова організація твору. Застосовуються такі основні прийоми композиційного аналізу: *складання плану* (сюжетного, картинного, емоційного); *евристична бесіда* (час, місце дії; способи зображення персонажу: портрет, вчинок, поведінка, мова і т. ін; складання оповідання від імені героя; складання палітри настрою героя); *порівняльний аналіз творів чи елементів одного твору; аналіз ілюстрацій; словесне малювання, графічне малювання* та ін.

Зауважимо, що під час аналізу того чи іншого твору провідними виступають ті методи і прийоми, підлягають ті елементи твору для детального його розгляду, які допоможуть учням найкраще усвідомити його основний смисл, авторську ідею.

Зміст уроків з *опрацювання лірики* відрізняється від уроків засвоєння змісту епічних (розповідних) творів. На відміну від епічних творів, у ліриці почасти відсутній опис подій, вчинків персонажів і т.ін. Адже лірика не стільки зображує, скільки передає враження від реальної дійсності. У ній предметом зображення є внутрішній світ людини, її переживання, почуття, розмірковування. Сприймання образу-переживання здебільшого викликає труднощі у молодших школярів, що пов'язано з віковими особливостями дітей, недостатністю читацького кругозору, відповідних фонових знань, емоційного досвіду. Для того, щоб не звести розмову про лірику до побутового рівня, важливо формувати у дітей уміння сприймати образ-переживання у його ставленні до ідеї. До сприймання ліричного твору насамперед повинна бути підготовлена емоційно-чуттєва сфера дитини.

Плануючи проведення уроків, педагог передбачає роботу з організації емоційного читацького сприймання тексту і співпереживання ліричному герою; формування умінь відтворювати (в уяві та словесно) картини, образи, змальовані поетом; формування уявлень про способи створення образу-переживання в ліриці, про засоби художньої виразності, за допомогою яких автор створює художній

образ; формування умінь виразного читання як способу передачі особистого сприймання тексту, своїх вражень і переживань. Опрацьовуючи ліричні поезії, класовод обов'язково звертає увагу учнів на особливості графічної і строфічної будови віршованих творів, їх ритміку, мелодіку; ознайомлює із звукописом, застосовує прийом порівняння у вивченні близьких чи різних за тематикою, емоційним настроєм творів, спостереження за різним і спільним авторським способом втілення теми (наприклад, опису природи). Під час роботи над ліричними творами педагог вибирає той шлях аналізу, ті прийоми, які не зруйнують цілісний художній образ, а допоможуть дитині максимально наблизитись до нього, пробудити її творчу уяву, образне мислення.

Цінність опрацювання *лірики* на уроках літературного читання у тому, що вона збагачує духовний світ дітей, вчить співпереживати і розуміти внутрішній світ іншої людини.

Уроки вивчення *драматичних творів* передбачають створення атмосфери театру, тут доцільною є рольова гра: учень може виступати в ролі режисера, актора, глядача. Застосовуються такі провідні навчальні прийоми: читання у ролях, драматизація, проводяться спостереження за розвитком дії, над структурою твору: слова автора, слова дійових осіб, наявність дій, картин, вивчаються мовленнєві характеристики дійових осіб тощо.

Аналіз особливостей художніх текстів у контексті моделювання уроків літературного читання в початковій школі дає підстави для таких висновків.

Специфіка художніх творів, мета їх опрацювання впливає на змістову і структурну організацію уроків літературного читання.

В основі засвоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесно-

го мистецтва. Це зумовлює виділення у змісті уроків літературного читання співвідносних макроблоків як усталених, послідовних етапів, на яких опрацьовуються нові художні і науково-художні тексти. В свою чергу — родо-жанрові ознаки художніх творів (епічні, ліричні, драматичні) мають вплив на вибір провідних методів і прийомів їх опрацювання, організацію внутрішньої структури уроків літературного читання.

Комунікативна природа художніх текстів, їх спрямованість на читача містить значний потенціал для реалізації на уроках літературного читання технології діалогової взаємодії учня з текстом твору, його автором, героями, що активізує процеси розуміння учнями змісту творів на різних етапах текстової діяльності: дотекстової, власне текстової, післятекстової.

Л і т е р а т у р а

1. *Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь "Мови і літератури"* [електронний ресурс]. — <http://www.mon.gov.ua>
2. *Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход / С. П. Лавлинский. — М. : Прогресс — Традиция, 2003. — 384 с.
3. *Літературне читання.* Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. — К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. — С. 71–97.
4. *Перевозная Е. В.* Современный урок литературы // Русский язык и литература, 2009. — № 8. — С. 34–45.
5. *Савченко О. Я.* Дидактика начатковой освіти: підручн. / О. Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.
6. *Сомова Л. А.* Коммуникативные особенности моделирования урока литературы / Л. А. Сомова. — Тольятти, 2008. — 437 с.
7. *Станчек Н. А.* Урок литературы / Н. А. Станчек // *Методика преподавания литературы* / под ред. З.Я. Рез. — М., 1985. — 328 с.
8. *Чепелева Н. В.* Технологии чтения / Н. В. Чепелева. — К. : Главник, 2004. — 96 с. 